

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

### **Repensar la formación de ciudadanía: algunas discusiones actuales en torno a nociones clásicas**

Adriana Pinna<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires  
volta3d@yahoo.com.ar

## **INTRODUCCIÓN**

La pregunta que guía el trabajo se encuadra en la problemática de si es posible retomar los ideales de la modernidad (igualdad, libertad y fraternidad), y desde dónde hoy pensarlos en función de las problemáticas que nuestras sociedades atraviesan.

Se focalizará especialmente en la formación de ciudadanía. La convicción que sustenta este análisis es que no sólo es posible retomar estos principios, sino que es necesario sostenerlos, aunque revisados y puestos en contexto en sociedades complejas.

La primera parte de este trabajo intenta bosquejar algunas nociones centrales en la configuración de la noción de ciudadanía. Se abordarán obras de cuatro autores que han analizado la problemática de cómo sostener la libertad del hombre aún sometido a reglas; y de qué modo el desarrollo de la razón sostiene y posibilita el logro de la autonomía. Estos rasgos centrales atribuidos a la naturaleza humana, son analizados a partir de las obras de Kant, Rousseau, Dewey y Durkheim, con el fin de adentrarse en la forma particular de configurar sus discursos pedagógicos. Preocupación inherente a la modernidad: la constitución de ciudadanos autónomos, libres y responsables de sus actos.

En la segunda parte se abordarán discusiones actuales acerca de la moral y la cuestión del Otro. Y en la última parte, se analizarán a partir de la Teoría Crítica (fundamentalmente desde Adorno), algunas nociones centrales de los discursos analizados. Se ponen en discusión estas categorías que han marcado fuertemente los discursos modernos y contemporáneos. La intención es aportar algunos elementos para discutir y repensar la posibilidad de construir una teoría de educación crítica, que se sostenga desde una perspectiva propositiva, y que no descuide su dimensión ético-política. Dimensión inherente al propio discurso pedagógico.

### **1 ASPECTOS CENTRALES PARA ENTENDER LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA**

En este apartado se abordará la noción de ciudadanía, básicamente desde los conceptos de libertad e igualdad. Qué significan en la tradición de la Ilustración estas nociones que funcionan a modo de principios rectores, pero también como finalidad de una sociedad civil que se sustenta en las nociones de progreso y de emancipación.

Ser ciudadano ha significado a lo largo de la historia diferentes cosas, que al calor de la Revolución Francesa, se configuraron de modo particular. En sociedades complejas como las nuestras, discutir hoy sobre la ciudadanía requiere recorrer este camino de un modo reflexivo y crítico, porque son sociedades nacidas como hijas de la Revolución. Es ineludible repensar la ciudadanía desde sus pilares constitutivos, para poder avanzar a paso firme, sin desechar aquellos que han sido logros de nuestra civilización, como los derechos humanos y la solidaridad.

#### **1.1 LIBERTAD E IGUALDAD**

La Modernidad instaló en la configuración de sus discursos, la idea de la libertad con una fuerza central. El hombre, libre por naturaleza, tiene la posesión ilimitada de todas las cosas del universo, y no depende de ningún otro hombre. Este estado –que tal vez nunca existió– permite sostener que la esclavitud es anti-natural, y que cada hombre debe ser considerado un fin en sí mismo, y no un medio para fines de otro.

Ahora bien, esta libertad natural no puede mantenerse al constituirse la sociedad civil,

porque justamente el hombre entra en sociedad básicamente para garantizar la protección de sus vidas y la de sus bienes. Entonces, renuncia a ser “el dueño del universo”, pero gana en la propiedad de sus bienes; pierde por tanto su libertad natural, pero gana la libertad civil, y especialmente la moralidad de sus acciones. Estas profundas transformaciones que el hombre sufre en este paso del estado de naturaleza al estado civil, lo convierten propiamente en ser humano, miembro de una comunidad, porque la libertad sólo puede ser entendida como libertad reglada,

¿Qué significa entonces la noción de libertad? Kant dirá que

    Mi libertad exterior (...es...) la facultad de no obedecer ninguna ley exterior sino en tanto y en cuanto he podido darle mi consentimiento. (Kant, 1991: 16)

Esta libertad se constituye en la intersubjetividad. Y retomando la argumentación de Cortina, se dirá que

    La moral, en una tradición kantiana es, en principio, capacidad de darse leyes a sí mismo desde un punto de vista intersubjetivo, de forma que las leyes sean universalizables. Lo cual nos muestra que los individuos racionales no están cerrados sobre sí mismos, sino que cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad. (Cortina)

Por lo tanto no podría sostenerse, como muchas veces ocurre, que “mi derecho termina donde empieza el derecho del otro”, porque propiamente el derecho es una construcción colectiva, que no puede entenderse por fuera de este proceso. Llegar a este punto, significa que los hombres han constituido su capacidad de autolegislar o autodeterminarse. Significa guiarse por sí mismo en los pensamientos y las acciones (Cenci, 2007); o, que es la libertad de la voluntad de hacer según reglas, es decir libertad moral (autodominio de sí mismo) (Dalbosco, 2008). Y esto es la autonomía.

¿Cómo se llega a ser autónomo? Esta es una cuestión que ha abordado la pedagogía, y al cabo de más de dos siglos, sigue siendo una pregunta central para los educadores. En el siguiente apartado se retomará esta cuestión.

Ahora bien, ¿qué es la igualdad? Es una relación entre las personas.

    la igualdad exterior (jurídica) en un Estado consiste en la relación entre los ciudadanos según la cual nadie puede imponer a otro una obligación jurídica sin someterse él mismo también a la ley y poder ser, de la misma manera, obligado a su vez. (Kant, 1991: 16)

Esta relación se establece por convención. Según Rousseau, todos somos iguales por convención y derecho, dado que las desigualdades naturales no sostienen la desigualdad en estado social. Siguiendo a Tocqueville, en la clase de Carnovale, se refiere a la igualdad de condiciones, que a diferencia de las sociedades aristocráticas o de castas, no existen jerarquías cerradas o permanentes. Se trata “de la ausencia de barreras infranqueables entre las distintas clases sociales” (Carnovale, clase 1.a).

El ideario de la Revolución Francesa unió los ideales de libertad e igualdad. Llevar a la práctica estos ideales, y convertirlos en principios de acción que regulen las leyes y la vida de las instituciones en general (políticas y económicas en particular), significa

considerar a los hombres libres de hecho, no como principio abstracto. En una sociedad donde la libertad de muchos se destruye en aras del beneficio de unos pocos que detentan el capital financiero, y el poder político, se realiza una muy estrecha idea de lo que significa la libertad. Que haya desigualdades existentes entre los hombres no posibilita ni justifica este sometimiento; estas desigualdades -tal vez inherentes a la propia naturaleza de los hombres- "constituye el reconocimiento de que la libertad efectiva y concreta de oportunidad y de acción depende del igualamiento de las condiciones políticas y económicas bajo las cuales solamente los individuos son libres de hecho." (Dewey, 1961:138). Por lo tanto, la libertad de los individuos no puede estar dada por la medida de la desigualdad originada por las instituciones existentes.

En sociedades complejas, requiere un esfuerzo deliberado y sistemático la comunicación de los modos de hacer, pensar y sentir propios de los grupos que la conforman. El estado, se instituye como el garante de este proceso. Debe brindar oportunidades intelectuales de hecho, equitativas y fáciles para todos, que le permitan a cada hombre y a cada mujer percibir la plena significación de su actividad, a fin de poder liberar sus capacidades, que de otro modo permanecerían reprimidas (Dewey, 1971).

Esto lleva a otro de los nudos críticos y centrales de la pedagogía, ¿cómo se construye esta noción de igualdad? ¿de qué modo aparece el otro, como otro distinto, pero que permite construir la propia subjetividad, en tanto proceso intersubjetivo? ¿basta pensar la igualdad en términos políticos y económicos? ¿de qué modo pensar estos ideales de libertad e igualdad a la luz de la solidaridad? O como aparecía en la Revolución francesa: la fraternidad.

## **1.2 AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD**

En el anterior apartado se enunció la noción de autonomía, como la capacidad de autolegislación. Pero esta capacidad no viene dada por naturaleza. Es necesario construirla en cada uno de los nuevos miembros de la sociedad. Esto es posible porque el hombre es un ser de razón, puede constituir su razón, a partir de un proceso de formación en el cual intervienen los adultos, que ya se han incorporado a la vida cultural propia de la sociedad, y hacen uso de su propia razón. Es decir, han salido del plano de la heteronomía, y tienen con los demás, por lo tanto, relaciones de reciprocidad. Al menos este es el horizonte.

Ser autónomo significa ser responsable por las consecuencias de los actos. Y ¿qué significa ser responsable?

Para que alguien sea responsable de su comportamiento y para que ese comportamiento merezca juicio moral, debe haber actuado libremente. Es decir, debe haber podido elegir lo que quería hacer entre distintas alternativas y debe haber tenido conciencia de lo que hacía. (Schujman, clase 2.a)

Dewey sostiene que se es responsable en la medida que se pueden prever las consecuencias de las acciones. Si bien el resultado se obtiene al final del proceso -y como resultado de éste-, las consecuencias de las acciones se visualizan previamente, cuando se bosquejan aquellos actos, procedimientos, tareas, que se han de llevar a cabo. Es decir, cuando hay una conexión explícita (hacia delante y hacia atrás) entre el resultado y las acciones. Si es factible pensar antes de realizar una acción las posibles consecuencias que de ella derivarán, allí radica la responsabilidad del sujeto para decidir llevar a cabo o no dicha acción. Puesto que todo lo que alguien

hace, se refiere a otros, tiene consecuencias en los otros; y viceversa.

Siguiendo nuevamente a Schujman, se retoman dos condiciones imprescindibles para considerar la responsabilidad de un ser humano. Primero, ser consciente de las circunstancias y las consecuencias de la acción; segundo, que no haya causas externas que lo obliguen a actuar de un sólo modo. Por eso, se sostendrá que la coacción y la ignorancia eximen de responsabilidad.

Esta perspectiva lleva a la consideración de la moral, de la libertad moral, aquella por la cual el hombre es verdadero dueño de sí mismo, porque el impulso natural es la esclavitud, en tanto que “la obediencia a la ley es la libertad” (Rousseau, 1938: 868).

Aparece aquí un núcleo central para la pedagogía, y es cómo llegar a esa libertad moral; y cómo aparecen los otros en esa construcción. En fin, cómo llegar a ser hombres y a la vez ciudadanos.

### **1.3 EL DESAFÍO DE LA MODERNIDAD: LA CONSTITUCIÓN DE UN HOMBRE AUTÓNOMO Y LIBRE**

La divisa de la Modernidad “¡Ten el coraje de servirte de tu propio entendimiento!”, inaugurada en los textos de Kant, marca a la vez el destino y el desafío de la humanidad. Dejar de ser un rebaño de súbditos y entrar en el camino del uso de la razón en tanto ciudadanos, es una problemática central para el movimiento de la Ilustración. No sólo es posible este camino sino que es necesario que la humanidad lo recorra, porque su destino -inscripto en los planes de la Naturaleza- no puede ser desoído. Pero tampoco es un recorrido que se dará por sí sólo, sino que requiere del esfuerzo de cada uno y de la especie en su conjunto. El uso de la propia razón (tanto en la dimensión privada como en la dimensión pública) es un componente central en su pensamiento. Permitirá por un lado el respeto de la ley, obedecer las reglas que la misma sociedad se ha dado para sí; y por otro, la posibilidad de caminar hacia una época iluminada, en tanto se tiene la máxima libertad para pensar las instituciones existentes (por ejemplo), tendiendo a una mejora que vaya en beneficio de todos.

Confluyen así ambos aspectos de la vida de una sociedad, la conservación de lo que está y la transformación de aspectos de la misma, que se considera pertinentes modificarlos, siempre teniendo como punto de mira un ideal al cual tender.

Ahora bien, si para Kant la razón es un atributo inherentemente humano ¿por qué no podemos usar esta facultad desde que nacemos? Entonces ¿cómo se llega a constituir la razón en el hombre? Y ¿por qué es preciso formarla en un particular proceso?

Dado que el hombre es tan propenso a una libertad que no tome en cuenta regla alguna (salvo el propio interés y placer), es necesario que prontamente reconozca que la sociedad le opone resistencia a sus deseos, así como él también lo hace para con los demás. Aquí radica una problemática central en la propuesta pedagógica de Kant, quien sostiene:

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto,

todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. (Kant, 1991b: 38)

Primero, esta postura legitima la necesidad de una acción externa, que guíe al niño en el proceso de constitución de su razón. “La barbarie es la independencia respecto de las leyes”. Y las leyes son expresión de la vida en sociedad, por tanto, venidos a este mundo con una fuerte naturaleza, es necesario que prontamente se someta al “hombre a las leyes de la humanidad” y se le haga sentir su coacción (Kant, 1991b: 29). Esta tarea sólo podrá realizarla quien ya esté sometido al imperio de la ley, un adulto. Sólo podemos constituirnos en seres humanos, en contacto con otros humanos.

Segundo, es necesario remitir a las nociones de libertad y de igualdad que analiza el autor en el texto “La paz perpetua”, y que se explicaron en el apartado anterior. Llegar a este punto requiere para el hombre un arduo proceso de dominio de sí mismo. La insociable sociabilidad, esa disposición natural a la que tanto debemos según Kant, en el progreso de la humanidad, debe ser controlada para lograr los más altos y mejores frutos que el género humano puede gestar (Kant, 1992). Dar consentimiento y establecer una obligación mutua, significa siempre un acto responsable y de la propia voluntad. Pero mientras no pueda juzgar por sí mismo, es necesaria la obediencia. Una coacción legítima posibilitará que esa obediencia a futuro le permita servirse de su libertad.

Tercero, ¿qué significa entonces que pueda servirse de su libertad? Podría pensarse desde dos aspectos complementarios: la llegada a la mayoría de edad y la finalidad de la educación en términos de moralización. Respecto al primer aspecto, el abandono de la minoría de edad es equivalente al uso de la razón. La capacidad de pensar siempre por sí mismo, sin guías externas. En la tradición clásica alemana, se distingue entre entendimiento (Verstand) y razón (Vernunft). El primero se refiere a “una facultad inferior de la mente, que estructuraba el mundo fenoménico de acuerdo con el sentido común (...) no llegaba así a penetrar la inmediatez para captar las relaciones dialécticas debajo de la superficie”. En tanto razón “significaba una facultad que iba más allá de las meras apariencias, hasta esta realidad más profunda” (Jay, 1974: 112).

Kant sostiene la superioridad de la segunda con respecto a la primera, al ligar el esclarecimiento a la máxima de pensar por sí mismo. No es válido un conocimiento que no haya sido asimilado por la reflexión, o que no pueda ir más allá de la superficialidad. En estos términos, se puede hablar de autonomía, guiarse por sí mismo en los pensamientos y las acciones (Cenci, 2007).

El segundo aspecto, la educación moral, prepara al hombre para la libertad. En la obra pedagógica de Kant se sostiene que el hombre ha de ser disciplinado, instruido, civilizado y moralizado, siendo el fin de la formación la constitución de un carácter moral que dé criterios al hombre para que elija los buenos fines (válidos universalmente). No basta la habilidad para cumplir con los fines en tanto individuo, no basta la prudencia en el buen trato con otros ciudadanos; sino que el ¿para qué educar? en Kant se focaliza en la moralización. Permite al hombre verse como parte del género humano, tomar conciencia de su libertad ligada a una moral racional. El sentido de la obediencia es la sumisión al deber de manera voluntaria, por tanto autónoma.

Se debe conducir al niño poco a poco a hacer de acuerdo con principios que él reconozca como justos, él debe ser llevado a obedecer a su propia

razón, de modo que la obediencia a la razón pueda ser asociada a la máxima de 'siempre pensar por sí mismo'. Ese es el camino, según Kant, para formar un ser racional y autónomo. (Cenci, 2007: 56 – traducción mía)

“Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”. Este argumento le permite sostener a Kant como válido y necesario el proyecto de una teoría de educación. Que por lo mismo la piensa como idea, que “no es otra cosa que el concepto de perfección no encontrada aún en la experiencia” (Kant, 1991: 31). Pero el hecho de que no exista aún, no invalida la fecundidad y necesidad de dicha idea, que funcionaría como ideal regulador de la práctica educativa. Una de las críticas de Kant se dirigía a padres y monarcas (o príncipes), porque formaban anclados en el presente y para permanecer allí, aunque ese presente se estuviera desmoronando. La educación pública, en manos de especialistas, permitiría pensar un plan de educación cosmopolita con vistas al futuro. “Sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto”. Es decir “conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 1991: 35).

“El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas” (Rousseau, 1938: 854). Esta frase inaugural del Contrato Social, instala al lector en el desafío de cómo se concilia la libertad innata del hombre con la convivencia en sociedad. En la obra de Rousseau -como en general en la producción de toda la Ilustración- el punto de referencia es la naturaleza, que se presenta como un estado hipotético, conjetural. Le permite sostener en primer lugar la crítica radical que realiza a la sociedad de su época; y luego, le brinda los elementos para construir su visión acerca de cómo educar al hombre que ha de ser el ciudadano constructor del contrato social.

El hombre en estado de naturaleza es amo del universo. Su libertad no tiene límites, salvo por sus propias fuerzas para satisfacer sus necesidades. La preocupación es la conservación, centrada en sí mismo. Es fuerte porque no depende de nadie más que de él y su agilidad; y porque no conoce pasiones ni tiene deseos que vayan más allá de sus fuerzas para satisfacerlos. La armonía es completa, se encuentran equilibrados los deseos y las facultades (Rousseau: 1973; 1982).

La única virtud natural es la compasión, que actúa como ley natural.

“Tal es el puro impulso de la naturaleza anterior a toda reflexión; tal es la fuerza de la piedad natural, que las costumbres más depravadas difícilmente pueden destruir (...) La piedad nos lleva sin reflexión al socorro de aquellos a quienes vemos sufrir, y en el estado de naturaleza, sirve también de ley, de costumbre y de virtud, con la ventaja de que nadie intenta desobedecer a su dulce voz” (Rousseau, 1973: 79-80).

Rousseau sostiene que la compasión viene en auxilio de la razón, porque de otro modo seríamos terribles monstruos (se volverá sobre esta cuestión en la segunda parte del trabajo).

El proceso por el cual se va saliendo del estado de naturaleza y comienza a gestarse un estado social, se sostiene en dos características naturales en el hombre. Por un lado, el libre albedrío, por el cual el hombre tiene la facultad de escoger, saltando al propio instinto. Por otro, la perfectibilidad, que desenvuelve a las otras facultades, y reside en la especie, no sólo en el individuo.

Estos dos rasgos de la naturaleza humana, también van a ser sostenidos por Kant, y permitirán explicar tanto el progreso como la emancipación. En el caso de Rousseau, se pregunta si sería posible pensar que la perfectibilidad fuera la causa de tantos males en el mundo, idea muy triste si se considera que la naturaleza ha puesto esta cualidad en cada uno de los hombres. Por lo tanto buscará las razones por las cuales se comienza a despegar de la naturaleza para ingresar al estado social. Y una fuerte argumentación la encuentra en el desarrollo de la razón. Las pasiones -casi inexistentes en estado de naturaleza- comienzan a elevarse por causa de las necesidades y el deseo de gozo. Ese paso de las sensaciones puras al conocimiento se sostiene en aquellas, y en la comunicación (el hombre comienza a reunirse en grupos, y la primera sociedad es la familia). Esto es posible entonces, por dos procesos que no pueden entenderse uno sin el otro: la reunión de los hombres en grupos -debido a la satisfacción de necesidades que no podrían resolver en soledad y el espíritu gregario que es inherente al espíritu humano- que da sostén a la reflexión, que es el motor de desarrollo y perfeccionamiento de la razón, que ya no se detendrá (Rousseau, 1973).

Al darse el paso del estado de naturaleza al estado civil, se producen grandes transformaciones. La libertad natural ya no puede seguir sosteniéndose, porque entra en colisión con la libertad de cada uno. La razón ha iniciado su camino de desarrollo (a instancias de la perfectibilidad) y juega un papel fundamental en este proceso de cambio. Entonces, la cuestión es ¿cómo constituir un pacto social sin que se violente la naturaleza del hombre, pero que a la vez permita una “administración legítima y permanente” entre sus asociados? (Rousseau, 1938).

La respuesta la encuentra en una convención anterior a cualquier otra, por la cual se pacta la asociación entre todos los miembros, y supone en ese momento la unanimidad y un acto de voluntad de cada uno de los asociados. Se funda así el contrato social, que tiene como cláusula fundamental:

La enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a la comunidad entera, porque, primeramente, dándose por completo cada uno de los asociados, la condición es igual para todos; y siendo igual, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás (...) En fin, dándose cada individuo a todos no se da a nadie, y como no hay un asociado sobre el cual no se adquiera el mismo derecho que se cede, se gana la equivalencia de todo lo que se pierde y mayor fuerza para conservar lo que se tiene. (Rousseau, 1938: 864)

En ese preciso momento, los particulares se convierten en ciudadanos en tanto miembros del poder soberano, y súbditos en tanto se someten a las leyes que ellos mismos como cuerpo político se han dado. Se gana de este modo la libertad civil -que está delimitada por la voluntad general- y la propiedad de lo que se posee. Es decir, ya no hay más posibilidad ilimitada a poseer todo cuanto se desee, pero se logra un derecho positivo, que es la propiedad. Y lo más importante para Rousseau, es que “de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente, en hombre”, que ha adquirido la libertad moral, “que por sí sola hace al hombre verdadero dueño de sí mismo, ya que –como se afirmaba en el apartado anterior- el impulso del apetito constituye la esclavitud, en tanto que la obediencia a la ley es la libertad” (1938: 868).

La autonomía significa, entonces, la libertad de la voluntad de hacer según reglas, es decir libertad moral (autodominio de sí mismo) (Dalbosco, 2008).

A partir de esta concepción ¿cómo se estructura una teoría de educación que sostenga estos principios y que forme un hombre capaz de ser ciudadano en este pacto? Para esbozar una respuesta se presentarán aquí las cuatro máximas que se presentan en el primer libro del Emilio. En éstas explica el autor cómo hacer para no apartarse de la senda de la naturaleza. En primer lugar, sostiene que a los niños hay que permitirles usar libremente todas sus fuerzas, porque no pueden hacer un abuso de ellas, ya que las necesidades que tienen son mayores que las fuerzas que poseen para satisfacerlas. Segundo, sostenerlos en todas las necesidades físicas que requieran. Tercero, la ayuda que se les brinde debe centrarse sólo en satisfacer necesidades naturales, nada que sea capricho o infundado, sólo aquello que lo mantenga en esa armonía natural entre deseos y fuerzas. Y por último, para saber reconocer lo infundado de lo realmente necesario, será imprescindible conocer al niño -lengua, gestos y signos- (Rousseau, 1982).

A partir de estos principios, se podrían presentar algunas consideraciones que ayudarán a vincular la formación de Emilio con la noción de contrato. La afirmación de que la sociedad corrompe la naturaleza buena del hombre es bien conocida, esta convicción sostiene la necesidad de que el niño se mantenga apartado de ella hasta que logre formar su conciencia moral, es decir hasta llegar a la edad de la razón. Esto que pareciera contradictorio, se articula de modo coherente en la argumentación de Rousseau, “toda moralidad de nuestras acciones, así reza una de sus tesis centrales del Emilio, reside en el juicio que hacemos de nosotros mismos. En este sentido, sin respeto por sí mismo o sin honestidad consigo mismo no hay moralidad!” (Dalbosco, 2008: 137 – Traducción mía). Y en el primer discurso lo cierra afirmando que la sabiduría está en el propio corazón del hombre “a qué buscar nuestra felicidad en la opinión de los otros si podemos encontrarla en nosotros mismos (...) y basta para aprender sus leyes, reconcentrarse en sí mismo y escuchar la voz de la conciencia en el silencio de las pasiones” (Rousseau, Primer Discurso).

Ahora bien, esto nos coloca en una problemática ¿cómo se concilia la escucha de esta “voz interior” con la convivencia con los otros? Para clarificar esta cuestión se presentará la argumentación de Dalbosco.

El amor propio indica, desde el punto de vista moral, la pretensión del sí mismo de ser reconocido como persona, pero también la exigencia de hacer valer esta pretensión a todos los congéneres. La universalización de tal reconocimiento, incluyendo en él la idea de obligación y deber, es lo que constituye la piedad en su sentido propiamente moral (...) se transforma en el sentimiento de inclusión moral de sí mismo y del otro” (2008: 139).

El apartar al niño de la sociedad no significa que estará aislado completamente de las personas. Rousseau sostiene que el mejor lugar para educarlo será una aldea. Y da dos razones; por un lado, porque le permite al ayo controlar a las personas que se acerquen a Emilio (en el sentido de que no perviertan la educación negativa que sostiene el período que va del nacimiento a los 12 años). Por otro lado, porque las gentes ligadas a la tierra, y alejadas de las grandes ciudades y sus instituciones, mantienen la pureza de la naturaleza en mayor grado que los habitantes de aquellas.

En el cuarto libro de Emilio, Rousseau afirma que el momento en que puede entrar en sociedad es cuando “no se deje arrastrar por las pasiones o las opiniones de los hombres, hasta que vea con sus ojos y sienta con su corazón, hasta que no lo

gobierne otra autoridad más que su propia razón” (1982: 94), en suma, que sea autónomo.

#### **1.4 LOS ESTADOS NACIONALES REQUIEREN CONSTITUIR CIUDADANOS ACTIVOS**

En el pensamiento de Dewey, libertad es sinónimo de juicio inteligente. “La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco” (1967:73). No basta con permitir la libertad de movimientos o exterior, se debe garantizar la libertad de pensamiento, de reflexión. Esto es lo que permite actuar de modo inteligente, con un fin a la vista, y no de modo ciego digitado exteriormente, o actuando de modo automático para satisfacer deseos y caprichos inmediatos. Libertad es la posibilidad de detenerse a reflexionar sobre lo actuado, y sobre la futura acción. Implica dos elementos: observación y memoria. El sentido de la libertad está en la continuidad del desarrollo de la experiencia.

La libertad es siempre una cuestión social, no individual (Dewey, 1961:133). El poder efectivo de hacer ciertas cosas, depende de la distribución del poder en un momento determinado, y esto significa que el sistema de libertades es el sistema de restricciones y controles existentes en esa misma época.

Dewey realiza un análisis de la vinculación entre los conceptos de libertad e igualdad. Se contraponen a las posturas que afirman que ambos conceptos son incompatibles, y retoma los ideales de la Revolución Francesa, en su combinación. En las democracias, libertad e igualdad es el mismo problema, porque no hay diferencias intrínsecas que permitan fundar la desigualdad política o económica. La exigencia de la democracia es que las instituciones y las leyes deberían ser tales que aseguraran y establecieran la igualdad para todos. La libertad efectiva y concreta de oportunidad y de acción depende del igualamiento de las condiciones políticas y económicas bajo las cuales solamente los individuos son libres de hecho, no de una manera abstracta y metafísica. (Dewey, 1961:137) Entiende que las democracias colapsan si se sostiene que la libertad significa el máximo de acción, sin frenos, en la esfera económica. Se destruye la libertad de muchos, justamente porque destruye la igualdad de posibilidades. Esto es fruto de la exageración de la libertad económica de los pocos, a expensas de la libertad general de los muchos. “Esta limitación de la verdadera libertad es el producto inevitable de la desigualdad que surge del capitalismo financiero” (Dewey, 1961:139). Por lo tanto, se requiere un cambio radical de las instituciones económicas y de los ordenamientos políticos. “Tales cambios son necesarios para que el control social de las fuerzas y las actividades creadas por la sociedad pueda llevar a la liberación de todos los individuos asociados en la gran empresa de construir una vida que exprese y promueva la libertad humana” (Dewey, 1961: 149).

Concretamente, Dewey entiende la democracia como una forma de vida, de experiencia comunicada conjuntamente. Si bien no desconoce la importancia de la emisión del voto, afirma que es una concepción superficial y formal, entenderla meramente como forma de gobierno. En tanto su concepción sustantiva, permite dar cuenta de la construcción diaria que significa la vida de una comunidad democrática.

Es importante destacar aquí los dos elementos del criterio para definir a una sociedad como democrática. El primero se refiere a la pluralidad de intereses, y el reconocimiento de los intereses mutuos como factor del control social. El segundo

remite a los puntos diferentes y libres de contacto y un reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado.

Existen diversidad de grupos sociales, con intereses particulares y diferentes unos de otros. La manera de lograr la síntesis de esta multiplicidad en la idea rectora de interés general, radica en el control social. Las acciones de los individuos se pautan y direccionan mutuamente, los puntos de contacto son cada vez más numerosos y más variados, y la diversidad de estímulos a los cuales responder son mayores. Por eso constituye un esfuerzo para la sociedad (en la figura del estado), garantizar de hecho (y no sólo de derecho) oportunidades intelectuales accesibles a todos en forma equitativa y fácil.

¿Por qué Dewey pone el acento especialmente en esta cuestión? Todos los miembros deben ser educados para la iniciativa y adaptabilidad, en una sociedad que es cambiante, que progresa de manera constante, es necesario que puedan percibir la significación de los cambios y participen de manera inteligente. Porque de no ser así, algunos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás. La verdadera idea de la educación, es entonces la “liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 1971: 45). ¿De qué medios se valen las sociedades complejas para garantizar esta formación de sus ciudadanos? La escuela es la institución que garantizaría, según el planteo de Dewey, una educación que aplique consistentemente un criterio democrático de educación.

Se considera como misión de la escuela, tres funciones: 1.- ofrecer un ambiente simplificado, con orden progresivo; 2.- eliminar rasgos perjudiciales del medio ambiente; 3.- contrarrestar elementos del ambiente social y tratar que los individuos logren una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que nacieron y ponerse en contacto con un ambiente más amplio. Por último, tiene una función estabilizadora e integradora.

Interesa aquí destacar algunas cuestiones que se desprenden de las consideraciones presentadas. En primer lugar, hay aquí un marcado optimismo acerca de la importancia no sólo de conservar las adquisiciones que la sociedad ha realizado a lo largo de generaciones, por medio de la transmisión, sino que esto tienda a la construcción de una sociedad futura mejor. En segundo lugar, ese mismo optimismo se manifiesta en el hecho de considerar que es posible que no ingrese a la institución escolar todo aquello que se considera perjudicial o nocivo, en función de ese ideal hacia el cual tender. Tercero, la participación de propósitos y la comunicación de intereses requieren que los miembros de los diversos grupos sociales entren en contacto unos con otros. Pero este contacto no debe ser por vínculos de poder o dominio de unos sobre otros, sino desde la comunicación y el respeto mutuo. En este sentido, la escuela pública sería el ámbito que garantizaría que jóvenes de los distintos grupos sociales confluyan en un ambiente especial “formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros” (Dewey, 1971:28).

¿Cómo ha de ser el ambiente escolar? Si bien se podría reseñar la importancia de que existan laboratorios, talleres, huertas, espacios de trabajo de todo tipo, que representen la complejidad de todas las actividades que se llevan a cabo en la vida; lo más importante para destacar, en función de la temática que se aborda actualmente, es que debe ser un ambiente que asegure el pleno uso de la inteligencia en el proceso de formación de los hábitos, debe brindar la oportunidad para tener experiencias reflexivas. Sin duda esto es una responsabilidad de las generaciones adultas:

garantizar un ambiente que de manera deliberada y sistemática se organiza para controlar el ambiente en que actúan, piensan y sienten las generaciones inmaduras, para lograr formar individuos libres, autónomos y responsables. Puede ser válido aquí recurrir a Piaget para explicar esta colocación.

“Ni la autonomía ni la reciprocidad pueden desarrollarse en una atmósfera de autoridad y coacción intelectual y moral; ambas reclaman imperiosamente, para su misma formación, la experiencia vivida y la libertad de investigación fuera de las cuales la adquisición de cualquier valor humano no pasa de mera ilusión” (Piaget, 1974: 68). Y más: “La personalidad es, pues, una cierta forma de conciencia intelectual y de conciencia moral, tan alejada de la ‘anomia’ propia del egocentrismo como de la ‘heteronomía’ de las presiones exteriores, porque realiza su autonomía al ponerla junto a la reciprocidad. Dicho de un modo más sencillo, la personalidad es a la vez contraria a la anarquía y a la coacción, porque es autónoma, y porque dos autonomías no pueden tener entre sí más que relaciones recíprocas. En resumen, admitamos que apuntar el pleno desarrollo de la personalidad humana (...) consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos” (Piaget, 1974: 43)

Aquí aparecen algunas cuestiones fundamentales que diferencian este planteo de las posturas más tradicionales. Si bien es clara esta idea de formación en vista de un futuro, que está delineado en el ideal que la propia comunidad se ha trazado, el proceso educativo tiene su punto de partida en el presente, no descuida las condiciones de existencia actuales, en las que ancla toda acción que tienda a un crecimiento continuo. Es claro el reconocimiento que se hace de la autonomía de los individuos, no sólo como punto de mira del proceso, sino como condición indispensable de éste. Dewey cuestiona la educación como preparación porque considera que si la finalidad es formar ciudadanos (con todos los rasgos que caracterizan este planteo en la modernidad), este proceso no se puede llevar a cabo a través de métodos coactivos, que limiten la libertad de los destinatarios de dicha acción.

“La ciencia es el manantial de nuestra autonomía”, afirma Durkheim. Por lo tanto, “no es una autonomía que recibimos ya hecha por la naturaleza, que encontramos al nacer entre nuestros atributos constitutivos. Sino que la construimos nosotros mismos, a medida que adquirimos una inteligencia más completa de las cosas” (1947: 114 y 116). Esta coincidencia con el resto de los autores analizados aquí no es sorpresa. Como tampoco lo es el ligar la autonomía a la razón, a la capacidad de pensar por sí mismo. En Durkheim este pensar por sí mismo se vincula fuertemente al tercer elemento de la moralidad: la autonomía de la voluntad. Y es en el último período de la infancia que se logra constituir. Es necesario para ello haber recorrido un largo camino que se inicia con la disciplina y la autoridad. Y se continúa con la adhesión al grupo social. Respecto a lo primero, al no tener razón propia debe obedecer, la regla se le impone externamente, es un deber a cumplir, que se presenta de modo irresistible, con autoridad. De este modo las conductas se comienzan a regularizar. Respecto a lo segundo, debe aprender a dirigirse a algo más que a sí mismo. Pasar del egoísmo al altruismo significa que los actos se realizan tendiendo a una realidad diferente a la propia individualidad, y esa realidad –superior y *sui generis*- es la sociedad, entendida como cuerpo político. Al cual el individuo adhiere porque comprende que lo eleva por

sobre sí mismo, logra convertirlo en humano (cosa que no lograría si permanece centrado en sí mismo).

Ahora bien, si las reglas se cumplen en carácter de su exterioridad, no podría comprenderse qué lugar le cabe al libre albedrío. Aparece aquí la compleja noción de bien y deber como dos caras de una misma moneda. La moral es deber en tanto se presenta como regla u obligación (por lo tanto externa). Pero la moral también es bien. “El bien es la moralidad en tanto que nos aparece como una cosa buena, como un ideal amado, al cual aspiramos por un movimiento espontáneo de nuestra voluntad” (Durkheim, 1947: 94).

¿Cómo lograr entonces que esta manera particular de entender la moral se constituya en los niños, que por naturaleza son asociales, irregulares, ilimitados y egoístas? No es con el precepto que se logrará, ni por despertar pasiones en ellos; sino por una cuidada educación racional. Ésta le permitirá ir comprendiendo las razones de por qué se actúa de determinado modo. Y de la obediencia a la autoridad, se irá construyendo un camino hacia la “adhesión esclarecida”

Esta es, acaso, la mayor novedad que presenta la conciencia moral de los pueblos contemporáneos: que la inteligencia se ha convertido y se convierte cada vez más en un elemento de la moralidad. (...) La moralidad se remonta cada vez más hacia la conciencia (...) es la representación explicativa de la regla misma, de sus causas y de su razón de ser” (Durkheim, 1947: 118).

La escuela asume, entonces, un rol de fundamental importancia para la formación del carácter moral de los niños. Tiene que actuar sobre sus conductas para regularizarlas (limitación y dominio de sí mismo); para lograr la adhesión al grupo (fines supra-individuales); y para que comprenda de modo racional que estas reglas que en primera instancia debe obedecer, son producto mismo de la sociedad, de la cual participará activamente. Esta comprensión no le quita a la regla su tono imperativo, sólo le agrega la certidumbre. “Conformarse con un orden de cosas, porque se tiene la certidumbre de que es como debe ser, no es sufrir una coacción, es querer libremente este orden, es asentir a él con conocimiento de causa” (Durkheim, 1947: 114). La regla se sostiene al mismo tiempo que el libre albedrío.

## **2 ALGUNOS ELEMENTOS PARA REPENSAR LA CIUDADANÍA**

A partir de estas breves consideraciones de algunos de los elementos que constituyen la noción de ciudadanía, se focalizará la atención en dos aspectos que configuran esta noción en las discusiones actuales. En primer lugar se abordará la noción de moral; luego, la problemática del Otro, como inherentemente Otro.

La intención es poner en juego algunas posturas y discusiones contemporáneas, con el objeto de posicionar una discusión que para la pedagogía es crucial, porque si la pregunta que intenta responder este campo de conocimiento se refiere al ¿para qué educar?, no se puede dejar de lado estas cuestiones, que además han sostenido los discursos acerca de la educación, hija por antonomasia de la modernidad.

### **2.1 LA CUESTIÓN DE LA MORAL**

En este apartado se retomará básicamente el análisis que Cortina realiza en su artículo “La educación del hombre y del ciudadano”, porque permite abordar esta

cuestión desde una perspectiva compleja, tomando argumentaciones de diversas tradiciones, que desembocan en una temática sumamente relevante, como es la cuestión del diálogo, y por lo tanto aparece allí el “otro” (aspecto que se abordará en el siguiente apartado).

El hombre es inherentemente un ser moral. Tiene tendencias que configuran desde lo biológico (constitución temperamental) y desde lo social (ideales de hombre, códigos morales vigentes y nivel de desarrollo moral), sus preferencias y por tanto, sus elecciones. Esto se educa, y es necesario que así sea. Porque el hombre ha de elegir a partir de su propia voluntad, y ésta debe ser dirigida o guiada hacia fines sociales. La cuestión aquí pasa entonces por cómo se llevará a cabo ese proceso de crecimiento que desembocará en la autonomía del sujeto. Este proceso, es intencional y por tanto un acto político en su propia esencia.

Cortina sostiene que “la expresión ‘moral’ significa, en primer lugar, capacidad para enfrentar la vida”, para proyectar y realizar proyectos propios. Y esto sólo puede realizarse si se sostiene en una autoestima alta y en la felicidad.

La autora afirma que “conviene no olvidar que mal puede infundir ilusión una sociedad desilusionada, contagiar esperanzas una sociedad desesperanzada”. Aquí aparece una problemática para nuestra sociedad, porque tiene en mucho esa característica, no sólo visualizada en los medios de comunicación masivos, sino en la propia actitud de los adultos frente a los niños y jóvenes, abandonando en buena medida ese papel de protección y cuidado, dejando prácticamente sin guía a aquellos a quienes tiene la obligación de formar.

Moral también significa la pertenencia a una comunidad política. En la expresión “ser ciudadano”, va de suyo la conciencia de la identidad del individuo con un grupo al cual adhiere (en Durkheim esta idea es bien clara). En este sentido, deja de ser un individuo y pasa a ser miembro de una comunidad. Y aquí aparece otra problemática, y es que ese sentido de moral significa acoger a aquellos nuevos miembros, crear en ellos un sentido de pertenencia, porque “el ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral de individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo” (Cortina).

En nuestra sociedad esto es muy difícil de ver. Nuestra propia historia (además de las consideraciones teóricas que se puedan hacer acerca de la forma en que se configuran las sociedades modernas, que descreen del principio de autoridad, y reniegan de él), hace que los adultos no sientan ese “orgullo” o esas ganas de acoger a los niños y jóvenes en una sociedad, que los propios adultos cuestionan fuertemente; papel que le corresponde propiamente a las nuevas generaciones. Es decir, recibir el legado que los adultos le transmiten; tener la posibilidad de cuestionarlo a partir de la reflexión propia y por tanto crítica, y profundizar y mejorar aquellos aspectos considerados positivos, en tanto que los rasgos que sean perjudiciales se los socava. Por otro lado, los mismos adultos, que exacerbaban los atributos de la juventud (muchas veces para ellos mismos), suelen ver a los jóvenes desde el desprecio y el cuestionamiento hacia sus prácticas. Por tanto, falta la otra cara del acoger en una comunidad, que es el sentirse desde el principio como alguien apreciado y un miembro valioso de un grupo “con proyectos compartidos”. Y esto es bastante claro, las dificultades que hoy tienen los jóvenes para insertarse en la sociedad. Una sociedad que los admira y los desprecia a la vez, por aquello mismo que admira. Suena paradójico y hasta perverso, pero pareciera que hoy la lógica fuertemente instalada se encamina hacia allí: colocarlos como objetos, y no como

sujetos.

Entonces, cuando la transmisión intergeneracional tiene bases sociales tan endeble es muy difícil sostener cualquier acción educativa. No es extraño entonces, que la escuela tenga hoy graves problemas para llevar a cabo su tarea, que es básicamente la transmisión cultural, en un sentido amplio.

La moral también es búsqueda de felicidad. Si bien la felicidad es particular de cada individuo, y no puede universalizarse una forma de felicidad; lo que sí es necesario tener en cuenta es “que el deseo de felicidad de los hombres es imprescindible” en la formación moral (Cortina). Y sostiene que es el don de la paz interior, de la reconciliación, por lo cual es importante aprender a deliberar sobre lo que nos conviene, porque ser feliz es un regalo, no simplemente una tarea. Nuevamente aparece para nuestra sociedad una problemática fundamental, y es la noción de reconciliación, esa reconciliación con nuestro pasado y con nosotros mismos que, como sociedad, no podemos terminar de realizar, pero que tampoco puede hacerse a costa de olvidar el pasado. Memoria y reconciliación se sostienen en una compleja interacción.

Ahora bien, la felicidad no debe confundirse con placer, y con maximización del placer. La importancia de este elemento en la moral estriba en la “capacidad de disfrutar lo que en ella (la realidad) es sensiblemente valioso” (Cortina). Esto no significa la exacerbación del hedonismo, tan contrario al altruismo, y a la visión de una comunidad regida por el bien común. No es necesario explayarse aquí sobre estas cuestiones en nuestra sociedad, cuando el placer se liga fuertemente al consumo, profundizado y sostenido por los medios de comunicación, y por nuestras acciones cotidianas.

Se entiende la moral, además, como capacidad autolegisladora (las normas morales que la persona se da a sí misma). Esta capacidad no tiene que ver con la intención al realizar la acción, sino más bien con la noción de deber, “cómo hay que querer obrar para ser justo” (Cortina). En este sentido, la acción no tiene por qué vincularse con el placer o el bienestar individual; sino con una noción de justicia válida para cualquier ser racional. A partir de este planteo, la autora retoma los argumentos de Kohlberg acerca del desarrollo moral -pre-convencional (se juzga lo justo desde el interés egoísta), convencional (lo justo es lo aceptado por las reglas de la comunidad) y pos-convencional (distingue principios convencionales de universalistas, lo justo se juzga poniéndose en el lugar de cualquier otro).

Aquí aparecen algunas cuestiones que deberían revisarse, pero que en este trabajo quedarán solamente enunciadas. Por un lado, la pregunta giraría en torno de si sostener esta idea de moral en un sentido formal y abstracto, permite entender hoy su complejidad a partir de reconocer subjetividades diversas. Por otro lado, qué significación asume para la educación pensar el desarrollo moral en términos de llegada a un nivel pos-convencional. Siendo que en buena medida pareciera que nuestras sociedades realizan el recorrido inverso, o si se quiere se han estancado entre un nivel pre-convencional y convencional. Cada vez más (si bien en los discursos aparece la noción de cosmopolitismo, en términos de ciudadanía planetaria o global) se dificulta argumentar desde grandes ideas de ciudadanía o pertenencia al género humano, más allá de la mínima comunidad de pertenencia grupal, ya ni siquiera nacional. Aunque la escuela sigue sosteniendo estas ideas. Lo que habría que ver si el lugar desde donde lo realiza es el más adecuado, que permita la formación de una ciudadanía activa y plena.

Por último, se puede entender la moral como actitud dialógica. En el diálogo no hay

intencionalidad estratégica, sino que el sustento es el respeto del otro como una persona valiosa, y el horizonte es la posibilidad de entendimiento para lograr acuerdos.

Esta actitud significa: reconocer a los demás como interlocutores válidos, que tienen derecho a expresar sus intereses y defenderlos con argumentos; reconocerse a sí mismo con disposición a expresar los propios intereses y presentar argumentos; no se intenta convencer al otro, porque no hay alguien que tenga la verdad; hay una preocupación por entenderse, por llegar a acuerdos que aunque no sean totales, permiten descubrir lo que hay en común; el resultado del diálogo tiene que atender a intereses universalizables, y no puede responder a intereses particulares (sean individuales o grupales), aquí aparece la noción de bien común; y vinculado a ello la importancia de que en cuestiones morales no es válido el criterio de la mayoría, sino que se requiere el acuerdo de todos los afectados. “Quien asume esta actitud dialógica muestra con ella que toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia; le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos, y lo hace desde la solidaridad” (Cortina)

Esta forma de entender la moral, es muy interesante para pensar la formación de ciudadanía, porque permitiría conciliar la dimensión personal, la comunitaria y la capacidad de universalización. El peligro puede estribar en caer en una simple metodología o visualizarla meramente como un recurso didáctico, lo cual posiblemente le quitaría su dimensión emancipatoria.

Este rastreo permite ampliar la discusión acerca de la moral. Es necesario revisar en profundidad estas distintas formas de abordarla, desde estas múltiples dimensiones y sus vinculaciones, de modo que se plantee desde la complejidad que implica hoy la formación moral de hombres y ciudadanos (para romper con esa vieja y errónea disyuntiva de formar al hombre o al ciudadano).

## **2.2 LA CUESTIÓN DEL “OTRO”**

En este apartado se abordará brevemente la postura de Lévinas. Este autor realiza una fuerte crítica al pensamiento de la Ilustración y a su tradición de pensamiento. La modernidad “ha intentado universalizar a los sujetos en una razón universal y en una objetividad de la experiencia y la historia como meta-relatos que visibiliza a individuos y no a sujetos” (Aguirre y Jaramillo, 2006: 6). A partir de esta frase, se pueden reseñar algunos de los aspectos que aborda este autor y que permiten ampliar la mirada para repensar la problemática de la educación.

- Este pensamiento de la totalidad aliena la singularidad. Su esencia es la despersonalización, aniquilando la subjetividad.
- La experiencia deja de ser experiencia vivida, y se convierte en experiencia-objetiva. La objetividad significa el esfuerzo del observador por ser neutral. Es una mirada frente al otro, sin afectar al observador.
- La historia se reduce a un tiempo absoluto, sincrónico y ordenado. Es un tiempo universal que sólo cuenta los hechos desde la lógica de la verdad objetiva. El tiempo singular, de los hombres y mujeres se pierde y queda subsumido a ese tiempo universal. Se sacrifica la interioridad y la singularidad.

Si la singularidad, la experiencia como acontecimiento y el tiempo histórico se diluyen en el pensamiento de la modernidad, ¿cómo pensar a partir de romper con esta

totalidad? ¿cómo pensar desde la singularidad y desde la interioridad? ¿de qué modo colocarlos en una teoría ética?

Al contrario de considerar que el sujeto es autosuficiente, y anterior al otro; para Lévinas "es el Otro quien me antecede y me constituye y a quien le debo mi ser moral". En una "relación ética no hay simetría y no puede esperarse reciprocidad" (Schujman).

No hay simetría porque el Otro me interpela, exige que me ocupe de él, "la asimetría es en su favor", se me aparece como Rostro. El Otro es diferente de mí, no se puede reducir a un reflejo. Usar este término –rostro- sostiene esta idea de que la relación es cara-a-cara, es un ser concreto. Por esa misma asimetría tiene la facultad de mandarme, sólo con su mirada con su Rostro que se me aparece y me exige que dé una respuesta.

No hay reciprocidad porque "en la relación ética, mi relación con el Otro no es reversible", "yo soy para el Otro al margen de que el Otro sea para mí o no" (Schujman). Esto significa asumir una responsabilidad ética (soy responsable del Otro), es intransferible y no universalizable.

La relación entre docente y alumno se podría pensar desde estos mismos parámetros. Una relación asimétrica y no recíproca. Una relación en la cual al adulto se le presenta el Rostro del Otro, de cada uno de los alumnos, que con su sola presencia afectan al docente, y le exigen que se haga cargo, que sea responsable. Asumir esa responsabilidad del Otro, no debe entenderse aquí como mera tarea profesional, sino que es anterior, es una relación ética. Una relación en la cual, dirá Lévinas, "*en el punto de partida* me importa poco lo que el otro sea con respecto de mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable" (citado en Schujman, cursiva mía). El docente es responsable de dar respuesta a la demanda de los alumnos, más allá de que esto tenga el mismo significado para él o no.

Estos dos aspectos de la relación ética, son en un principio. Porque a partir de asumir la responsabilidad de dar respuesta al Otro que me interpela, esta relación tendría que dejar de tener ese sentido originario. Es decir, que la asimetría y la desigualdad no se deben instalar como vínculo que se sostenga en el tiempo. Creo que lo que debería suceder es que cada vez más se deslice más hacia la autonomía y la reciprocidad. Y de ese modo también poder constituirse en personas que puedan ser interpeladas por el Rostro de Otro y tomar la responsabilidad de dar respuesta a su demanda.

Para cerrar, aparecen dos cuestiones que quedan poco claras y que deberían ser analizadas más detenidamente. Se asume que aquel Rostro que interpela con su sola presencia, estando en esta condición (necesitado, débil, vulnerable, víctima) no puede ser a su vez interpelado por otro Rostro Pero pareciera que desde el pensamiento de Lévinas esto no es así. Lo que sucede es que nuestra forma de pensamiento anclado en la razón es muy difícil entrever en esta postura si no es a la luz de los pilares del pensamiento centrado en el sujeto, y no en el Otro.

Además no sé si sea adecuado plantear la relación ética desde la autonomía y la reciprocidad, porque pareciera que en verdad es inherente a ella mantenerse en ese registro de asimetría y desigualdad.

Si esto es así, lo que debería indagarse es cómo ingresa la formación moral del hombre en esta postura, y cómo se piensa la cuestión propia de conocimiento, que

permite, como diría Kant, el desarrollo de la facultad de la razón.

### **3 CRÍTICA A LA ILUSTRACIÓN DESDE LA TEORÍA CRÍTICA: APORTES PARA REPENSAR LA PEDAGOGÍA**

La Teoría Crítica -especialmente focalizada en las obras de Adorno y Horkheimer- realiza una crítica radical a la Ilustración, extendiéndola a toda la tradición del pensamiento occidental. Específicamente se refiere a la noción de dominio del hombre sobre la naturaleza. Horkheimer afirma que “esta mentalidad del hombre como amo (que era la esencia de la concepción de la Ilustración) puede rastrearse hasta los primeros capítulos del Génesis” (Jay, 1974: 417). Esta postura que se explicita a partir de las obras de la década del '40, lleva a discutir algunas de las nociones centrales del pensamiento moderno. Especialmente se focalizará en aquellas que permiten configurar los discursos pedagógicos.

El primer aspecto que se abordará será el de autoconservación. Para ello los autores se remiten a la épica de Ulises. Aquel que para poder conservar su vida, debió desarrollar “una racionalidad subjetiva (...). Su racionalidad se basaba así en la estratagema y la instrumentalidad” (Jay, 1974: 426). Por ejemplo cuando quiso escuchar el canto de las sirenas, pero lo hizo bajo condiciones que impedían que se tirara al agua. En otro pasaje, al escapar de la cueva del cíclope, niega su propia identidad al llamarse a sí mismo “Nadie”, lo cual le permite sobrevivir, pero se vuelve en su contra. “La autonegación y el renunciamento eran el precio de la racionalidad subjetiva” (Jay, 1974: 425).

Esta dominación de la naturaleza exterior, conlleva una dominación de la naturaleza interior.

“Esa dominación patriarcal del hombre sobre la naturaleza suponía que aquellos capaces de dominar el mundo, primero se mostrasen capaces de dominarse a sí mismos (...) Dominación de la naturaleza exterior y de la naturaleza interior son un único y mismo proyecto.” (Matos, 1993: 40 y 41 – traducción mía).

La dominación de la naturaleza nace en el miedo del hombre al desconocimiento, a la incertidumbre. Por ello la ciencia intenta dominar las fuerzas desconocidas de la naturaleza, y lo hace a través del uso de la razón, guiada por el método. Esto lleva al segundo aspecto que se analiza en este trabajo. Pero antes se hará referencia a cómo el dominio de la naturaleza lleva a la cosificación del hombre. “Esta manipulación instrumental de la naturaleza por el hombre conducía inevitablemente a la relación concomitante entre los hombres. (...) La objetivación del mundo había producido un efecto similar en las relaciones humanas” (Jay, 1974: 421). Los hombres en vez de ser fines en sí mismos, se convirtieron en medios para los fines de otros, perdiendo así su condición de seres humanos.

La pretensión del Iluminismo fue desencantar la naturaleza, desmitificarla. Para ello se sirvió de la razón, entendida como razón que explica y que domina los fenómenos naturales (astuta y calculadora). La ciencia tiene como fin desvelar leyes universales, que al conocerlas permite predecir y controlar. Todo conocimiento que se considerase verdadero debía acercarse a la matemática. Así se sustituyen los conceptos por fórmulas. Aquí se pueden mencionar tres derivaciones importantes. Uno, el conocimiento así adquirido no logra ir más lejos que la inmediatez de los hechos, sólo puede describir lo que es. Dos, se hace estático el conocimiento al renunciar al desarrollo histórico, porque lograr una fórmula es inmovilizar ese devenir histórico.

Tres, todo conocimiento se dirige a la identidad, es posible conocer desde lo idéntico, perdiéndose así la posibilidad de lo otro, lo diferente.

“Por Teoría Tradicional, Horkheimer entiende todo el pensamiento de la identidad, de la no-contradicción, que se esfuerza en reconducir la alteridad, la diversidad, la pluralidad, todo lo que es otro en relación a ella, a la dimensión de lo mismo, como hace la ciencia cartesiana. Para ella, todo lo que es contradictorio es impensable por confuso; lo contradictorio es, así, sinónimo de ‘irracional’” (Matos, 1993: 20 –traducción mía)

El lenguaje se torna instrumental, ideológico, perdiendo el principio de negación. De este modo, según Adorno y Horkheimer, ya no podrá expresar la negación, ya no puede vocear la protesta de los oprimidos. Por eso, para estos autores “el refugio real de la verdad era la negación, antes que la busca prematura de resoluciones” (Jay, 1974: 424). En este sentido, renunciaron a bosquejar una visión utópica, aunque su camino haya sido el de la reconciliación entre hombre y naturaleza. Acá hay un punto central, y es el que se refiere a la posibilidad de la razón de reflexionar sobre sí misma, capacidad que pierde a instancias de la racionalidad instrumental.

En tercer lugar, se hará mención al concepto de madurez, porque permite sintetizar los argumentos que se han presentado hasta aquí. Se considera que en la raíz de esta noción hay una “arrogancia antropocéntrica”.

Que el hombre fuera la medida de todas las cosas, inherentemente significaba que el hombre era el amo de la naturaleza. Fue paradójicamente el énfasis excesivo en la autonomía del hombre lo que llevó a la sumisión del hombre, cuando el destino de la naturaleza se convirtió en el destino del propio hombre. (Jay, 1974: 428)

Adorno se declaraba un “ahtihumanista”, no sólo porque una definición de naturaleza humana la circunscribiría de manera estática, sino porque podría conllevar una denigración de la naturaleza. Y la reconciliación nunca se podría llevar a cabo si uno de los términos prevalece sobre el otro.

La autonomía, concepto central en la tradición de la Ilustración, aquí es fuertemente cuestionada porque no hay posibilidad de reflexión; de pensamiento propio, porque el pensar se convirtió en identificar; no se puede autodeterminar, debido a que se encuentra el individuo sumido en la masa, en la totalidad. La individualidad está en grave riesgo, dirá Horkheimer. Sólo queda el espacio del teórico, en soledad, para luchar contra esta tendencia global, que es parte misma del sistema. No queda espacio para la libertad en la identidad del hombre-masa. “La Ilustración, que había tratado de liberar al hombre, irónicamente había servido para esclavizarlo con medios mucho más eficaces que nunca” (Jay, 1974: 445).

Esta breve referencia al análisis de la Teoría Crítica, pareciera mostrar un escenario terrible, del cual no es posible escapar. Sin embargo, en el mismo pensamiento de estos autores se pueden encontrar elementos que ayudan a pensar desde un “cauteloso optimismo”.

Se analizarán aquí algunos aspectos que pueden brindar buenas argumentaciones para el objetivo del trabajo. Se retomará como argumentación central la creencia en la validez final de la razón, y a partir de aquí se irán derivando las temáticas.

La Escuela de Frankfurt todavía conservaba sus esperanzas de una ruptura en el continuo de la historia (...) Quizá la fuente principal de este cauteloso optimismo era la creencia residual en la validez final de la Vernunft, (...) significaba la reconciliación de las contradicciones, incluyendo aquella que dividía al hombre y la naturaleza". (Jay, 1974: 419)

Ante la fuerza que había tomado la razón subjetiva (manipuladora, controladora), se contraponía la razón objetiva como un antídoto que permitía pensar la reconciliación de estas dos facetas de la razón, que no podían sumirse una en la otra. Aparecen aquí dos ideas, la ruptura del continuo de la historia y este concepto de reconciliación (que no es identidad).

Lo primero se refiere a la posibilidad de un salto hacia fuera en la línea de progreso, una interrupción en la continuidad histórica (Matos, 1974: 67), idea sostenida en la noción de filosofía de la historia kantiana. Aparece aquí la revolución en la figura de la redención. "Redención significa restitución, devolución de aquello de que fuimos privados contra nuestra voluntad, de aquello que nos fue robado. Y la redención no comporta violencia" (Matos, 1993: 67). Aquello que nos fue robado es la propia humanidad, es la propia posibilidad de la razón, en tanto autorreflexión crítica.

Lo segundo permite pensar la razón de modo amplio, desde sus aspectos controladores y sus aspectos emancipatorios. Una razón entendida como "razón estética", en sentido etimológico de sensación, sensibilidad y sensualidad (Matos, 1993: 66). Pareciera oportuno aquí vincular lo dicho con la noción de mimesis infantil, que es presentada como aquella que permite saltar la razón, se instala más allá de ella porque es anterior. Horkheimer sostenía que "la imitación era uno de los medios básicos de aprendizaje durante la primera infancia. La socialización posterior, sin embargo, enseñaba al niño a renunciar a la imitación en favor de una conducta racional, dirigida hacia un objetivo". La mimesis resultaba "saludable cuando significaba la imitación de los aspectos positivos de la naturaleza, es decir, la protección y el afecto maternal (...) volver a despertar la memoria de la mimesis infantil, que había sido oscurecida por la socialización posterior" (Jay, 1974: 435-436).

En estos dos aspectos pareciera que un punto común podría ser la noción de compasión, teniendo como horizonte la emancipación. La compasión es padecer con el otro, identificarse con él. Rousseau ya lo había entendido en un sentido antropológico, como aquella ley natural o virtud por la cual no se podía ver sufrir a otro semejante un dolor, sin ir sin pensar en su auxilio. No media aquí la razón, es anterior a ella.

Adorno entiende que los hombres se han vuelto indiferentes unos a otros, por eso la barbarie es posible, porque hay una imposibilidad de identificación que procede de la educación. "La persona dura consigo misma se arroga el derecho de ser dura también con los demás y se venga en ellos del dolor cuyas emociones no puede manifestar, que debe reprimir" (Adorno: 1998: 89). Por eso la importancia de no reprimir el temor, de sostener la memoria del dolor.

La compasión no puede ser generalizada, sino que se vincula a un ser particular. Es una tristeza mimética, por la cual se intenta liberar de su dolor a aquel ser por el cual se siente compasión. "La emancipación no es posible en términos generales. Sólo hay emancipación del individuo en la medida en que es en él que se concentra el conflicto entre la autonomía de la razón y las fuerzas oscuras e inconscientes que invaden esa misma razón" (Matos, 1993: 58).

Se puede encontrar aquí un núcleo de preguntas para repensar la pedagogía ¿es posible pensar una teoría de educación que compagine razón y compasión? ¿de qué modo se conciliarían en sociedades complejas como las nuestras, donde la razón instrumental tiene un desarrollo tan fuerte y ha impregnado prácticamente todos los ámbitos? ¿de qué modo pensar la compasión en propuestas educativas donde el pilar más importante se ha erigido en la transmisión de conocimientos? En todo caso, no es posible transmitir la compasión, entonces ¿cómo sostenerla de modo explícito, deliberado, pero sin desvirtuarla? Es decir, sin tamizarla por la razón. O bien, es necesario el tamiz de una razón amplia que ayude a convertir una virtud antropológica, en camino a la emancipación.

Para finalizar se centrará el análisis en la noción de autorreflexión crítica. A partir de analizar el odio y la barbarie, Adorno sostiene que “esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia fuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1998: 81). Esta noción la vincula directamente con la autonomía, en el sentido kantiano. Dice Adorno “La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego” (1998: 83). En este sentido, se presenta la alter-educación como propuesta para implementar el uso crítico de la razón en relación a todo lo que se presenta bajo la óptica de la identidad, de forma de tornar explícito su momento negativo (...) remite obligatoriamente a un contexto en el cual la relación entre el sujeto y el objeto, entre lo ‘idéntico’ y lo ‘no idéntico’, entre el ‘ego’ y el ‘alter’, no contemple la sumisión del segundo al primero y vice-versa; en otras palabras, que no establezca una relación de identidad entre cosas distintas. (Palanca, 2008: 308 –traducción mía)

Se tendrían así los dos elementos que marca Adorno: “en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo conscientes” (1998: 81). El autor mismo sostiene que su intención no es esbozar un plan de educación, sino marcar algunos puntos centrales.

El desafío está planteado, y no es fácil. Como pedagogos, como educadores, nos cabe pensar una teoría de educación desde una perspectiva propositiva, porque el campo de la educación nos desafía a construir con una visión a futuro. La denuncia entonces, puede ser una parte de ella, pero no puede definir el recorrido, ni quedarse paralizada allí. ¿Cómo pensar, entonces, una teoría crítica de la educación, cuyo punto de anclaje y horizonte es la emancipación, configurada desde una dimensión ético-política? Personalmente no tengo respuesta a esto. Pero si se trata de caminar en este sentido, lo primero es sentar postura acerca de cómo se entenderá la noción de teoría crítica. Siguiendo el texto de Nobre se podría afirmar que el primer principio

“es la propia perspectiva de emancipación que torna posible la teoría, pues es ella que abre por primera vez el camino para la efectiva comprensión de las relaciones sociales (...) es la orientación para la emancipación lo que permite comprender la sociedad en su conjunto” (2004: 32 –traducción mía).

Esta orientación hacia la emancipación es lo que da sentido al trabajo del teórico. Por eso la teoría no puede limitarse a describir “lo que es”, sino que “lo que es” se mira

desde la distancia de lo que podría ser. Entonces, la búsqueda se dirige a las mejores posibilidades para que pueda tornarse una realidad aquello que aún no es.

Esto debe acompañarse de un comportamiento crítico, dirigido básicamente a “identificar y analizar cada vez los obstáculos y las potencialidades de emancipación presentes en cada momento histórico” (Nobre, 2004: 34).

Un programa que intente la construcción de una teoría crítica de educación, debería tener como fundamento y como horizonte, las nociones de justicia y de solidaridad como puntos que orientarán su indagación. Renunciar a ellos, o considerar la existencia de un bloqueo estructural para que ello pueda convertirse algún día en “lo que es”, es renunciar directamente a la posibilidad de educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AGUIRRE GARCÍA, J.C. Y L.G. JARAMILLO ECHEVERRI El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, vol. 4 nº 2, 2006.

ADORNO, T. Educación para la emancipación. Ediciones Morata, Madrid, 1998.

CENCI, A. A educação moral em perspectiva. Concepções clássicas e desafios atuais. UPF Editora, Passo Fundo, 2007.

CORTINA, A. La educación del hombre y del ciudadano. En Revista Iberoamericana de Educación, nº 7 – Educación y Democracia.

DALBOSCO, C. “Crítica da razão e iluminismo pedagógico em Rousseau”, en Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía. Editado por Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2008.

DEWEY, J. El hombre y sus problemas. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.

DEWEY, J. Experiencia y educación. Editorial Losada, Buenos Aires, 1967.

DEWEY, J. Democracia y educación. Traducción Lorenzo Luzuriaga. Editorial Losada, Buenos Aires, 1971.

DURKHEIM, E. La educación moral. Editorial Losada, Buenos Aires, 1947.

JAY, M. La imaginación dialéctica. Editorial Taurus, Madrid, 1974.

KANT, I. “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita”, en Filosofía de la historia. Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

KANT, I. “Respuesta a la pregunta ¿qué es el iluminismo?”, en Punto de Vista. s/d.

KANT, I. Sobre la paz perpetua. Tecnos, Madrid, 1991a.

KANT, I. Pedagogía. Editorial Akal, Madrid, 1991b.

MATOS, O. A escola de Frankfurt. Luzes y sombras do Iluminismo. Editora Moderna, San Pablo, 1993.

NOBRE, M. A teoria crítica. Jorge Zahar Ed., Río de Janeiro, 2004.

PALANCA, N. Alter-educação, Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía. Editado por Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2008.

PIAGET, J. A donde va la educación. Editorial Teide, Barcelona, 1974.

ROUSSEAU, J. J. El contrato social. Editorial Tor, Buenos Aires, 1938.

ROUSSEAU, J. J. Emilio y otras páginas. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Traducción José Lopez y Lopez, Aguilar, Madrid, 1973.

CARNOVALE, V. (2009) Dimensión histórica de la ciudadanía, en Construcción de ciudadanía política en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina. Curso de posgrado, CAICYT – CONICET, cohorte 2009.

SCHUJMAN, G. Valores, moral y ética en la formación ciudadana. Discusiones teóricas y curriculum. en Construcción de ciudadanía política en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina. Curso de posgrado, CAICYT – CONICET, cohorte 2009.