

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Licenciatura en Filosofía e Historia de las Ideas

Hacia una formación crítica, democrática y emancipadora

Trabajo recepcional que para obtener el título de Licenciado en Filosofía e Historia de las Ideas presenta:

Onofre Vilchis Carlos Isidro

Director del trabajo recepcional:

Dr. Mario Rojas Hernández

UACM
BIBLIOTECA
SAN LORENZO TEJONCO

México, D.F., mayo del 2012

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

UACMA TST-48

TE
B0181
056
2012

Índice

Introducción general	1
Capítulo I. El problema de una educación autónoma y democrática	
Introducción	6
1.1 La problemática educativa	7
1.2 Las concepciones de la educación	15
Capítulo II. La autonomía moral	
Introducción	25
2.1 La buena voluntad	26
2.2 El deber: obrar por deber y conforme a deber	29
2.3 Máximas, universalidad y el respeto a la ley moral	32
2.4 Imperativos, heteronomía y autonomía	35
Capítulo III. La autorreflexión humana	
Introducción	44
3.1 El sujeto como pensar	45
3.2 El sujeto como yo o autoconsciencia	49
3.3 La autoconsciencia	52
3.4 La objeción substancialista	55
3.5 La autodeterminación	58
3.6 El yo es intersubjetividad	60
3.7 Autonomía, autorreflexión y educación	63
Capítulo IV. Th. Adorno: educación y emancipación	
Introducción	73
4.1 El contexto de la teoría crítica	74
4.2 El objetivo de la educación	76
4.3 La educación contra la barbarie y la competencia	81
4.4 La educación emancipadora	86

Capítulo V. Educación y democracia

Introducción	93
5.1 El fundamento moral de la democracia	94
5.2 Sociedad y educación	<u>102</u>
5.3 La educación democrática	110
Conclusiones generales	114
Bibliografía	119

Introducción general

Educar para la paz.

Resulta mucho más fácil educar a los pueblos para la guerra que para la paz. Para educar en el espíritu bélico basta con apelar a los más bajos instintos. Educar para la paz implica enseñar a reconocer al otro, a escuchar sus argumentos, a entender sus limitaciones, a negociar con él, a llegar a acuerdos. Esa dificultad explica que los pacifistas nunca cuenten con la fuerza suficiente para ganar... las guerras.

José de Sousa

El objetivo de esta investigación es defender argumentativamente la siguiente tesis: la formación humana debe generar el desarrollo de la autonomía, la consciencia, la emancipación, el sentido crítico y la acción democrática de los seres humanos. Los problemas centrales de la investigación son: ¿Por qué la formación debe estar basada en y dirigida a la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la democracia? ¿Por qué la educación basada en estos cuatro presupuestos es necesaria para la sociedad mexicana?

Se trata de indagar filosóficamente ciertas categorías que me permitan justificar cómo la formación humana debe mejorar al ser humano, transformarlo, perfeccionarlo en todas sus dimensiones fundamentales como ser racional y político-social.

El propósito de este análisis filosófico no es elaborar ni mucho menos diseñar un método educativo o modelo-guía que simplemente pueda adaptarse a cualquier nivel académico de manera inmediata para tratar de resolver los grandes problemas de la educación mexicana. Tampoco esta investigación tiene por objetivo elaborar una filosofía de la educación definitiva ni mucho menos realizar un análisis exhaustivo solamente de las categorías de educación o formación. Mi objetivo, a fin de cuentas, es *poner de manifiesto que la formación de los seres humanos debe estar orientada hacia el desarrollo de la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la consciencia crítico-democrática, pues esas categorías afirman algo constitutivo de todas las personas, algo necesario e imprescindible para la existencia de una sociedad democrática fundamentada en el respeto a la dignidad de cada ser humano.*

El estudio filosófico-categorial de la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la democracia lo llevo a cabo basándome en las filosofías de Kant, Hegel, Miranda, Adorno y

Guttman, pues considero que ellos han aportado y tratado de demostrar la necesidad y la validez de varios de los elementos más esenciales de la formación humana que intento defender para nuestra sociedad. Con miras a lograr nuestro propósito esta investigación procederá del siguiente modo:

1. El capítulo uno se organiza en dos partes. En primer lugar mencionaremos algunos problemas que acontecen en el ambiente educativo mexicano. Estas cuestiones han afectado de alguna manera la formación de sujetos más críticos, democráticos y emancipados en nuestra sociedad. Mi intención no es resolver estos problemas, sino enunciarlos para informar al lector desde qué situación social-actual se ha pensado nuestra investigación. Enseguida analizo diversas definiciones de la educación con la pretensión de aclarar qué entendemos por dicha categoría. El estudio de estas definiciones tiene por finalidad sostener la tesis de que la formación del ser humano es un proceso interminable y continuo de perfección de la naturaleza humana.

2. Una vez expuesto el marco social-actual de ciertas problemáticas educativas en México y una vez explicado a grandes rasgos qué entendemos por educación o formación, pasaremos a exponer, en el segundo capítulo, las características fundamentales del concepto de libertad moral en Kant, pues consideramos que la autonomía moral es necesaria para la vida político-social de cualquier ser humano. Con base en esa hipótesis, analizaremos en esta investigación el concepto de la moralidad como autonomía. El estudio del concepto de libertad lo llevo a cabo analizando la obra *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. En este capítulo trato de justificar que las acciones de los seres humanos deben estar fundamentadas en imperativos racionales, es decir, en imperativos ético-universales. Según nuestro autor, la dignidad es el valor intrínseco de cada persona como tal. Para él, la respetabilidad se origina con plena libertad y responsabilidad por parte del sujeto que así lo decide hacer. En la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Kant aporta elementos imprescindibles para conocer el origen de la autonomía. La buena voluntad, el deber, las máximas, el respeto a la ley moral, la heteronomía y la autonomía, son algunos de los conceptos que analizaré con el propósito de saber cómo se desarrolla Kant la libertad humana fundada en deberes morales.

Las cuestiones a tratar en el segundo capítulo son así: a) ¿qué significa la autonomía moral kantiana?; b) ¿cómo es posible distinguirla de la “libertad de elección” que únicamente nos

construye al intercambio por ejemplo, de compra-venta?; c) ¿cómo podemos superar una concepción actual tan escueta y corriente de la libertad?

3. Siendo conscientes del significado y de lo que implica la libertad moral, es momento de responder ¿qué noción de ser humano fundamenta el proceso formativo inacabado y continuo de los educandos? El capítulo tercero intenta analizar y recuperar la idea de sujeto en Hegel. La tesis a sostener es que el sujeto, el ser humano, es autoconsciencia, autoconocimiento, acción y transformación social. Este capítulo pretende demostrar cómo la categoría de ser humano no es una simple sustancia material o física, sino que el sujeto es autoconsciente del mundo y de sí mismo. Es muy importante tener una idea de ser humano porque es esencial para saber qué ser humano debe ser formado (educado), de qué ser humano se trata cuando se habla de educación, qué tipo de ser humano queremos formar, bajo qué cualidades o características esenciales. La concepción de ser humano en Hegel es primordial para esta investigación porque nos permite saber cómo el sujeto que actúa con autonomía no es un ser pasivo, domesticable o completamente adaptativo, sino un ser racional, activo, capaz de conocerse a sí mismo y conocer al otro por medio de un vínculo ético-político.

Al final de este capítulo retomo los aportes de Kant y Hegel, pero vinculados con los elementos de las distintas definiciones de formación analizadas en el capítulo I. Trato de responder a la pregunta ¿cuál es la finalidad de justificar una educación democrática sustentada en los conceptos de autonomía y autorreflexión?

4. El análisis de la autonomía como moralidad y la autorreflexión humana nos permitió comprender el significado de sujeto autónomo pero vinculado con una idea de formación inacabada y continua. En el cuarto capítulo analizaremos la concepción de “Educación para la emancipación” de Theodor W. Adorno, pues eso nos permite entender la relevancia actual del concepto de sujeto autónomo en la era de la sociedad capitalista. Aquí recupero el pensamiento de Adorno quien perteneció a la Escuela de Frankfurt y que al lado de sus primeros representantes Max Horkheimer y Herbert Marcuse, criticaban el predominio de la ciencia positivista y el grado en que ésta se había convertido en un paradigma poderoso de la ideología educativa del siglo XX. En este capítulo nos orientaremos por la tesis de que la educación debe estar enfocada hacia la emancipación (autonomía moral), la superación de la barbarie, la concientización y la desenajenación. El capítulo se centra en los siguientes problemas: a) ¿cuáles son los rasgos constitutivos de la formación emancipadora? b) ¿cómo

es posible argumentar a favor de que la formación emancipadora es realmente necesaria en una sociedad capitalista que pocas veces se esfuerza en reconocer la dignidad de sus ciudadanos?

5. La categoría de emancipación nos permitió descubrir cómo de cierta forma la autonomía moral es imprescindible para nuestra actualidad, pues pone de manifiesto cómo la libertad de cada sujeto es un derecho inherente e inalienable capaz de respetarse y desarrollarse por encima de las circunstancias político-económicas tan graves y contradictorias a nivel mundial. Asumiendo con seriedad la categoría de sujeto autónomo, emancipado y autoformativo en sentido estricto, es posible afirmar que una educación inacabada, interminable y paulatina, solamente es posible en una sociedad democrática radical. Radical porque los fundamentos de dicha sociedad serán principios de tipo moral o ético y no de corte demagógico, autoritario, partidista y populista. Una democracia moral justificada racionalmente en el respeto a la dignidad humana debe promover pública y abiertamente la participación colectiva de la comunidad política como tal. El poder del pueblo puede hacerse efectivo con total autonomía y responsabilidad siempre y cuando los representantes de un Estado respeten y hagan valer los derechos inherentes de todos los seres humanos. Las cuestiones a responder en nuestro último capítulo sobre la democracia son: a) ¿cuál es el fundamento de la democracia? y b) ¿cómo y por quiénes deben ser educados los ciudadanos? Las tesis a defender aquí son las siguientes: 1. La democracia se fundamenta en el respeto a la dignidad humana y en la participación colectiva. 2. La educación de todos los ciudadanos estará a cargo de la comunidad política como tal.

Para responder al primer inciso recupero el análisis que realizó José Porfirio Miranda en torno a los elementos que dan contenido y valor gnoseológico a la democracia. Voy a reconstruir la argumentación de Miranda a favor de una democracia originada en el respeto a la persona misma y no sólo en los “procedimientos formal-democráticos” de la política actual mexicana.

La “deliberación política” constituye el segundo tema del quinto capítulo. Para Amy Guttmann, la participación político-democrática en la formación humana es un elemento insoslayable de los procesos político-pedagógicos actuales porque permite la reproducción de opiniones y puntos de vista divergentes entre diversos miembros de un mismo órgano social. Para la autora la deliberación política debe formar parte de los contenidos educativos a tra-

vés de diferentes formas de organización, participación y acciones ético-políticas desarrolladas al interior de las aulas y en específico en la sociedad como tal. Para Guttman deliberar significa discutir sobre asuntos complejos de manera cada vez más crítica e informada, pero según ella, esa es una meta que debe conseguirse por medio de una educación democrática inspirada en el respeto a la voluntad autónoma de cada individuo que integra la comunidad política.

Por último, haremos un breve balance global vinculando los conceptos de autonomía, autorreflexión, emancipación, democracia y educación a fin de enfatizar la relevancia que tiene la educación crítica y democrática para la reflexión y la acción críticas actuales.

Capítulo I
El problema de una educación autónoma y democrática

Introducción

Este primer capítulo tiene por objetivo dos cosas: la primera es informar al lector cuáles son los problemas educativos actuales que motivaron el origen de nuestra investigación.

Las cuestiones son: ¿Por qué muchos de los educadores en nuestra sociedad mexicana se inclinan más por sus intereses personales que por la educación misma? ¿Por qué la mayoría de los educandos no tenemos una visión integral de lo que es la formación humana y por qué a veces creemos que la educación se limita a cierto periodo de años y cierto número de títulos o grados académicos? Y finalmente ¿por qué las instituciones educativas no fomentan una educación más crítica que enseñe a la sociedad a ser más responsable y comprometida con los asuntos sociales que atañen a la comunidad política? Una forma de considerar diversas problemáticas educativas es desde un análisis filosófico, pues dicho análisis trata siempre de cuestionarse por los fundamentos, los alcances y las posibilidades de una propuesta educativa fundamentada por medio de la argumentación crítica y la discusión dialógica.

El segundo objetivo se centra en presentar diferentes enfoques y significados del concepto de educación y desde la filosofía de la educación con la intención de dar a conocer qué entendemos por educación y cuáles son los objetivos y los fines que se deberían perseguir en la educación o formación. Algunos elementos relevantes de la educación son: inacabamiento, autoconocimiento, humanización, etc. Quiero remarcar que por educación entenderemos el proceso por el cual los seres humanos nos vamos paulatinamente humanizando, convirtiéndonos en autónomos, en sujetos responsables y críticos. Por esta razón mi investigación no intenta promover métodos, instrumentos, programas y modelos educativos particulares, sino que trata de comprender por qué la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la democracia son parte de una formación siempre inacabada y continua.

1.1 La problemática educativa

El complejo y actual contexto educativo mexicano tiene múltiples problemáticas que impiden generar sujetos (educandos) cada vez más críticos y responsables en sentido estricto. Aquí me limito a exponer algunas problemáticas educativas presentes hoy en día en nuestra sociedad:

- a) Algunos de los educadores no están comprometidos con su profesión, pues su actividad se dirige a otros objetivos como son: satisfacción de beneficios propios, materiales, gremiales, sindicales, políticos, etc.
- b) Gran parte de los educandos mexicanos piensan que la educación se limita a cierto periodo de años y cierto número de títulos o grados académicos.
- c) Instituciones educativas y organismos gubernamentales promueven una educación más bien utilitarista, técnica y funcional para el Estado en lugar de una educación más humanista, crítica, autónoma, etcétera.

Incontables y variados son los problemas de nuestra sociedad mexicana pero algunos de ellos pueden solucionarse con una mejor formación humana. Desde mi punto de vista, la mayoría de las acciones humanas en la sociedad mexicana son de modo subjetivo y heterónimo tal y como Kant lo definía.¹ Mi tarea es primeramente explicar por qué pienso que este perfil común predomina en nuestra sociedad actualmente.

a) Educadores

La siguiente entrevista nos demuestra de algún modo cómo la mayoría de los educadores se inclinan más por la satisfacción de sus necesidades personales y no por la educación misma. Eduardo Andere, investigador del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) fue entrevistado por Nurit Martínez y en dicha conversación el investigador decía lo siguiente:

Casi nueve décadas han transcurrido desde que se inició la tradición de festejar la labor de los maestros en México, sólo que en esta ocasión, las autoridades educativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) están “atrapados” en un “juego estratégico”, que abona más al “mito” de que sólo con “más recursos, la calidad de la educación mejorará”.

¹ En el capítulo II analizaré filosóficamente con más detalle lo que Kant define por Autonomía (libertad) y Heteronomía.

Sin embargo, “los resultados están a la vista; eso no tiene ningún mérito si los niños no reciben mejor educación,” [...]

Al igual que él, analistas de la educación y exfuncionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son quienes consideran que en el sistema de educación, en particular en el nivel básico, existen “profundas fisuras y grietas” por las que el esfuerzo de inversión que ha realizado el país en los últimos años ha ido a parar al pago de salarios y prestaciones de los profesores. Y a la luz de resultados académicos, más gasto no se ha traducido en mejor educación, plantean.

No son más recursos lo que genera mejor educación, sino recursos bien aplicados, con eficiencia e innovación, lo que genera mejores educandos, dice Eduardo Andere [...].

La calidad de la educación que se imparte en México ha sido puesta a prueba en las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y excepto por Turquía y Portugal, nuestro país es el que concentra su gasto en el pago de remuneraciones. La proporción llega a rozar 95% del gasto total, cuando el promedio entre los países afiliados apenas toca 80%. Al medir quiénes son los profesores mejor pagados, en el comparativo internacional, los maestros mexicanos se ubican en el lugar 26 de 31 evaluados por la OCDE. Pero cuando esa remuneración se mide en el interior de cada país, resulta que obtienen ingresos dos veces por arriba del promedio de los habitantes, es decir, una profesión bien pagada.²

En México la tarea del educador está muy desprestigiada y es poco valorada. Si nos referimos a la educación formal en nuestra sociedad, hay pocos educadores distanciados de una práctica pedagógica orientada únicamente por los intereses privados. Esta práctica ha perdurado por mucho tiempo en nuestra sociedad principalmente por dos razones: a) las exigencias institucionales impuestas a los educadores para adaptarse a diversos cánones políticos, económicos, sociales y educativos; b) la adopción relativamente pasiva de esa forma de vida a nivel social y estrictamente en el ámbito educativo por parte de los educadores. Por lo menos estos dos elementos contribuyen a configurar la imagen tan desprestigiada del profesor en nuestra sociedad. Pues muchos de los educadores en México simplemente no están realmente formados para educar y mucho menos tienen idea de la responsabilidad ético-política implicada en una práctica pedagógica. Un número considerable de educadores asumen pasivamente los cánones de aprendizaje sin siquiera cuestionarlos, pues su objetivo es conservar un empleo bien o mal remunerado en una sociedad donde perdura la pobreza y la desigualdad social.

² Eduardo Andere, “La educación atrapada en un juego estratégico”, en *El Universal*, México, D.F., 15 de mayo de 2007, Primera sección, p. 1.

En seguida presento otra entrevista hecha al profesor investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, Antonio Gómez donde se discuten asuntos relacionados con el supuesto examen de oposición. Esta evaluación aparentemente demuestra los conocimientos de los docentes para saber si éstos son aptos para obtener una plaza o no en alguna entidad federativa. Dicho examen es avalado por el acuerdo denominado Alianza por la Calidad de la Educación, el cual fue puesto en marcha en nuestro país desde el año 2009.

En dicha entrevista el investigador sostiene lo siguiente:

A pesar de señalar que se trata de una medida arbitraria, los docentes saben que no hay otro camino en lo inmediato. Ante un panorama de inestabilidad laboral y de escaso empleo, los docentes entrevistados dijeron que estos concursos no tienen otro camino que un éxito asegurado, pues los aspirantes no tienen otra alternativa más que aceptar las condiciones, así lo señala una maestra de Colima:

Estos concursos no tienen pierde, es más la necesidad y la urgencia de una plaza que nada, nadie deja pasar una oportunidad de este tipo, se trata de tu futuro y aunque estén muchos compañeros por lo mismo pues no te queda otra que entrarle. ¿Quieres plaza? Entra, ¿no quieres? No entres al concurso, la cosa está más que clara, y eso es muy grave.³

Es muy difícil trascender el régimen político de una sociedad autoritaria donde la mayoría de la población se encuentra hundida en la desigualdad social, la pobreza y la injusticia. Sin embargo, sí es posible intentar mejorar esta situación a través de una educación que genere ciudadanos más responsables y críticos en sentido estricto. Pues estos educandos pueden intentar mejorar las condiciones de vida de muchos a través de un pensamiento crítico orientado al bienestar de una sociedad.

El ser humano tiene que trabajar para satisfacer sus necesidades primordiales y eso no significa poder conseguirlo a costa de cualquier ser humano. En México muchos educadores utilizan la educación como peldaño para obtener distintos beneficios particulares y consideran a los educandos como medios o instrumentos para llegar a una meta subjetiva, conveniencia.

La tendencia más generalizada y prevaleciente en nuestra sociedad es la de “sacar provecho” de cualquier circunstancia. Si la sociedad está exigiendo ciudadanos competentes y bien instruidos para desarrollar labores únicamente administrativas, técnicas y funcionales a un sistema económico y político establecido, necesariamente la mayor parte de la educación humana se orienta hacia objetivos que legitimen dicho régimen.

³ Antonio Gómez, “El futuro en un examen”, en *Revista Educativa*, México, num.172, septiembre 2009, p. 7.

Podemos exigir mejoras salariales, mejor educación, mayor igualdad, etcétera. Pero el problema radica en que con todo y esas mejoras el ciudadano mexicano no está realmente formado para asumir con responsabilidad ética una situación social de ese tipo y menos para transformarla.

b) Educandos

En México predomina la creencia entre los educandos de que la educación se limita a cierto periodo de años y a cierto número de títulos o grados académicos. Un estudio realizado por Salvador Cárdenas de la Universidad de Nuevo León muestra una deserción académica en aumento, pues la importancia de la formación humana ha perdido su valor entre los educandos, dado que la mayoría de ellos no tiene interés por asistir a la escuela, y muchos de los alumnos inscritos asisten porque esperan a largo plazo simplemente obtener un empleo y ya no volver a saber nada de la escuela o la institución educativa. El análisis muestra lo siguiente:

Un estudio que se les dio a 64,000 niños de cierta área de nuestro país, que dejaron de acudir a la escuela primaria o secundaria, y se interrogaron los motivos por los cuales estos niños dejaron de acudir a las aulas escolares. De ese número de niños que acabo de mencionar, 6.6% de ellos nunca había asistido a la escuela, el 34.3% dejó de asistir a la escuela porque no le gustó estudiar, 22.1% porque tuvo que trabajar, el 1.5% fue porque se casó o unió con alguna pareja, 1.5% argumentó que se encontraban viviendo en una zona lejana de la institución escolar o porque no existía alguna institución cercana a ellos, 28% tuvo otro motivo, como puede ser enfermedad y 4.5% no especificó el porqué dejó de asistir a la escuela. El motivo que más llama la atención es el que dejó de asistir porque no le gustó la vida escolar, o sea, estudiar. No estaba contento ni satisfecho con su asistencia a la escuela y simplemente dejó de asistir porque no le gustó estudiar. Este es un punto que no tiene una relación directa con lo que normalmente hemos entendido que es el motivo por el cual los alumnos dejan de asistir a la escuela habitualmente. Se supone que es por cuestiones económicas, pero solamente 22.1% dejó de asistir porque tenía que trabajar, o por desintegración familiar, que en una forma indirecta puede contribuir en que al alumno no le guste estudiar. Pero el asunto es que dejaron de asistir a la escuela no porque no tuvieran la capacidad económica o por no tener algún plantel cercano, sino *porque no les gustó estudiar*. Esto nos debe llamar a un análisis profundo para poder entender qué es lo que está sucediendo en las escuelas, con los alumnos, por qué está sucediendo esta

deserción en donde la tercera parte de los alumnos que están apartándose de las aulas escolares, es porque simplemente no les gustó estudiar.⁴

Para varios educandos mexicanos, la educación se limita a cierto número de años de escolarización académica. Sin embargo, la educación no sólo tiene un marco referencial cuantificable. Es decir, la educación no tiene valor únicamente por los grados académicos obtenidos, no es simplemente un elemento originado exclusivamente en las instituciones educativas que de algún modo lo avalan, sino algo necesario, propio e ineludible de los seres humanos.

También entre los educandos existe la idea de que la educación sólo debe ofrecer las posibilidades para obtener beneficios materiales que ayuden a mejorar nuestra situación económica. Esto en realidad no es malo, pero sin un carácter de responsabilidad ética puede aumentar la avaricia personal y el desinterés por nuestras problemáticas sociales.

Mi opinión, a fin de cuentas, es que es posible transformar esas creencias si reconocemos el valor de la formación humana más allá de lo propiamente académico, formal y habitual.

Ese perfil común de los educandos desinteresados por la educación puede transformarse si cada uno de nosotros asume el reto de entender y enseñar precisamente que la formación humana es algo necesario para nosotros, para los seres humanos, porque nos ofrece la posibilidad de mejorar, desarrollar y aprender todo lo relacionado con nuestras aptitudes intelectuales y emocionales.

Desde mi perspectiva, cuando los educandos no tienen una visión más amplia de lo propiamente formativo, es entonces pobremente valorada la búsqueda del conocimiento, la adquisición de saberes y el desarrollo de las diferentes aptitudes humanas, pues lo más importante se caracteriza por la culminación lo más pronto posible de cualquier nivel académico.

En estos términos, y desde una perspectiva crítica, la formación de seres humanos autónomos está por encima de cualquier fin subjetivo, privado, gremial, sindical, etcétera. No está por demás indicar que las problemáticas sociales, políticas y económicas de nuestra nación se encuentran interrelacionadas con los procesos educativos como tales. Por ello, es importante repensar la situación actual de la educación en México con la finalidad de rescatar los

⁴ Salvador Cárdenas, "La deserción escolar", en *Revista Esperanza para la familia*, México, núm. 0129, 2010, pp. 1-2.

elementos que contribuyan a mejorar este contexto tan complejo y a veces tan contradictorio.

c) Instituciones

El modo de organización político-económico de cualquier nación conforma el panorama institucional educativo de una sociedad. Actualmente varias de las instituciones educativas establecen una educación más utilitarista, instrumental y técnica debido al sistema político-económico en boga que exige el desarrollo de ciertas aptitudes y habilidades útiles en la era de los avances tecnológicos.

Las instituciones sociales están dirigidas por sus miembros correspondientes y éstos se encargan de organizar y diseñar los métodos más adecuados para el buen funcionamiento de dicha institución. Las instituciones educativas en nuestro país juegan un papel imprescindible en la configuración de la sociedad, pues son las encargadas de poner en práctica modelos educativos que se adapten al modo político-económico dominante. Lamentablemente, casi siempre la organización y el desarrollo de diversos métodos educativos en nuestra sociedad son deficientes e inadecuados, pues los dirigentes no tienen la más mínima idea de lo que realizan y por supuesto ni el más mínimo compromiso con la educación de esta sociedad.

Por ejemplo, hay muchos líderes sindicales en el ámbito educativo que pugnan por obtener un puesto político mejor remunerado del que ya tienen. Esto es lamentable porque su compromiso con la educación es totalmente nulo e inexistente, pues sus objetivos se encuentran inclinados hacia otros ámbitos. También muchos educadores, directores y dirigentes institucionales ocupan un puesto en el ambiente educativo gracias al parentesco familiar que tienen con los demás miembros del gremio o de la política. Esto es gravísimo para la educación porque gente sin preparación y con falta de compromiso por la educación ocupan puestos importantes para un adecuado funcionamiento de la educación en México.

En México existen continuas modificaciones entre los representantes de las instituciones por el mal uso o manejo de las mismas, pero no se trata de culpar a unos y otros, sino de idear diversos procedimientos que nos permitan conocer mejor las aptitudes intelectuales y ético-políticas de los aspirantes a dicho puesto en cualquier institución.

Con instituciones educativas persiguiendo objetivos distintos a los realmente necesarios para nuestra sociedad, la vida de la sociedad se determina según los propósitos de aquéllas y si dichas instituciones promueven alcanzar sólo intereses personales, el progreso de la educación se desvanece porque nuestra educación se convierte en algo irrelevante si no tenemos un buen salario o beneficios privados.

Por ejemplo en el año 2008 el Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Raymundo Carmona, declaraba lo siguiente sobre las irregularidades en el uso de fondos federales destinados para la educación:

Los siete estados con irregularidades son Tamaulipas con 2 mil 741 millones de pesos, Nuevo León con 2 mil 401 millones, el Estado de México con 771.5 millones, Colima, Durango, Morelos y San Luis Potosí.

Asimismo, la Auditoría Superior de la Federación (ASF) indica que Guanajuato, Michoacán, Tabasco, Yucatán, Colima, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Zacatecas, Guerrero y Tamaulipas, no cumplieron con las reglas del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), pues utilizaron 2 mil 300 millones de pesos en objetivos distintos, aunque sí fueron para educación, tales como apoyos para secciones sindicales, subejercicios, pagos de adeudos de años anteriores, intereses financieros sin destino, gasto corriente de organismos descentralizados, contratación de firmas independientes y prestaciones no reconocidas por la Federación.⁵

Es interesante notar y cuestionarse por qué los intereses y los objetivos de la mayor parte de los miembros pertenecientes a una institución social-gubernamental son completamente privados. Bajo este esquema los fines educativos quedan relegados. La tarea de estos funcionarios se enfoca en la inversión de aspectos totalmente ajenos y secundarios en beneficio de la educación. Si las instituciones educativas promueven la proliferación de intereses particulares, la lucha por beneficios privados y el desinterés por la educación misma, seguramente algunos educadores y educandos imitarán esas actitudes y estrategias institucionales con objeto de alcanzar un mejor salario, puesto, grado académico, etcétera.

En el año 2009 el profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Manuel Gil, criticaba la ausencia de ética por parte de los representantes institucionales a nivel nacional en el ámbito educativo cuando afirmaba lo siguiente:

No lo dijo un periodista ni un investigador o crítico de mala fe. Ya lo sabíamos, pero cuando la señora Vázquez Mota denunció que las plazas de profesores se vendían o heredaban, sus palabras pesaron

⁵ Raymundo Carmona, "Irregularidades en el uso de fondos federales para educación: ASF", en *Revista Educativa*, México, num.159, 2008, p. 13.

más, como piedras. La opinión pública tomó eso en serio y dijo que así no se valía. Bien. Ese mismo día, cuando se firmó la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), la señora Gordillo Morales denunció algo mucho peor: las plazas, en no pocas ocasiones, se otorgan a cambio de favores sexuales. Esa ya no era una piedra, sino un trancazo a la decencia de un país al que se quiere.⁶

Una manera de ir eliminando los diferentes problemas educativos es haciéndolo con responsabilidad, comprometiéndonos. Emilio Zebadía nos muestra qué han hecho otros países para mejorar la situación de la educación. Él sostiene:

¿Nuevo esquema educativo? ¿Qué han hecho países como Finlandia, Corea del Sur, Canadá y Nueva Zelanda para situarse de manera permanente en el top ten del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA: pusieron en marcha políticas públicas que le dieron una alta prioridad a la carrera docente, establecieron alianzas con la responsabilidad social que tienen las empresas, fortalecieron sus redes sociales y los padres de familia apagaron el televisor para sumarse de manera activa a ese esfuerzo educativo. No hay fórmulas, en efecto, que se puedan replicar de otras partes del mundo y conseguir un éxito similar, porque para ello se requiere de una visión integral del contexto (mecanismos sociales y económicos de cada región) en que se desarrolla el proceso educativo y el aprendizaje. Además, se precisa como un argumento básico de mayores avances legislativos en materia escolar, la afinación de ordenamientos normativos y, por supuesto, tener en los presupuestos estatales los recursos necesarios para mejorar la infraestructura en educación, así como una capacitación y formación permanente de la plantilla de profesores.⁷

Las instituciones, los educadores, los educandos y la sociedad en general son componentes que se encuentran estrechamente ligados. Es decir, las deficiencias, los alcances y las problemáticas afectan a cada sector, puesto que todos estamos involucrados en lo que constituye un Estado. Por tanto, la educación requiere de la participación general de los miembros de la sociedad con la finalidad de mejorar las deficiencias en los aspectos educativos. Carlos Fuentes recuerda la gravedad y la problemática del ámbito educativo a nivel mundial cuando sostiene:

Hay 900 millones de adultos iletrados en el mundo, 130 millones de niños sin escuela y cien millones de niños que abandonan sus estudios en los grados primarios. Las naciones del Sur cuentan con el 60 por ciento de la población mundial de estudiantes pero con sólo el 12 por ciento del presupuesto mundial para la educación. En Argentina es de nueve y en Canadá de doce. En la secundaria y la preparatoria, sólo 28 de cada cien jóvenes entre los 16 y los 18 años reciben instrucción en México, y en las universidades, sólo el 14 por ciento de los jóvenes entre 19 y 24 años alcanza ese nivel educativo. Y en el postgrado, sólo el dos por ciento de los egresados de las universidades hace maestrías y

⁶ Manuel Gil, “¿Por qué la prisa?”, en *Revista Educativa*, México, núm. 155, 2009, p. 9.

⁷ Emilio Zebadía, “Renovación de la educación en los estados”, en *Milenio*, México, D.F., 7 de febrero de 2011, p. 5.

un 0.1 por ciento doctorados. El tercer mundo sólo cuenta con el seis por ciento de los científicos mundiales. Entre este número, sólo el uno por ciento son latinoamericanos. El 95 por ciento de los científicos pertenecen al primer mundo.⁸

Fuentes critica que un Estado gasta más dinero anualmente en armamento y renovación de equipos de destrucción masiva que en la propia educación. Sin embargo, él sostiene la posibilidad de hacer frente a los problemas educativos en el mundo por medio de la participación colectiva, pues afirma la politización como forma de transformación social y educativa. Para el escritor, la tarea de un educador no es simplemente enseñar ni adiestrar, sino generar espacios de participación donde los individuos se involucren continuamente en las problemáticas sociales de cualquier nación, pues lo político es una actividad propia de los seres humanos. Es fundamental lo que afirma Fuentes:

[...] el maestro tiene el derecho de todo ciudadano de participar en política, pero también tiene la obligación más exigente de ampliar en la clase el concepto de politización, más allá de la militancia partidista, pero no por la vía de una abdicación o un disimulo, sino mediante la inteligencia de que es en la escuela donde se implanta el concepto de politización, trasladándolo del concepto de poder sobre la gente al de poder con la gente. [...].⁹

Cualquier institución educativa juega un papel preponderante en el proceso democrático de cualquier nación, pero su actividad no debe limitar la participación ciudadana, sino procurar extender dicha participación desde los diferentes sectores de la sociedad. Ante las diversas problemáticas educativas muchos escritores, filósofos, ciudadanos, etc., tienen como alternativa generar espacios de participación ciudadana sobre la base de la responsabilidad, la honestidad y el compromiso social.

1.2 Las concepciones de la educación

Es necesario indicar a grandes rasgos qué es la educación y cuáles son los fines de la misma como tal. Por esta razón intentaré analizar diversas interpretaciones de este concepto con la intención de comprender su significado. A fin de lograr este propósito, centraremos nuestra atención en los siguientes elementos: autoformación, inacabamiento, autoconocimiento, humanización y proceso interminable. Con dicho análisis pretendemos sostener la siguiente tesis: *La formación del ser humano es un proceso interminable y continuo de perfección de la naturaleza humana.*

⁸ Carlos Fuentes, *En esto creo*, Editorial Seix Barral y Joaquín Mortiz, México, 2002, p. 57.

⁹ *Ibidem* p. 59.

La siguiente definición sostiene que:

Educación. Del latín *educare*, significa crear, nutrir o alimentar; y de *exducere*, que significa sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera. Su etimología puede connotarse de dos maneras: como proceso de crecimiento estimulado desde fuera, y como encauzamiento de facultades que existen en el sujeto que se educa. [...] La segunda fundamenta el concepto de educación nueva o de nueva educación, de educación permanente que se desarrolla mediante la autoactividad, al autodesarrollo y la autorrealización del educando. Un concepto más general puede expresar que la educación consiste en el proceso de formación del hombre durante toda la vida, a partir de las influencias exteriores a que es sometido y por virtud de su voluntad.¹⁰

Para Manuel Saavedra el significado de “educación” procede evidentemente de las concepciones latinas: *educare* y *exducere*. El término *educare* tiene un rasgo formativo completamente pasivo y adaptativo, ya que dicho significado solamente pretende instruir, enseñar y estimular desde fuera, desde una mera recepción y memorización por parte del educando, puesto que no existe ningún vínculo entre estudiante-maestro más allá de lo meramente escolar o formal.

La segunda definición de la educación (*exducere*) se separa en cierto modo de una concepción educativa completamente receptiva y pasiva. Según ella, la educación no es considerada en absoluto como una actividad que comienza y finaliza en las aulas, sino que se extiende a lo largo de toda la vida.

La interpretación que intento defender del concepto de educación tiene un significado más amplio que el de una mera instrucción o transmisión de conocimientos. Por ejemplo:

En la lengua alemana se suele designar la educación con dos términos que tienen sentido muy diverso: “Bildung” y “Erziehung”. El primero procede del verbo bilden, que significa formar o conformar, habitualmente se utiliza con el sentido de “construcción humana” (Menschenbau): dotar al hombre de habilidades o conocimientos. Erziehung tiene más bien un cierto sentido socrático; procede del verbo ziehen que significa tirar de, sonsacar, y, por tanto, presupone que ya hay algo “dentro”. Como es sabido, Sócrates comparaba la labor de educar con la de la partera, que asiste y ayuda al parto. La diferencia entre ambas acepciones de la palabra “educación” estriba, entonces, en que mientras la voz Bildung subraya la iniciativa del educador o maestro, Erziehung concede la primacía al trabajo del que aprende.¹¹

Vale la pena aclarar algunas diferencias entre los conceptos educación (*educare*) y autoformación (*Bildung*). Con base en la definición de Manuel Saavedra la educación (*educare*)

¹⁰ Manuel Saavedra, Formación, en *Diccionario de pedagogía*, Editorial Pax, México, 2001, p. 56.

¹¹ Enciclopedia Filosófico-pedagógica, en *Filosofía de la educación hoy*, Editorial Dykinson Educación, Madrid, 1997, p. 280.

contiene un rasgo definitorio característico de lo que comúnmente se entiende por aprendizaje formal, a saber, una mera transmisión de conocimientos que continuamente se memorizan y asimilan de forma pasiva por los educandos. Mientras que la categoría *Bildung* o autoformación abarca diferentes aspectos que construyen la personalidad o la identidad propia de cada ser humano por medio de la educación misma. Por ello la educación no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos, sino una labor introspectiva que el ser humano hace de sí mismo y por sí mismo. Es una actividad propia, autogestiva, autónoma, que se realiza continuamente en el vivir diario de cada situación personal y que la educación nos ayuda a dirigir de un mejor modo. Es imprescindible recordar que la educación consiste en el proceso de formación del hombre durante toda la vida. Esto quiere decir que la educación de los seres humanos es una actividad incesante, ilimitada, inconclusa y siempre cambiante. Así pues la formación es el único elemento que permite que el ser humano devenga como tal, pues la educación genera el desarrollo del pensamiento, de la racionalidad humana y de las aptitudes tan diversas que posee el ser humano.

Desde una perspectiva estrictamente filosófica, existen diferencias significativas entre las categorías de educación y formación. Por ejemplo, para el concepto de “educación” la figura del educador es imprescindible en casi todas las etapas de escolarización académica. Mientras que el concepto de “formación” incita a la independencia del educando en todos los sentidos, esto es, procura desarrollar las habilidades intelectuales y emocionales para que los educandos sean capaces de pensar y actuar por sí mismos sin depender constantemente de un tutor o educador. Recurrentemente las personas entienden por educación aquello que se lleva a cabo en una institución educativa y en cierto periodo de años. Sin embargo, esa es otra diferencia que radica entre educación y formación, pues a lo formativo no lo determina el espacio temporal ni la institucionalidad académica que lo avale como tal.

La libertad es además uno de los aspectos primordiales que especialmente nos interesa resaltar del concepto de formación humana, pues corrobora de cierta manera nuestra independencia y nuestra esencialidad humana. La autoformación confirma la existencia de la libertad cuando nos invita a pensar, actuar, valorar y enjuiciar sin tener que depender por completo de algún tutor o educador.¹²

¹² En el capítulo II de esta investigación abordaré de qué tipo de libertad hablamos aquí.

Para Jean Houssaye: “Hablar de educabilidad significa, por el contrario, encontrar una “naturaleza” inacabada e incompleta. Como señalaba Fichte, todos los animales están terminados, el hombre sólo está esbozado.”¹³

Si una concepción del ser humano sostiene que éste es sólo un agente capaz de recibir estímulos que provoquen tal o cual reacción o conducta, la educación se convierte en una relación meramente de “estímulos”. Es decir, toda práctica pedagógica será comprendida y realizada a través del educador sobre el educando, puesto que el primero considera al educando como una vasija vacía que espera ser llenada por el conocimiento del otro. Pero la educación no es adaptación, pasividad, adiestramiento, etc., de ahí que Houssaye sostenga:

De la misma forma en que no es un adiestramiento, la educabilidad tampoco es condicionamiento, es decir, provocación arbitraria de reflejos y de adaptaciones. Desde luego, los procesos educativos instauran en el niño, el adolescente y el adulto los hábitos -indispensables tanto para la vida social como para la virtud, dice Aristóteles-, pero el ser humano es aquel que siempre tiene el poder de negar y de rechazar.¹⁴

A pesar de las diferencias entre los conceptos de educación, formación y educabilidad, es fundamental señalar que dichas categorías pretenden legitimar un proceso continuo de autoformación. Cuando empleamos el concepto de proceso queremos dar a entender que toda la vida del ser humano se caracteriza por ser formativa. Por proceso no sólo entendemos la consecución de ciertos cánones educativo-formales, sino propiamente la adquisición de diversos conocimientos elementales y necesarios para una vida en comunidad.

Jean Houssaye trata de afirmar el proceso de autoformación por medio de la categoría de educabilidad. Lo anterior se confirma porque varias veces emplea los términos inacabado, dinámico, libertad, cambiante y variable. Nuevamente el autor sostiene: “La educabilidad no es más que la afirmación de que el hombre no está encerrado en su naturaleza; de que su naturaleza tiene la originalidad de poder rebasar siempre a la naturaleza. La educabilidad da testimonio de que ninguna figura singular es jamás definitiva.”¹⁵

En esta investigación pretendemos afirmar la libertad del ser humano y su constitución autorreflexiva en el proceso de autoformación. Por esta razón debemos defender un concepto de formación orientado a justificar esas cualidades de cada ser humano. Estoy de acuerdo

¹³ Jean Houssaye, Cuestiones pedagógicas, en *Una enciclopedia histórica*, Editorial Siglo XXI, México, 2003, p. 113.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ *Ibidem* p. 114.

con Houssaye en que: “la educabilidad es un proceso tan dinámico como la propia vida, de curso cambiante y variable. La educabilidad es pues asunto de ritmo y de movimiento, opera en seres vivos cuya característica es el aliento, signo de vida. Por esa razón el ejercicio debe privar en todas las materias en vez de la memorización, que es fijeza.”¹⁶

Para Houssaye la formación del ser humano tiene su fundamento en la inadaptabilidad, que no es concebida sólo en un sentido negativo o ingenuo, sino como la capacidad para distanciarse de sus apetencias e inclinaciones personales o de las prácticas sociales o educativas que lo tratan como un objeto más en el mundo. Es decir, la formación del ser humano se caracteriza por problematizar toda concepción que defienda la enajenación del hombre como un hecho dado e incuestionable, ya que eso iría en contra de la esencia moral del ser humano que busca el bien general o universal. Según el mismo autor: “Educar consiste en aprender a dominar las fuerzas personales o, en todo caso, a orientarlas hacia el bien común.”¹⁷

La siguiente interpretación de la educación, con la que estoy de acuerdo, afirma lo siguiente:

Por medio del proceso educativo, el sujeto individual entra en relación con los miembros del grupo al que pertenece y evoluciona para convertirse en un ser ético, consciente y humanizado.(...) La educación debe además proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en que vive y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano, crear un sentido del respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie y transmitir al estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso inacabado.¹⁸

En esta investigación somos conscientes de las diversas discusiones llevadas a cabo entre las filosofías de la educación en torno a las diferencias y dificultades propias de los conceptos de educación, educabilidad y formación. Sin embargo, a nosotros sólo nos interesa poner de manifiesto que cuando usamos los términos educación o formación lo hacemos con el afán de afirmar un proceso inacabado, continuo, cambiante y evolutivo de lo propiamente educativo. Nuestra intención consiste en declarar que la formación o educación tienen un significado más general del comúnmente conocido.

El aspecto esencial de cada una de las definiciones educativas más allá de sus múltiples diferencias aquí esbozadas es el “inacabamiento formativo”. La educación tiene su funda-

¹⁶ *Ibidem* p. 121.

¹⁷ *Ibidem* p. 118.

¹⁸ “Educación” en *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, Editorial Cultural, España, 2002, p. 98.

mento y rasgo constitutivo en la noción de un ser humano inacabado, es decir, de un ser humano continuamente autónomo, autorreflexivo y crítico.¹⁹

Si el hombre es considerado como ser inacabado sólo faltaría considerar su participación en y obligación con el medio social. Por obligación moral con la sociedad comprendemos su relación o servicio con el bien común y con la comunidad moral de manera autónoma o responsable.

A excepción de las antropologías mecanicistas, materialistas puras y en una palabra de las determinaciones radicales, se podría recorrer toda la historia de la Filosofía, se podrían analizar las concepciones filosóficas más diversas y sin embargo, constatar en el fondo de todas ellas la idea del hombre visto como un ser responsable de su futuro, arrojado al mundo, condenado a la libertad o abierto a la totalidad de la realidad. La idea fundamental sería la misma: el inacabamiento humano pone al hombre frente a un futuro abierto de posibilidades y le hace responsable de su elección.²⁰

Según las ideas expuestas con anterioridad, la formación del ser humano no es un proceso que principia y culmina con el cumplimiento de un establecido número de años o determinados requisitos para la obtención de un cierto grado de escolaridad. La formación autónoma es una actividad incesante que pone de manifiesto la posibilidad de que todo ser humano es capaz de alcanzar por sí mismo la libertad. El ser humano no debe quedarse en la falta de autodeterminación, es decir, las personas no son simplemente objetos en el mundo, sino sujetos autodeterminantes, capaces de pensar por sí mismas y sobre sí mismas. Así pues:

En nuestro contexto filosófico-educativo, el término “formación” viene a coincidir básicamente con el de “educación”, puesto que la educación consiste, entre otras cosas, precisamente en esto: en situar a las personas en su propia realidad y ante la realidad del mundo. En otras palabras, la educación ha de otorgar las categorías conceptuales y existenciales que son precisas para un encuentro con el mundo.²¹

Como educadores y educandos es importantísimo saber qué actividad es la que realizamos cada uno. Por ello recupero el significado de una práctica educativa que el filósofo Wilfred Carr defiende, que nos ayuda a comprender el significado de la verdadera labor formativa. Según Carr, la idea de educación está relacionada con la idea de *praxis*, pero por “práctica”

¹⁹ Los capítulos II y III de esta investigación pretenden aclarar el significado de sujeto autónomo. Por esta razón llevaremos a cabo un análisis filosófico detallado que nos permita descubrir el contenido de lo autónomo y lo autorreflexivo en sentido estrictamente ético-político.

²⁰ *Ibidem* p. 180.

²¹ *Ibidem* p. 280.

no hay que imaginar únicamente una actividad material, técnica, sino una práctica ético-moral. Carr afirma tres elementos de una práctica educativa: a) Actividad dirigida a algún “bien” moralmente valioso. b) La actividad no es el medio para alcanzar ese “bien”, sino la acción por el bien mismo. Es un bien inmaterial, imperceptible, pero capaz de hacerse, pues existe en la acción misma considerada como buena por sí misma. c) La actividad educativa no es técnico-instrumental diseñada para la consecución de un fin externo.

Existen diversos tipos de práctica, pero sólo una práctica política, ética y educativa es moralmente informada y comprometida. El fin de una práctica educativa es la admisión de diversos principios éticos que son considerados educativamente necesarios para la formación de los seres humanos. Por tanto, la educación es una actividad ética fundada en valores y principios que propician el bien de la colectividad humana. Según Wilfred Carr:

[...] Los fines éticos específicos (como la libertad y la igualdad) no son sino los “medios” para el “bien” que constituye el fin último y general de la praxis. Pero, por supuesto, la noción de “bien” no especifica ningún punto final prefijado. Solo especifica los modos de conducta ética que constituyen los medios apropiados para tender a ese fin. Por tanto, los medios no son sino las formas concretas de especificar la forma de entender la idea de “bien”, igual que la comprensión del “bien” no es sino una forma abstracta de especificar los medios concretos por los que ha de actualizarse y realizarse.²²

Así pues, educación, ética y praxis, son los elementos que permiten entrelazar la actividad educativa con el bien general perseguido en la educación más allá de las aulas y que constituye la tarea específicamente humana, colectiva, social.

Intentando definir el concepto de educación y práctica educativa, Carr recurre a la interpretación de *praxis* utilizada por “el Estagirita”. Según Carr: “La *poiesis* es una acción material, mientras que la *phronesis* es una virtud humana moral-deliberativa.”²³

Para Wilfred Carr, el único modo de comprender el significado de la educación es por medio de su relación con lo ético. Es decir, lo particular de una práctica educativa no es la manifestación de cualquier tipo de destreza (intelectual o físico-motora), sino la disposición humana para actuar según fines educativamente necesarios y adecuados para dicha práctica. La educación no se define únicamente por actividades de competencia, memorización y adaptación que nos permiten “saber cómo” realizar tal o cual acción, sino por una actividad

²² Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, Ediciones Morata, Madrid, 2002, p. 98.

²³ *Ibidem* p. 99.

moral determinada por fines éticos. Para Carr los aspectos fundamentales o fines de una práctica educativa son los siguientes:

Aunque la práctica (*praxis*) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún “bien” moralmente valioso. Pero, en segundo lugar, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese “bien”. El “bien” que persigue la práctica no puede “materializarse”, sólo puede “hacerse”. La práctica es una forma de “acción inmaterial” precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma.

En tercer lugar, por tanto, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma. En realidad, la *praxis* difiere de la *poiesis* precisamente por el discernimiento de su modo de expresión. La “práctica” es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideran como formas de práctica y por supuesto, también la educación.²⁴

Algunos de los autores arriba citados dejaron entrever varios de los elementos por los cuales debemos considerar la categoría de educación o formación como sinónimos. Esta igualdad será utilizada constantemente en nuestra investigación, pero sin olvidar que siempre nos referiremos a la educación como proceso autonomía, de transformación humana, de inacabamiento humano.

Los elementos que deben tomarse en cuenta para nuestra idea de formación según la exposición de los diferentes enfoques de la educación que acabo de presentar son los siguientes:

- a) La educación es la formación del ser humano llevada a cabo durante toda la vida de un modo inacabado, inconcluso e indefinido. Es un proceso de autoformación que los sujetos deben realizar para alcanzar los objetivos humanamente necesarios para poder coexistir y llegar a considerarse como verdaderos sujetos racionales, éticos, libres y responsables.
- b) El proceso de la educación no es un mero adiestramiento de aptitudes intelectuales, emocionales y de destreza, sino una apropiación de objetivos morales que guíen el rumbo de las acciones humanas en una sociedad a partir de criterios propios que los educandos pueden sopesar por su misma racionalidad. Lejos de memorizar, la edu-

²⁴ *Ibidem* p. 96.

cación es el desarrollo de actitudes críticas entre los educandos con el objetivo de inmiscuirlos en las diversas problemáticas sociales.

- c) La formación humana no es una simple adaptación o reproducción de cánones académicos, sino una fuente de participación colectiva que nos obliga a mejorar las deficiencias y solucionar los problemas de la educación misma en cuestión. La adaptación puede ser benéfica en algunos casos muy específicos, pero nunca como elemento definitorio de la educación misma.
- d) El objetivo esencial de la educación es reorientar a los educandos, hacerlos conscientes de su libertad, de su responsabilidad con la sociedad. Su libertad abarca el reconocimiento de los demás, de los otros como miembros de la sociedad.
- e) La formación no puede concebir al ser humano como bueno, tal como existe empíricamente, por naturaleza. La educación necesita reconocer que el ser humano está en posibilidad de llegar a serlo por medio del desarrollo de aptitudes orientadas al bien colectivo. No hay sujetos aislados de la sociedad y muchos menos existen entes humanos pasivos, adaptativos e inertes en las aulas, sino educandos que se construyen a sí mismos por medio de la educabilidad, del control de los instintos naturales y las pasiones en beneficio del entorno social.
- f) La relevancia de la formación humana radica en que sólo la educación hace al ser humano tal como *debe ser*. Esto es, el ser humano necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización como ser racional, moral y social. La formación es una ruptura con lo inmediato y lo natural con miras a la independencia, a la autonomía moral.

De acuerdo a todo lo que arriba hemos expuesto podemos ahora sostener lo siguiente: la formación del ser humano es un proceso interminable y de continuo perfeccionamiento de la naturaleza humana. Cuando al principio de este capítulo mencionábamos algunas de las cuestiones actualmente presentes en el contexto educativo mexicano era con la intención de: a) informar al lector desde qué situación social-actual fue pensada nuestra investigación y b) tener en cuenta si dichas cuestiones pueden ser enfrentadas particularmente desde nuestra investigación.

Ahora bien, los contenidos del término “formación” serán integrados y considerados en la tesis principal de esta investigación. Recordemos que esta tesis pretende sostener lo si-

guiente: la educación debe estar orientada hacia el desarrollo de la libertad y la autorreflexión crítica. Por esta razón, los capítulos subsiguientes se enfocan al análisis estrictamente filosófico de ambos conceptos, para lo cual recupero el proyecto kantiano de una ética universal y la propuesta hegeliana del sujeto autorreflexivo.

Nuestra sociedad necesita sujetos libres que sean capaces de pensar y actuar con mayor responsabilidad. Para ello es necesario aprender a respetar, a valorarnos y a valorar a los otros, y eso únicamente es posible por medio de una formación continua e interminable. Por esta razón, la formación debe estar fundamentada en un concepto de libertad moral que nos permita comprender racionalmente por qué el respeto a los demás es fundamental para una sociedad, pues muchas veces simplemente actuamos sin importarnos las consecuencias y las repercusiones de nuestros actos.

Capítulo II

La autonomía moral

Introducción

La prioridad del análisis efectuado con base en las distintas significaciones de educación tuvo por objetivo recalcar dos cosas: a) afirmar una continuidad y un inacabamiento formativo y b) la libertad humana como meta del proceso de formación como tal. El concepto de libertad es imprescindible para nuestra investigación, pues consideramos necesario llegar a ello por medio de la educación. A mi juicio, se debe responder aún: ¿en qué tipo de libertad estamos pensando? La finalidad de nuestro análisis será proporcionar elementos explicativos que nos permitan estar a favor de la libertad moral como fin de una formación crítica.

Kant defendía la tesis de que *la libertad moral se fundamenta en el imperativo que ordena respetar al otro como fin en sí mismo*. El análisis siguiente de la libertad moral tiene por objetivo lo siguiente:

a) Analizar y comprender categorías fundamentales expuestas en la obra *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* de Immanuel Kant, las cuales me permitirán comprender el significado de la libertad como elemento clave para la formación humana.

b) Recuperar algunos elementos expuestos en la obra de nuestro autor con el objetivo de entender con mayor claridad qué es la libertad. No quiero simplemente partir de una idea vaga o común de libertad, sino que pretendo dar cuenta de su significado más apropiado. Es preciso aclarar que no pretendo dar solución ni mucho menos bosquejar en su totalidad el problema que el propio Kant dejó pendiente (la fundamentación racional de un principio supremo de la moral); tampoco abordo el problema sobre cómo son posibles las proposiciones sintéticas *a priori*, dado que los principios morales o categóricos son de este tipo. En este análisis recupero y expongo el intento de Kant por fundamentar un principio supremo de la moral, pero únicamente con la intención de comprender cómo a partir de dicha tarea se deriva o desarrolla la autonomía o libertad moral.

2.1 La buena voluntad

La tarea de la teoría moral kantiana es la siguiente: “La presente fundamentación, empero, no es nada más que la búsqueda y el establecimiento del principio supremo de la moralidad. [...]”²⁵ Para Immanuel Kant, todo ser humano es capaz de llegar a fundamentar y comprender la existencia de un principio normativo superior de la moralidad a través de la razón.

La fundamentación kantiana de la moral tiene como propósito encontrar cuál es el fundamento o el principio último y rector de las conductas humanas. Nuestro autor intenta demostrar la existencia de un fundamento moral racional *a priori*, esto es, un principio no determinado por inclinaciones subjetivas o empíricas, sino completamente racionales. En la *Crítica de la Razón Pura*, el filósofo alemán consideraba todos los juicios expresados en las “ciencias empíricas”, como la matemática o la física, como juicios propiamente *a priori* o con independencia total de la experiencia. Nuestro autor se basó en aquella obra para continuar con su investigación respecto a los juicios morales considerados como completamente ajenos a la percepción sensorial. Al respecto E. Cassirer afirma:

Del mismo modo que existe un *a priori* puro del saber, existe también un *a priori* puro de lo moral: y así como aquel no puede derivarse de las simples percepciones de nuestros sentidos, sino que tiene su raíz en una espontaneidad originaria del entendimiento, en un *actus animi*, también éste, para que podamos comprenderlo en cuanto a su contenido y a su vigencia, debe desglosarse primordialmente de toda supeditación al sentimiento sensorial de placer o disgusto libre de toda confusión con él.²⁶

Para nuestro pensador es posible encontrar un principio ético rector de las acciones humanas. Según él, la razón humana es capaz de mostrar la existencia de diversos principios morales no sustentados con base en el agrado o desagrado de los seres humanos, sino legitimados en la racionalidad misma de cada individuo.

La fundamentación moral emprende su investigación filosófica por el principio moral supremo a partir de lo que comúnmente los seres humanos estamos obligados a considerar como “bueno” en la vida diaria. Esto es, comienza por un concepto fundamental para la moralidad: la buena voluntad. En seguida trataré de estudiar el significado de dicha categoría con el objetivo de esclarecer sus contenidos.

²⁵ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Editorial Ariel, Barcelona, 1996, p. 115.

²⁶ Ernst Cassirer, *Kant, Vida y doctrina*, FCE, México, 1948, p. 279.

Kant inicia el primer capítulo de la *Fundamentación* afirmando que: “En ningún lugar del mundo, pero tampoco siquiera fuera del mismo, es posible pensar nada que pudiese ser tenido sin restricción por bueno, a no ser únicamente una buena voluntad.”²⁷ La buena voluntad es la posibilidad de actuar por el bien de la humanidad, es decir, es una voluntad actuante determinada por los fines universales de una moral racional y necesaria para todos como tal. Para nuestro filósofo todos los seres humanos deben procurar hacer el bien, porque muchas veces éstos actúan sólo por el propio provecho o la felicidad privada.

Según Kant, cada uno de nosotros es capaz de desear el bien como tal (Kant comprende por deseo, un deseo racional o superior invariable). Él no se opone a la felicidad o a la fortuna material como productos de la vida misma, pero nos recuerda la necesidad de la buena voluntad en cada una de nuestras acciones.

El presupuesto inicial de la moralidad kantiana es la buena voluntad. Esta voluntad es el bien en sí, aquello no determinado por nuestras inclinaciones personales, sino por sí mismo. Este principio es “hacer el bien” por encima de cualquier satisfacción o desagrado. Una buena voluntad es lo más deseable y necesario para los seres humanos que viven en sociedad. Para nuestro pensador, procurar hacer el bien en cada conducta humana es lo racionalmente bueno, supremo y rector de las conductas humanas. Al respecto, Juan Rebolledo sostiene que:

[...] la buena voluntad es el carácter estable y seguro de una persona como ser racional y razonable exhibido en el poder de actuar de acuerdo con las circunstancias a partir de los principios de la razón práctica (pura), de modo que corrijan y ajusten el uso de los talentos naturales y de la fortuna a los fines universales.²⁸

Efectivamente, la buena voluntad es el único bien considerado como incondicionado o supremo y al cual debemos respetar. Los seres humanos realizamos infinidad de cosas por consentimiento, conveniencia y agrado, pero la voluntad de hacer el bien no puede justificarse en la satisfacción de nuestros deseos o intereses privados porque entonces el bien estaría condicionado por esos factores y no por sí mismo. De ahí que Kant afirme:

La buena voluntad es buena no por lo que efectuó o realice, no por su aptitud para alcanzar algún fin propuesto, sino únicamente por el querer, esto es, es buena en sí y considerada por sí misma, hay que

²⁷ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, p. 113.

²⁸ Juan Rebolledo, “Notas sobre la concepción moral de Kant” en *La ética a través de su historia*, Mark Platts [comp.], UNAM, México, 1988, p. 83.

estimarla mucho más, sin comparación, que todo lo que por ella pudiera alguna vez ser llevado a cabo a favor de alguna inclinación, incluso, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones.²⁹

Para nuestro autor, cualquier razón ordinaria está en posibilidad de comprender cómo la buena voluntad es una voluntad no determinada por sus propios intereses o inclinaciones, sino subordinada al bien mismo como tal. La buena voluntad se caracteriza por reconocer una acción moralmente necesaria, fundamental, completamente regida por un mandato de la propia racionalidad.

Aunque la voluntad del ser humano lleve a cabo todo lo que esté a su alcance para la realización de una acción moral y aunque ésta no pudiera ser concretada, una buena voluntad o el bien en sí mismo perdura por encima de las contrariedades y los condicionamientos externos, pues “con todo ella brillaría entonces por sí misma, igual que una joya, como algo que posee en sí mismo su pleno valor.”³⁰

Las acciones llevadas a cabo por los seres humanos no se realizan únicamente con la finalidad de obtener felicidad o algún otro tipo de satisfacción. Al respecto, Kant sostiene:

En las disposiciones naturales de un ser organizado, esto es, preparado con arreglo a fines para la vida, admitimos como principio que no podemos encontrar en el mismo otro instrumento para un fin que el que sea el más conveniente para el mismo y más adecuado a él. Ahora bien, si en un ser que tiene razón y una voluntad su conservación, su bienandanza, en una palabra, su felicidad fuese el auténtico fin de la naturaleza, ella habría tomado muy mal su acuerdo al escoger a la razón de la criatura como realizadora de este su propósito. Pues todas las acciones que la criatura tiene que realizar con este propósito, y la entera regla de su conducta, hubiesen podido serle señaladas mucho más exactamente por instinto y aquel fin hubiese podido ser alcanzado de este modo mucho más seguramente de lo que puede suceder nunca por razón, [...].³¹

La naturaleza asigna diversos principios a los seres vivos que en ella coexisten y si el ser humano es uno de dichos seres a los que la naturaleza ha brindado el principio constitutivo de la razón, es necesario admitir según Kant, que la racionalidad no fue proporcionada meramente para conseguir la satisfacción de nuestras necesidades naturales, pues para ello sólo necesitamos de nuestros impulsos o instintos.

Para la teoría moral-universal, la racionalidad humana es por sí misma capaz de dar lugar a motivación alguna para actuar de modo correcto. Por ello Kant se opone desde un principio a todas las tesis legitimadoras de ciertas conductas guiadas por los sentimientos humanos.

²⁹ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, p. 119.

³⁰ *Idem*.

³¹ *Ibidem* p. 121.

Él no admite como plausible el uso de la racionalidad como mero instrumento o talento más en el hombre. La tarea de la razón es promover una voluntad no sustentada en fines subjetivos, sino universales, incondicionados, supremos o buenos en todo caso.

2.2 El deber: obrar por deber y conforme al deber

La buena voluntad es buena en sí misma y no respecto a otra cosa. Por su parte, nuestros talentos espirituales (perseverancia, bondad, etc.), dones de la fortuna (felicidad, riqueza) o inclinaciones naturales siempre son condiciones o medios que nos permiten alcanzar un fin, sea éste considerado como bueno o malo. Kant parte de una noción habitual de moralidad con la finalidad de reafirmar la deseabilidad de una buena voluntad como algo bueno por sí mismo o que se conduce de modo independiente sin el afán de conseguir algún fin ulterior. Para él, la buena voluntad no puede derivarse de gustos o inclinaciones subjetivas, sino únicamente del bien en cuanto tal. Hasta el momento no hemos definido qué es lo bueno en sí, pues únicamente hemos corroborado una cierta disposición para actuar por el bien de los demás y de nosotros mismos, pero todavía falta explicar cómo sabemos cuándo actuamos bien. Sobre esta cuestión Kant explica:

Para desenvolver el concepto de una voluntad digna de ser estimada en sí misma y buena sin ningún propósito ulterior, tal como ya reside en el sano entendimiento natural y no necesita tanto ser enseñado cuanto más bien aclarado, este concepto que se halla siempre por encima de la estimación del entero valor de nuestras acciones y constituye la condición de todo el restante, vamos a poner ante nosotros el concepto del deber, que contiene el de una voluntad buena, si bien bajo ciertas restricciones y obstáculos subjetivos, los cuales, sin embargo, sin que, ni mucho menos, lo oculten y hagan irreconocible, más bien lo hacen resaltar por contraste y aparecer tanto más claramente.³²

Para demostrar la existencia de la buena voluntad (bien en sí), Kant emplea para ello un método analítico que consiste en “tratar un asunto complejo, del cual se indagan los fundamentos o principios; a ellos se pretende remontar y, en ese sentido, se analiza.”³³ En el prólogo de su *Fundamentación*, Kant dejó establecido el proceder metodológico de su investigación, en este caso a partir de un método que permitiera partir de categorías admitidas por cada hombre y a las cuales se debe investigar y que pretende fundamentar.

Desde la perspectiva kantiana, “el concepto del deber contiene el concepto de una buena voluntad”. Con ello nuestro autor intenta dar contenido a la categoría del bien, pues el con-

³² *Ibidem* p. 125.

³³ Ernst Tugendhat, *Lecciones de ética*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1997, p. 100.

cepto de deber permite reconocer qué es una buena voluntad. La categoría de buena voluntad es remplazada por la del deber, pero ¿qué significa que una se contiene en la otra? La teoría crítica kantiana de la moralidad admite la semejanza de contenidos al parecer entre categorías disímiles. Dos categorías se contienen cuando éstas se implican lógicamente, es decir, el deber (la obligatoriedad) es un concepto de posibilidad o de autoconquista, de autocomprensión (como diría Copleston) fundamentado en exigencias morales de un alcance universal. El deber y la buena voluntad no son mandatos ordenados por los seres humanos ni por sus inclinaciones; el deber es el bien mismo, pues no depende de manipulaciones humanas creadas en beneficio de algo.

El deber moral se constata en los mandatos racionales exigidos a nosotros mismos en beneficio de una comunidad cualquiera, y que no son “ordenados o mandados” por autoridades religiosas, políticas o educativas. Así pues, el deber es una necesidad práctica o moral que perdura por encima de las inclinaciones subjetivas o de los temperamentos mismos, dado que el deber nos obliga a hacer el bien en cualquiera sociedad.

Para el filósofo de Königsberg el deber pone restricciones al ser humano, el bien es un deber moral. Así pues, una voluntad orientada “por el deber” o por los mandatos de obligatoriedad moral es una voluntad buena. Una voluntad buena es el proceso formativo desarrollándose continuamente a lo largo de la vida del hombre siempre y cuando éste sea capaz de comprender cómo una acción dirigida “por el deber” es buena por sí misma. Para entender más la categoría de deber o para saber en qué momento obramos por el bien mismo, es necesario presentar la distinción kantiana entre acciones “por deber” y “conforme al deber”. Ambas permiten distinguir cuándo una voluntad humana actúa por obligatoriedad moral o por inclinación y apetencia natural. Kant establece dicha diferenciación por medio de un ejemplo muy común, pero interesante, que especifica una acción conforme al deber. Nuestro pensador sostiene:

[...] Por ejemplo, es sin duda conforme al deber que el tendero no cobre más caro a un comprador inexperto, y, donde hay mucho tráfico, el comerciante prudente tampoco lo hace, sino que mantiene un precio fijo universal para todo el mundo, de manera que un niño le compra igual de bien que cualquier otra persona. Se es, así pues, servido honradamente, sólo que esto no basta, ni con mucho, para creer por ello que el comerciante se haya conducido así por deber y principios de honradez, pues su provecho lo exigía; que además tuviese una inclinación inmediata a los compradores, para, por amor, por así decir, no dar preferencia en el precio a uno sobre otro, no se puede suponer aquí. Así pues, la acción no

habría sucedido ni por deber ni por inclinación inmediata, sino meramente con un propósito interesado.³⁴

El objetivo central de la moral kantiana es demostrar cómo el ser humano es capaz de ser moral, o mejor dicho, cómo puede actuar por deber moral. El ejemplo Kantiano para evidenciar una acción “conforme al deber” pone de manifiesto por lo menos tres aspectos muy importantes para admitir que la acción del tendero se dirige por diversos intereses personales. Si el tendero mantiene un precio universal de sus productos, qué posibilidad tenemos de negar que mantiene dicho precio con el único fin de vender frente a la competencia, sin interesarle en absoluto si es bueno o no obrar así. En seguida puede ser admisible que el tendero use como máscara “la honradez comercial”, porque le permite acrecentar sus ganancias, y por lo tanto, su acción sigue siendo dirigida por el beneficio propio. Finalmente no hay modo de saber si el tendero actúa por honestidad o inclinación, dado que sus acciones parecen ser realizadas de acuerdo a un principio comercial establecido por los hombres. El segundo ejemplo de Kant para especificar una acción buena o “por deber”, es el siguiente:

En cambio, conservar la propia vida es un deber, y además todo el mundo tiene la inclinación inmediata a ello. Pero, por eso, el cuidado, frecuentemente medroso, que la mayor parte de los hombres pone en ello no tiene valor interior, ni la máxima del mismo contenido moral. Preservar su vida conforme al deber, ciertamente, pero no por deber. En cambio, si las contrariedades y una congoja sin esperanza han arrebatado enteramente el gusto por la vida, si el desdichado, de alma fuerte y sin embargo conserva su vida, sin amarla, no por inclinación o miedo, sino por deber: entonces tiene su máxima un contenido moral.³⁵

Según el ejemplo, una acción moral es posible únicamente cuando la persona lleva a cabo una acción por *mor* del deber. Preservar la vida es un deber; pero no es suficiente hacerlo porque tengo cierta inclinación para ello. Mientras el hombre se aleje más de sus impulsos, deseos y caprichos, más moral es, ya que comprende el deber de preservar la vida más allá de las contrariedades o circunstancias deprimentes existentes. (El suicidio es completamente amoral desde la perspectiva moral kantiana, pues rehuimos al deber personal u obligación moral de preservar la vida por encima de las circunstancias existenciales).

Hacer el bien es un deber pero a cambio de ello no se puede esperar nada, ni agradecimiento ni satisfacción ni alabanza ni honra, dado que una acción gratificante, obra más “confor-

³⁴ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, pp. 125-126.

³⁵ *Ibidem* p. 127.

me al deber” y no “por deber”, además, una acción así no es en absoluto moral o buena en sí misma. Según Kant, en interpretación de F. Copleston:

(...) cuanto más tengamos que dominarnos para cumplir con nuestro deber, tanto más morales somos. Y si eso se admite, parece imponerse la conclusión de que cuanto más bajas sean las inclinaciones de un hombre, tanto más alto será su valor moral si supera aquellas inclinaciones.³⁶

El concepto del deber ha sido analizado en un sentido puro o *a priori* con la pretensión de afirmar que una voluntad solamente es buena cuando obra por el deber o el bien mismo. Kant eleva los conceptos más comunes de la vida ordinaria hacia una vida plenamente moral donde las obligaciones no son consideradas como imposiciones arbitrarias o autoritarias, sino autoconscientes por cada sujeto.

De la proposición: sólo es buena la acción por el deber, se sigue lo propiamente moral. Cualquier acción no es buena en cuanto tal, sino solamente aquella por deber y buena en sí misma lejos de sí se adecua o no a mis disposiciones. A nuestro autor le interesa acentuar que cuando un hombre actúa por deber en contra de sus inclinaciones, éste procede por *mor* del deber y dicho deber es más claro de comprender y defender que si aquél actúa por infinidad de inclinaciones vedadas a nuestro intelecto.

2.3 Máximas, universalidad y el respeto a la ley moral

Hemos intentado mostrar los elementos necesarios para una vida moral superior de los seres humanos. Primeramente admitimos la existencia de la buena voluntad como facultad racional del discernimiento capaz de querer actuar por sí misma y por el bien en cuanto tal. Dicha voluntad debe regirse por principios *a priori* o racionales con independencia de toda experiencia en cuanto a lo moral. A su vez, la única manera de saber cuándo una voluntad debe ser considerada como buena es a través de una acción por el deber, esto es, por medio de una acción llevada a cabo por *mor* del bien mismo. Es permisible criticar o rechazar el “rigorismo ético-kantiano”, pero imposible negar la difícil labor emprendida por nuestro autor, quien arduamente intentó fundamentar una moral a partir de la razón misma. La tradición, el convencionalismo o la imposición de reglas de comportamiento basadas en prin-

³⁶ Frederick Copleston, *Historia de la Filosofía 6: de Wolff a Kant*, Ariel Filosofía, Barcelona, 2002, p. 299.

ceptos subjetivos o *a posteriori* quedaron postergados por aquellos de los que la propia racionalidad humana pedía justificación.

La voluntad no es una manifestación espontánea de cualquier deseo humano; por el contrario, es un acto o decisión reflexiva sobre la base de la responsabilidad moral. Sin embargo, ¿por qué debemos respetar un mandato de la razón *a priori* para los actos morales? ¿En qué debe basarse dicha respetabilidad?

Kant parte de la siguiente proposición: La voluntad es capaz de obrar sin restricciones, pero si pretende convertirse en moralmente buena necesita permanecer como restringida al deber. Nuestro autor no niega el libre albedrío de la voluntad, por lo tanto, por restricción nunca entiende una imposición o sometimiento en sentido fáctico, sino un sometimiento de tipo racionalmente puro, autoconsciente. Por lo tanto, una contradicción sólo existiría si nuestra representación o intuición subjetiva no permite diferenciar un mundo empírico de un mundo moralmente libre.

Desde la teoría moral kantiana, la libertad de los seres humanos únicamente es posible desde un ámbito propiamente moral. Nuestro filósofo ofrece tres proposiciones para entender cuándo el ser humano y sus acciones deben ser considerados como morales o libres. Aquí sólo transcribimos la tercera proposición, pues en ella se especifica la subordinación de la voluntad al deber mismo: “Expresaría así la tercera proposición, como consecuencia de las dos anteriores: el deber es la necesidad de una acción por respeto por la ley.”³⁷

La consecuencia expresada en esta proposición no es una consecuencia lógica o propiamente formal –silogística (como comúnmente se sobreentiende en la actualidad, en la que una conclusión pretende ser derivada a partir de ciertos elementos presentes en las premisas anterioridad afirmadas), sino una consecuencia de contenidos categóricos concluyentes y decisivos; dicha consecuencia presupone un grado de comprensión del deber moral, pues repercute en decisiones a veces determinantes para nuestra vida. La primera y segunda proposición sostienen que la felicidad, el amor propio, los propósitos y las sensaciones, no pueden ser objetos de respeto para una acción moral, sino solamente el principio del querer, es decir, un principio racional exigido a nosotros mismos para respetar las leyes morales derivadas de la razón y exigidas con objetividad a cualquier ente racional finito. El “princi-

³⁷ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, p. 131.

pio del querer” no es un querer humano infundado o afectivo del ser humano, sino un querer superior o puro para actuar razonablemente o por el deber.

Pero además, el objeto como efecto de alguna acción no merece respeto, pues el motivo o el efecto son de diversa índole y no del acto autodeterminante o propio de la voluntad. De ahí que Kant sustente:

Sólo lo que está conectado con mi voluntad meramente como fundamento, pero nunca como efecto, lo que no sirve a mi inclinación, sino que prevalece sobre ella, o al menos la excluye por entero de los cálculos en la elección, por tanto la mera ley por sí, puede ser un objeto del respeto, y con ello un mandato. Ahora bien, una acción por deber ha de apartar por entero el influjo de la inclinación, y con ésta todo objeto de voluntad: así pues, no queda para la voluntad otra cosa que pueda determinarla, a no ser objetivamente la ley y subjetivamente el respeto puro por esta ley práctica, y por tanto la máxima de dar seguimiento a esa ley aun con quebranto para todas mis inclinaciones.³⁸

Para nuestro autor, la voluntad es capaz de producir sus propios fundamentos morales sin apego a las inclinaciones naturales. Para Kant esas leyes o fundamentos son dignos de respeto, pues carecen de un objeto o efecto extrínseco con dependencia *a posteriori*. Existen leyes naturales o físicas con las cuales inconscientemente o necesariamente el ser humano concuerda. Sin embargo, hay leyes morales por las cuales todo ser humano racional es capaz de obrar según el respeto que éste tenga por ellas.

La única ley que en principio debe ser respetada o valorada por nuestra voluntad es la ley moral que la razón fundamenta por sí misma con independencia de nuestros deseos o inclinaciones. La voluntad que pretende ser buena es aquella que respeta la ley moral y que se encuentra contenida en el principio constitutivo de toda ley (física o moral): la universalidad.

La ley moral es universal en cuanto existe para todo ser humano racional y en tanto no admite excepción alguna. La ley moral está por encima del amor y los beneficios particulares de cualquier índole, por tal razón es considerada como respetable. Kant sostiene:

Por ello, ninguna otra cosa que la representación de la ley en sí misma, que, desde luego, sólo se da en el ser racional, en tanto que es ella, pero no el efecto esperado, el fundamento de determinación de la voluntad, puede constituir el bien tan excelente al que llamamos moral, el cual está ya presente en la persona misma que obra así, y no se puede lícitamente esperar que se siga primero del efecto.³⁹

³⁸ *Idem*.

³⁹ *Ibidem* p. 133.

El respeto a la ley moral como fundamento de las acciones humanas y la subordinación de máximas subjetivas a principios objetivos, son elementos determinantes para entretejer un mundo fenoménico contingente con otro completamente incondicionado. Es muy pertinente aclarar la distinción kantiana entre máximas y principios con la finalidad de establecer la pertenencia del ser humano a dos mundos aparentemente opuestos. Se puede mostrar tal distinción a partir de la interpretación llevada a cabo por F. Copleston:

En la terminología de Kant un principio es una ley objetiva fundamental fundada en la razón pura práctica. Es un principio según el cual obrarían todos los hombres si fueran agentes puramente racionales. Una máxima es un principio subjetivo de volición. O sea, es un principio según el cual obra un agente en la realidad, y que determina sus decisiones.⁴⁰

Si partimos de la proposición “la voluntad del ser humano es moralmente buena cuando atiende a los designios de la ley moral”, necesariamente admitimos una voluntad regida por principios *a priori*. Kant sí afirma la existencia de un mundo ideal o perfectamente moral; pero de ello no se sigue que las leyes morales puras sean puestas en práctica de manera inmediata en un mundo completamente cambiante o antagónico al de los seres racionalmente puros.

2.4 Imperativos, Heteronomía y Autonomía

Según Kant, la voluntad humana pertenece a dos mundos aparentemente opuestos: el fenoménico y el nouménico. El mundo de las apetencias, los caprichos, las pasiones y los deseos subjetivos (heteronomía), es contrapuesto a un mundo de libertad moral con la finalidad de reconocer la independencia del sujeto respecto a los fenómenos cambiantes y condicionados de la vida humana como tal. Por esta razón, Kant afirma la autonomía de la razón desde principios normativos que fundamentan las acciones de cada persona no en sus deseos o en el egoísmo, sino en la propia actividad autorreflexiva llevada a cabo por el ser humano (autonomía).

La voluntad o razón práctica nos exige respetar diversas reglas de comportamiento bajo el nombre de deberes o mandatos morales. La razón práctica ordena “lo que debe ser” en oposición a lo que cada uno cree que pudiera ser. Una ley práctica impone obligación porque su cualidad de universalidad no admite excepciones, sino comprensión y aceptación por seres racionales que admiten ciertos deberes o mandatos como necesariamente buenos para

⁴⁰ Frederick Copleston, *Historia de la Filosofía...*, p. 300.

todos. Cualquier idea del deber precede a toda conducta o acción humana; las categorías o mandatos de la moral son leyes prácticas de la razón. Según Kant “una regla objetiva semejante enuncia lo que debe suceder, aunque nunca haya acontecido”.⁴¹

Nadie puede demostrar con ejemplos que una nación, sociedad, individuo o religión son propiamente morales. Los deberes nos demuestran lo moral como algo a desarrollar, a lograrse o conquistarse paulatinamente en un periodo de tiempo no específico ni concreto, y la falta de constatación empírica no es suficiente para negar su existencia. El filósofo de Königsberg trata de afirmar la existencia de los deberes morales cuando sostiene:

[...] aquí nada puede preservarnos de la entera deserción de nuestras ideas del deber y conservar en el alma fundado respeto hacia su ley, a no ser la clara convicción de que, aun en el caso de que no haya habido nunca acciones que hubiesen surgido de esas puras fuentes, sin embargo no se trata aquí, en modo alguno, de si sucede esto o aquello, sino de que la razón, por sí misma e independientemente de todos los fenómenos, mande lo que debe suceder, y por tanto, acciones de las que el mundo quizás todavía no ha dado hasta ahora ejemplo alguno, de cuya realizabilidad incluso podría dudar mucho quien todo lo funda en la experiencia, estén sin embargo mandados inexcusablemente por razón, y de que, por ejemplo, no disminuya en nada el grado en que puede ser exigida a todo hombre la sinceridad pura en la amistad aun cuando pudiese no haber habido hasta ahora amigo sincero alguno, porque este deber reside como deber en general, antes de toda experiencia, en la idea de una razón que determina a la voluntad por fundamentos *a priori*.⁴²

Aunque no exista un hombre sincero en el mundo “debemos ser sinceros en la amistad”. Ésta idea de sinceridad la razón misma nos ordena cumplirla a costa de cualquier cosa, pero es una orden que existe *a priori* en la razón. Así pues, el respeto a la ley moral se deriva de un contenido universal exigido a todos los seres racionales autorreflexivos. De ahí que el filósofo alemán afirme:

[...] todos los conceptos morales tienen su sede y origen completamente *a priori* en la razón, y, por cierto, en la razón humana más ordinaria tanto como en la especulativa en grado sumo; que no pueden ser abstraídos de un conocimiento empírico y por ello meramente contingente; que en esta pureza de su origen reside precisamente su dignidad para servirnos como principios prácticos supremos [...].⁴³

Para el autor de la *Crítica de la Razón Práctica* el deber moral exige por lo menos dos cosas: a) respetar diversas reglas normativas en las acciones humanas no fundamentadas en el

⁴¹ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, Editorial Crítica, Barcelona, 1988, p. 38.

⁴² Immanuel Kant, *Fundamentación...*, p. 145.

⁴³ *Ibidem* p. 153.

agrado o desagrado personal, sino en la universalidad de la razón *a priori*; b) respetar la racionalidad de los seres humanos para aceptar dichas reglas de modo consciente y libre.

Nuestro autor **no** defendió una concepción mecanicista o limitada del ser humano; él siempre consideró al ser humano como el único ser vivo capaz de percibirse a sí mismo como creador de diversas leyes. Él nos diferencia de los demás seres vivos cuando sustenta:

Toda cosa de la naturaleza actúa según leyes. Sólo un ser racional posee la facultad de obrar según la representación de las leyes, esto es, según principios, o una voluntad. Como para la derivación de las acciones a partir de leyes se exige razón, tenemos que la voluntad no es otra cosa que razón práctica. Si la razón determina indefectiblemente a la voluntad, las acciones de ese ser que son reconocidas como objetivamente necesarias son también subjetivamente necesarias, esto es, la voluntad es una facultad de elegir solamente aquello que la razón reconoce independientemente de la inclinación como prácticamente necesario, esto es, como bueno.⁴⁴

En la naturaleza todo se regula bajo distintas leyes mecánicas, físicas y matemáticas. No obstante, el ser humano siempre interactúa, se desenvuelve y desarrolla racional (y emocionalmente) dentro de esa misma naturaleza (conjunto de leyes sistemáticas), es el único capaz de comprender, criticar, enjuiciar y querer que sus acciones sean determinadas por leyes morales de la razón práctica. Kant valora demasiado la cualidad inherente a todo ser humano: la razón. Según nuestro pensador el ser humano racional es aquel sujeto determinado por diferentes mandatos morales que son reconocidos y valorados por él mismo como buenos o necesarios en sí mismos.

La voluntad humana o el libre arbitrio de los seres humanos muy pocas veces se subordinan a las órdenes de la razón práctica. Por esta razón las personas deben procurar guiar sus decisiones de acuerdo a los principios morales de la razón ética-universal. Nuestro pensador realiza una distinción entre mandatos (órdenes), obligaciones o imperativos exigidos por la razón misma a diferencia de los jurídicos o positivos. Él sostiene:

La representación de un principio objetivo en tanto que es constrictivo para una voluntad se llama un mandato (de la razón), y la fórmula del mandato se llama imperativo. Todos los imperativos son expresados por un deber y muestran de este modo la relación de una ley objetiva de la razón a una voluntad que según su constitución subjetiva no es determinada necesariamente por ella (una constrictión).⁴⁵

⁴⁴ *Ibidem* p. 155.

⁴⁵ *Ibidem* p. 157.

Para nuestro autor, la buena voluntad, la acción por deber y la acción conforme al deber, quedan en constante vinculación cuando las acciones moralmente válidas para todos se tienen en cuenta como obligaciones o imperativos ético-rationales. Según Kant existen dos tipos de obligación o imperativos necesarios para toda acción humana:

[...], todos los imperativos mandan o hipotética o categóricamente. Aquellos representan la necesidad práctica de una acción posible como medio para llegar a otra cosa que se quiere (o es posible que se quiera). El imperativo categórico sería el que representase una acción como objetivamente necesaria por sí misma, sin referencia a otro fin.⁴⁶

Cualquier imperativo es una norma determinante de una acción. Lo importante es reconocer cuáles de éstas acciones deben ser respetadas por ser propiamente morales.

Por un lado, un “imperativo hipotético” o conforme al deber no puede ser considerado como moral, dado que es un tipo de obligación racional que exige la manipulación de distintos medios para la obtención de algún fin presupuesto como indispensable para el beneficio particular. Por otro lado, un “imperativo categórico” o por el deber promueve un tipo de acción considerada como buena por sí misma sin condiciones estrategias o metas de beneficio propio. El imperativo categórico es moral en cuanto ordena acciones buenas exigidas por la razón *a priori* a través de obligaciones incondicionadas para todo ser humano.

Los fines a alcanzarse con la realización de imperativos hipotéticos son: la felicidad, la fortuna, en una palabra fines subjetivos, de habilidad o técnicos, contra los que Kant protesta siempre de modo enérgico. Para nuestro autor un fin no relativo o no contingente es en cambio aquel implícito en la formulación del imperativo que postula “actuar de modo que nuestras máximas subjetivas sean subordinadas a la ley de universalidad moral”. Así pues, el fundamento objetivo del imperativo moral es el que afirma que:

[...] el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no meramente como medio para el uso a discreción de esta o aquella voluntad, sino que tiene que ser considerado en todas sus acciones, tanto en las dirigidas a sí mismo como también en las dirigidas a otros seres racionales, siempre a la vez como fin.⁴⁷

Que el hombre es fin en sí mismo no es una proposición cualquiera que funja como medio para otro fin u objetivo particular y subjetivo. Al intentar sobreponer la ley moral a mis máximas subjetivas estoy pretendiendo legitimar mis acciones con base en un fin universal digno de ser respetado como mandato de la razón. El tratamiento de los objetos en el mun-

⁴⁶ *Ibidem* p. 159.

⁴⁷ *Ibidem* p. 187.

do es completamente instrumental o conforme al deber, dado que racionalizamos diversos medios para conseguir aquello beneficioso para nosotros. Pero el hombre se distingue de dichos objetos por poseer racionalidad, por conocer y fundamentar una ley moral suprema más allá de la felicidad o el bienestar propio. Para Kant: “[...] los hombres no somos cosas, sino personas”.⁴⁸

Para nuestro filósofo todo ser racional debe ser considerado como fin en sí mismo no porque convenga, sino porque la libertad de los demás no se encuentra a nuestra disposición como lo están los objetos de la naturaleza, los caprichos o los gustos humanos. El ser racional no debe ser usado como medio o cosa para obtener satisfacciones personales, subjetivas. Según él: “El fundamento de este principio es: la naturaleza racional existe como fin en sí misma.”⁴⁹

Así, respetar la racionalidad humana es el principio rector de toda moralidad. Esto quiere decir respetar a cada persona como persona, como individuo o ser racional. Para Kant entonces: “El imperativo práctico será así pues el siguiente: obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio.”⁵⁰

Todo ser humano debe preguntarse si la máxima de su acción procede de modo universal y con apego a la ley práctica de la razón, a saber, aquella ley moral dirigida a tratar como fin en sí mismo a la humanidad. La universalidad es la base sustentadora de toda ley práctico-moral indispensable para la determinación de leyes o imperativos obligatoriamente impuestos por una razón completamente ajena a nuestros designios subjetivos o contingentes.

Para el respeto de los seres humanos como fines en sí mismos se presupone una voluntad en cierto sentido independiente de los caprichos, conveniencias, prejuicios y deseos privados, ya que si estos factores condicionan nuestras acciones por encima del deber de respetar a las personas mismas es imposible hablar de libertad, pues nuestra voluntad sigue encadenada a ellos. La voluntad del ser humano no debe actuar según determinaciones causales ni tampoco a partir de principios de orden natural, mecánico, sino de modo independiente, auto-legislador o autónomo, pues sin esto no habría lugar para la responsabilidad de sus actos. Así pues, el principio sobre el que versa la voluntad humana es la autonomía misma

⁴⁸ Immanuel Kant, *Lecciones...*, p. 82.

⁴⁹ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, p. 187.

⁵⁰ *Ibidem* p. 189.

o dependencia al imperativo moral como el filósofo alemán sostiene: “su principio tiene que ser un imperativo categórico y éste no manda ni más ni menos que justo esa autonomía.”⁵¹

La voluntad humana es la facultad humana para querer actuar universalmente de manera responsable en una sociedad siempre en sentido estrictamente justificado y de modo ético. Por eso según Kant: “La autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad por la cual ésta es una ley para ella misma (independientemente de toda constitución de los objetos del querer).”⁵²

La autonomía de la voluntad no es un tipo de decisión cualquiera o arbitraria sobre nuestras apetencias e inclinaciones, sino una decisión responsable comprometida con los demás y con las repercusiones de nuestras acciones. Para Kant, la libertad de los seres humanos solamente existe cuando actuamos con estricto apego a la moralidad, es decir, cuando respetamos la libertad de los demás, cuando somos conscientes del respeto exigido para todos por nuestra propia racionalidad humana. Hablamos de autonomía cuando la voluntad humana reconoce por sí misma la existencia de diversos deberes necesarios y fundamentales para la acción moral, por ejemplo: es nuestro deber respetar al otro como sujeto no porque convenga, sino porque la razón obliga a respetar una ley universal que nos rige por encima del gusto, capricho, felicidad, deseo o conducta heterónoma. Para nuestro autor el ser humano forma parte de un mundo condicionado por las leyes naturales, pero también:

[...] un ser racional tiene que considerarse a sí mismo, como inteligencia (esto es, no por el lado de sus potencias inferiores), como perteneciente no al mundo de los sentidos, sino al del entendimiento, y por tanto tiene dos puntos de vista desde los cuales puede considerarse a sí mismo y reconocer leyes del uso de sus potencias, y por consiguiente de todas sus acciones: por una parte, en tanto que pertenece al mundo de los sentidos, bajo leyes naturales (heteronomía), y en segundo lugar, como perteneciente al mundo inteligible, bajo leyes que, independientes de la naturaleza, no son empíricas, sino que están meramente en la razón.⁵³

La teoría crítico moral kantiana no niega la capacidad emocional o sensitiva de los seres humanos, pero se opone radicalmente a considerar libres las acciones basadas en nuestros sentimientos o pasiones. Mientras nuestras decisiones sean llevadas a cabo según reglas hipotéticas, conformes al deber o subjetivas, nuestra voluntad estará sujeta a la “heterono-

⁵¹ *Ibidem* p. 211.

⁵² *Idem*.

⁵³ *Ibidem* p. 235.

mía”, es decir, a leyes naturales del mundo, la religión, la sociedad, la educación, etc. Para Kant pro el contrario: “La autonomía ha de ser restringida, pero no merced a facultades y capacidades ajenas, sino por sí misma.”⁵⁴

La libertad es constricción a reglas y deberes morales universales exigidos por nuestra racionalidad humana. La heteronomía es la sujeción a reglas y deberes arbitrarios, de conveniencia, felicidad privada y amor propio. El respeto a la ley moral derivado de la racionalidad humana nos obliga a defender el libre hacer u omitir de todas las acciones humanas. El valor de la moralidad radica en la razón y el libre arbitrio de los sujetos. Soy autónomo cuando respeto leyes objetivas de lo moralmente bueno en referencia a la humanidad. Soy heterónimo cuando persigo leyes subjetivas para fomentar mi felicidad, placer y ganancias; sigo siendo heterónimo cuando diseño una serie de medios posibles para la consecución de mis fines privados, inhumanos y hasta irracionales en un sentido estricto. Heterónimo por no lograr entender por medio de mi racionalidad la existencia de cosas que simplemente no podemos hacer, por ejemplo: nos está prohibido utilizar a cualquier persona como medio para obtener algo a cambio, nos está prohibido ir por la vida cometiendo actos dolosos, etc., mientras siga llevando a cabo cada una de estas acciones mi voluntad estará determinada por factores privados.

El ser humano debe ser capaz de regirse por su propia razón, debe aprender a guiarse por los mandatos de la moralidad. Acatar y respetar las leyes del imperativo moral, es ser digno de respeto. Aquel que actúa según sus caprichos y conveniencias, es indigno de valoración, pues los principios de la heteronomía reinan en su conducta diaria, convirtiéndolo en cosa y no en persona; dicho sujeto no es capaz de actuar y pensar por sí mismo, sino que permite ser dirigido, instruido y arriado por leyes y mandatos externos a él. Para Kant, el ser humano no debe ser considerado como un objeto más en el mundo fáctico, pues sólo nuestra propia racionalidad nos permite saber eso, pero también la racionalidad nos permite distinguimos de eso mismo que se afirma y se constata en el mundo empírico. F. Copleston también refirma: “El hombre se puede considerar a sí mismo desde dos puntos de vista. Como perteneciente al mundo de los sentidos se encuentra sometido a leyes naturales (hete-

⁵⁴ Immanuel Kant, *Lecciones...*, p. 163.

ronomía). Como perteneciente al mundo inteligible se encuentra bajo leyes que se fundan exclusivamente en la razón.”⁵⁵

Si el ser humano únicamente perteneciese a un mundo inteligible, necesariamente sus acciones serían autónomas o por deber; pero debido a su naturaleza finita, contingente y voluble, es su deber actuar según los preceptos de la razón. La autonomía es la posibilidad de trascender un mundo condicionado a través de imperativos categóricos o estrictamente morales no determinados por un mundo dado, sino por un mundo del deber donde reina el respeto a la dignidad humana como tal. Para E. Cassirer los seres humanos podemos actuar con autonomía porque eso nos permite pensarnos por encima de un mundo contingente y cambiante. Sobre la importancia de la autonomía humana Cassirer sostiene:

[...] allí donde el acto se halla regido por el concepto de la autonomía colocado bajo el postulado del deber, la analogía a que nos estamos refiriendo tiene sus límites. En efecto, aquí ya no se desarrolla en un modo puro y simple la sucesión de los momentos cronológicos y de los contenidos empíricos concretos que lleven consigo; aquí no se transfiere pura y simplemente lo que un momento precedente llevase consigo a un mundo posterior, sino que nos situamos en un punto de vista sobrepuesto al tiempo, en el que englobamos tanto lo pasado como lo presente, adelantándonos también al porvenir.⁵⁶

Negar la autonomía es negar a la razón misma, pues la racionalidad como tal nos enseña y muestra las cualidades y exigencias realmente necesarias para reconocernos como libres a costa de cualquier imposición religiosa, política o social. La autonomía es aquella capacidad de la razón práctica para darse sus propias reglas y fines con total independencia de los elementos externos y circundantes. Así pues, la autonomía es un objetivo a conseguir, mientras la heteronomía un obstáculo a evadir.

La fundamentación moral kantiana intentó poner de manifiesto dos cosas: a) fundamentar las acciones humanas por medio de un imperativo moralmente bueno para todos (ética universalista); b) dejar establecido el libre arbitrio de los seres humanos como autonomía. Estos son los dos aspectos más importantes de toda su obra. La libertad humana es aquella capacidad del ser humano para *querer* por sí mismo llevar a cabo una conducta considerada como buena en sí misma para todos en cualquier sociedad.

La autonomía o la libertad como tal nos conducen a la responsabilidad humana. La responsabilidad se deriva del juicio propio y del sentido crítico del ser humano para plantearse a sí

⁵⁵ Frederick Copleston, *Historia de la Filosofía...*, p. 313.

⁵⁶ Ernst Cassirer, *Kant...*, p. 295.

mismo si tal o cual acción es realmente buena para todos los miembros de una comunidad. Según Kant, si únicamente admitidos como válido que el ser humano pertenece a un mundo fenoménico, necesariamente las acciones (leales o dolosas) son condicionadas por ese mundo, y por lo tanto, sería imposible admitirlas como libres o llevadas a cabo por su propia voluntad, y peor aún, no podríamos adjudicarle algún tipo de responsabilidad, pues probablemente no quiso actuar de tal modo. La universalidad de una acción por deber es la clave para reconocer la libertad como tal, su principio radica en la consecución de acciones enfocadas al respeto de la dignidad de los hombres por encima de cualquier gusto o inclinación personal.

Cuando los seres humanos tratan de no llevar a cabo ciertas acciones porque influyen y transgreden la propia libertad de los demás, ahí mismo están siendo autónomos, libres en sentido estricto, pues su conducta pretende regirse por lo que su capacidad racional les exige como bueno de manera universal. Por eso, valorar al otro incluye la realización y el respeto de normas moralmente universales e incluyentes.

La libertad únicamente se puede definir por medio del respeto a la dignidad humana. Sin ese principio el ser humano quedaría vacío. La autonomía únicamente existe cuando el ser humano está dispuesto a querer respetar la voluntad humana de las demás personas. Esta ley moral no es impuesta por autoridades gubernamentales, educativas ni jurídicas; para cumplirla sólo presuponemos racionalidad humana. La razón es lo constitutivo de los seres pensantes como tales.

Capítulo III

La autorreflexión humana

Introducción

El fin de la formación inacabada, interminable y continua es generar sujetos autónomos. Cuando hablamos de autonomía nos referimos al sentido estrictamente normativo planteado por la teoría moral-universal kantiana. Si no se toma como base de la libertad humana el respeto a la persona como tal, las acciones de los seres humanos son heterónomas y son, como se constató en el capítulo anterior, de tipo subjetivo, privado, propio, pues los móviles personales determinan la ejecución de diversas acciones consideradas como libres por cada individuo. En este tercer capítulo deseamos exponer más elementos de la concepción de “ser humano” a que apunta el proceso formativo, inacabado, y continuo de las personas. El objetivo fundamental de este capítulo es defender que *el sujeto, el yo, es autoconsciencia*. El propósito central es desarrollar el concepto de sujeto. Para ello recurro a la filosofía de Hegel y Miranda. Considero muy importante recuperar el concepto de sujeto y de autorreflexividad en Hegel porque nos permite comprender que el ser humano es en esencia autoconsciencia, autodeterminante e intersubjetivo. Defiendo que un concepto de sujeto con las cualidades de acción autónoma y transformación es necesario para una formación interminable y continua porque esas características permiten reconocernos como independientes, responsables y actuantes. Al final del capítulo trataré de justificar por qué es necesario vincular los conceptos de autonomía y autorreflexión en la educación mexicana.

Hegel concibe al sujeto como pensamiento, es decir, como autoconsciencia. Por esta razón intentaré explicar primero el concepto de pensamiento desde las introducciones a sus libros, *La lógica*, *La enciclopedia de las ciencias filosóficas*, *La introducción a la Historia de la Filosofía* y *La Propedéutica filosófica*. Mi tarea consiste en recuperar algunas categorías contenidas en las introducciones de dichas obras con el fin de explicitar por qué el sujeto debe ser considerado como autoconsciente. Después desarrollaré las categorías de autodeterminación e intersubjetividad expuestas en el libro *Hegel tenía razón* de Porfirio Miranda con el objetivo de contribuir aún más al desarrollo de la categoría de sujeto. Miranda propone como válida la concepción hegeliana de ser humano y considero indispensable ahondar en su interpretación.

3.1 El sujeto como pensar

En la introducción a la *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, Hegel desarrolla, de manera preliminar, diversas categorías tales como yo, pensamiento, sujeto, conciencia y autoconciencia. Voy a explicar cómo se entrelazan unas con otras y qué significado tienen para la defensa del “sujeto autónomo”.

Hegel defiende en los preliminares a la *Enciclopedia* que *el sujeto se constituye como tal en cuanto pensamiento*. Hegel parte de esta proposición con el objetivo de afirmar la esencialidad de lo humano: el pensar. Por esta razón es necesario estudiar el contenido de la categoría de “pensamiento” porque constituye el elemento fundamental y definitorio del concepto de sujeto como tal. Primeramente Hegel afirma:

[...] se puede tener del pensamiento una opinión muy baja o muy elevada. Se dice: esto es sólo un pensamiento, entendiendo por tal un elemento subjetivo, arbitrario y contingente, pero no la cosa misma, lo verdadero, lo real. Pero se puede formar de él una alta opinión y entender que sólo él puede aprehender lo que hay más elevado, la naturaleza divina, y que los sentidos nada pueden darnos a conocer de esta naturaleza.⁵⁷

Para nuestro autor el pensamiento aprehende la esencia de los objetos. Es decir, extrae las cualidades propias, inherentes a los objetos mismos y no su constitución inmediata, perceptible. Por esto mismo Hegel nos incita a pensar, alcanzar, abstraer y conocer las características esenciales de las cosas exclusivamente por el pensamiento; Hegel sostiene lo siguiente:

Es un viejo prejuicio que la facultad de pensar distingue al hombre del animal. Nosotros queremos dejar esto bien afirmado. Lo que el hombre tiene de más que el animal lo posee por el pensamiento. Todo lo que es humano, lo es solamente porque el pensamiento está activo en ello; puede tener la apariencia que quiera: en tanto que es humano, se es solamente por el pensamiento. El hombre se distingue del animal por esto [...].⁵⁸

Según Hegel el ser humano pertenece al reino de la naturaleza animal, pero la ventaja frente a las demás especies es producto del pensamiento. Sin embargo, admitirnos como seres pensantes no es nada sencillo porque esa ha sido la tarea de la propia humanidad y porque esa es una labor impuesta por cada sujeto para sí mismos. En la introducción a la *Filosofía del espíritu*, Hegel sostiene:

⁵⁷ G.W.F. Hegel, *Lógica*, Editorial Ricardo Aguilera, Madrid, 1973, p. 20.

⁵⁸ G.W.F. Hegel, *Introducción a la historia de la filosofía*, Editorial, SARPE, España, 1984, p. 26.

El conocimiento del espíritu es el conocimiento más concreto y, por consecuencia, el más alto y el más difícil. Conócete a ti mismo; he aquí un precepto que no tiene en sí, ni en el pensamiento de quien primero lo proclamó, el significado de un sencillo conocimiento de sí mismo, es decir, de imperfecciones del individuo, sino del conocimiento de lo que hay de esencial y verdadero en el hombre, es decir, de la creencia en sí mismo en cuanto espíritu.⁵⁹

Según nuestro autor conocernos como sujetos pensantes es de lo más complicado, porque no nos tenemos a nosotros mismos como objetos de conocimiento y porque históricamente esa ha sido la tarea que los seres humanos hemos venido desarrollando en el transcurso de todo este tiempo. Por esta razón Hegel considera que ya es momento de concretar cómo el pensamiento ha devenido en sus diferentes etapas y momentos.

[...] el pensamiento, en tanto que es así lo esencial, lo sustancial, lo activo en el hombre, tiene que ocuparse de una infinita multiplicidad y diversidad de objetos. Pero tanto más excelente será cuanto más él se ocupa sólo de lo más excelente que él posea, del pensamiento mismo, cuando se quiera sólo a sí mismo, tenga que ver solamente consigo mismo. Pues su ocupación consigo mismo es esto: distinguirse, buscarse; y esto ocurre solamente en tanto él se produce: él se produce a través de esta actividad misma. El pensamiento no es inmediato; existe solamente mientras que él se produce de sí mismo. [...] ⁶⁰

Para Hegel el pensamiento contiene las siguientes características:

a) El pensamiento como esencia de lo humano tiene la cualidad de abstraer, es decir, puede captar una infinidad de sucesos, acontecimientos y elementos propiamente diferenciados unos de otros por medio de distintas asociaciones encaminadas al conocimiento de sus funciones y sus elementos más intrínsecos.

Lo primigenio de esta categoría es su universalidad inherente. Lo determinante para su existencia es la posibilidad de abstraer, de agrupar diversos elementos en un conjunto o unidad. Según Hegel el pensamiento es lo universal, es decir, aquella actividad mediada por sí misma, originada por sí misma en la acción de abstraer, de delimitación de un campo de conocimiento e investigación de los objetos.

Así como el pensamiento es capaz de percibir distintos fenómenos sensibles, también puede ocuparse de sí mismo como objeto de estudio. Es decir, mientras interpreta y se distingue de los demás objetos en el mundo es capaz de tenerse a sí mismo como objeto de conocimiento, de conocerse a sí mismo.

⁵⁹ G.W.F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, FCE, México, 1966, p. 37.

⁶⁰ G.W.F. Hegel, *Introducción...*, pp. 26-27.

b) El pensamiento es una actividad mediata. Es decir, la actividad del pensamiento no es un acto cognoscitivo inmediato; inmediatas son los fenómenos percibidos a simple vista, pero el pensamiento se produce a sí mismo como mediato, como autorregulado por sus propias determinaciones internas. La cualidad autorreguladora nos brinda la posibilidad de conocer los elementos de los fenómenos externos e internos. A este respecto Hegel afirma:

Si tomamos al pensamiento en su representación más inmediata, le veremos primero en su significación subjetiva, ordinaria, a saber: como una de las actividades o facultades al lado de otras facultades, tales como la sensibilidad, la intuición, la imaginación, el deseo, la voluntad, etc. Su producto, la determinabilidad o forma del pensamiento será lo universal, lo abstracto en general. El pensamiento en cuanto actividad, es, por consiguiente, lo universal activo, y que se hace a sí mismo por su actividad, puesto que su producto es también lo universal. El pensamiento representado como sujeto el ser pensante y la expresión simple que designa el sujeto existente como ser pensante es yo.⁶¹

El pensamiento no es una facultad secundaria o extra para los seres humanos, sino aquello esencial, constitutivo de cada persona. El pensamiento representa un ejercicio objetivamente independiente, libre en sí mismo. Pues no depende de principios subjetivos o representaciones inmediatas. La universalidad del pensamiento radica en la aprehensión de los elementos más constitutivos de cualquier objeto. Su carácter universal nos permite conocer las cualidades esenciales de cada objeto, pero estableciendo una mutua relación entre el cognoscente y lo conocido. Para el filósofo alemán el pensamiento es:

[...] la sustancia universal del espíritu; de él mismo se desenvuelve todo lo demás. En todo lo humano es el pensar, el pensamiento, lo activo. También el animal vive, comparte con el hombre necesidades, sensaciones, etc. Pero el hombre debe distinguirse del animal, tiene que darse el pensamiento en ella. El animal tiene sentimientos sensibles, deseos, etc., pero no tiene religión, ni ciencia, ni arte, ni fantasía; en todo esto existe el pensamiento activamente.⁶²

Si el pensamiento es una actividad universal llevada a cabo por la abstracción como tal, necesariamente esa actividad está mediada por el sujeto, porque él mismo es quien da cuenta de tal acción, por tanto el sujeto se vuelve consciente de eso constitutivo. Pero ser autoconsciente no es un hecho inmediato, infundado, obvio. El concebimos como autoconscientes ha sido la tarea de un trabajo milenario, histórico como tal, y no un fenómeno casual, espontáneo. Pensando y reflexionando somos humanos, sabiendo de nosotros mismos. Al

⁶¹ G.W.F Hegel, *Lógica...*, p. 22.

⁶² G.W.F Hegel, *Introducción...*, p. 27.

respecto Hegel ofrece un ejemplo que permite considerarnos como sujetos autorreflexivos y no meramente adaptables a cualquier circunstancia.

Por ejemplo, observamos el relámpago y el trueno. Este fenómeno nos es conocido, y a veces nos atenemos a este conocimiento. Pero el hombre no se satisface con un conocimiento exterior y sensible, quiere ir más lejos, quiere conocer la naturaleza del fenómeno, quiere aprehender su concepto. Esto es lo que le lleva a reflexionar, a buscar su causa como aquello que se distingue del fenómeno en cuanto ser interior que se le divide en dos, en lo interno y lo externo, en la fuerza y en su manifestación, en la causa y el efecto. No es tal o cual relámpago, tal o cual planta, sino lo que permanece lo mismo en todas estas cosas.⁶³

El pensamiento es el elemento determinante y esencial de lo humano. Pensamiento y sujeto son categorías originarias del concepto del yo, ambas categorías definen al sujeto como ser individual, pero a la vez de forma universal.

Según él, en la vida ordinaria, los hombres no afirman su autoconsciencia. No tienen por fundamento el principio de autorreflexión, ya que se niegan como sujetos, pues se conforman con las apariencias, los supuestos y los condicionamientos de una vida mediada por múltiples factores. Nuestro autor protesta contra quienes no consideran al sujeto como autoconsciencia y como fundamento de sí.

Se ha dicho que la cosa es en sí misma muy otra de lo que de ella pensamos. Es la Filosofía crítica sobre todo la que ha introducido esta escisión en la ciencia, contra la convicción general de los tiempos precedentes que admitía como un punto resuelto el acuerdo de la cosa y del pensamiento. Sobre esta oposición se ha concentrado la atención de la nueva filosofía. Pero la creencia general es que esta oposición no tiene realidad. En la vida ordinaria reflexionamos, sin hacer la reflexión especial de que así alcanzamos la verdad, pero pensamos sencillamente en la firme creencia, en el acuerdo del pensamiento y la cosa. Esta creencia es de la mayor importancia. Es la enfermedad de nuestro tiempo, que ha llegado hasta la desesperación aquella que pretende que nuestro conocimiento solo tiene valor subjetivo y que este conocimiento subjetivo es el último límite de nuestro saber. Pero la verdad es la verdad objetiva y debe procurar la regla para la convicción de cualquiera al extremo que la convicción del individuo es errónea cuando no corresponde con ella.⁶⁴

El ser humano está en posibilidades de conocer y aprehender la esencia de las cosas. Pero tal posibilidad no está en la diversidad de acontecimientos, fenómenos o circunstancias, sino el elemento universal suficiente para entender y comprender los diferentes fenómenos: el pensamiento.

⁶³ G.W.F Hegel, *Lógica...*, p. 28.

⁶⁴ G.W.F Hegel, *Lógica...*, p. 30.

3.2 El sujeto como yo o autoconsciencia

El yo define el acto libre de pensar. Según Hegel, el sujeto debe considerarse como un yo. El yo es el ser humano siendo pensante, es humano reconociéndose como tal por la actividad de saber de sí mismo de un modo completamente concreto. El yo es la afirmación del sujeto en su distinción respecto de los objetos circundantes en el mundo. Así pues, el yo no es únicamente una categoría para diferenciarnos de otros yo, sino la forma universal determinante y definitoria de los sujetos. El argumento a favor de que el yo no es una mera categoría inmediata, sino mediata y universal es el siguiente:

Todos los hombres tienen esto de común conmigo, que soy yo, así como todas mis sensaciones, todas mis representaciones tienen entre sí de común, el ser mías. Pero el yo como tal en su forma abstracta es esa relación sencilla consigo mismo en que se hace abstracción de toda representación, sensación y estado así como de toda particularidad resultante del carácter, del talento, de la experiencia, etc. En este sentido el yo constituye la existencia de lo general completamente abstracto, del ser abstractamente libre. Por consiguiente, el yo es el pensamiento en cuanto sujeto y como yo soy presente en todas mis sensaciones, representaciones y estados, el pensamiento es presente en todas estas determinaciones y es la categoría que a todos les penetra.⁶⁵

La estructura del argumento especifica lo siguiente:

- a) Todo ser humano es un yo, porque cada uno es consciente de sí mismo y de los objetos inmediatos a nuestro alrededor.
- b) El yo es una actividad del pensar efectuada con autonomía, puesto que dicha actividad es una cualidad humana para abstraer y unificar diversos elementos de una misma naturaleza para determinar las cualidades universales de cada objeto, organismo u objeto en el mundo.
- c) Esa cualidad humana de abstraer representa lo esencialmente determinante del yo. Eso es lo constitutivamente humano y lo libre por antonomasia.
- d) Así pues, el yo, el pensamiento, es la categoría definitoria para cada sujeto. La actividad y la capacidad de discernir según los diversos objetos del conocimiento y los diferentes elementos de lo humano abarcan las sensaciones y las representaciones.

Según Hegel cuando el sujeto es cognoscente no se desprende de sus circunstancias internas, es decir, no se olvida de sí mismo como ente de sentimientos, pasiones, sino que se configura como una unidad epistémica entre objetos internos-externos. El pensar le permite

⁶⁵ G.W.F Hegel, *Introducción...*, p. 25.

llevar a cabo una delimitación entre elementos secundarios y necesarios en la búsqueda del conocimiento general del mundo.

Para nuestro pensador el yo es la forma universal de determinar a cada sujeto de modo abstracto. Hegel interpreta el concepto de abstracto en dos sentidos:

a) Abstracto es la falta de contenido, la carencia de determinaciones que definen al objeto de conocimiento.

b) Abstracto como búsqueda de los elementos constitutivos de un objeto a través de un desarrollo paulatino, progresivo, de reconstrucción y comprensión para llegar a él.

Para nuestro pensador el sujeto es completamente abstracto, lo abstracto entendido como cualidades a desplegar, a desarrollar. Él no utiliza la categoría de abstracto en un sentido meramente negativo respecto del sujeto. Dice Hegel: “El pensamiento no es nada vacío, abstracto, sino que es determinante y precisamente determinante de sí mismo; o el pensamiento es esencialmente concreto.”⁶⁶ Así pues, aquello a conquistarse es el pensamiento; al respecto sostiene:

Consideremos estas determinaciones más de cerca, representemos sus formas como evolución. La estructura de la evolución es que algo, antes oculto, se despliega, ulteriormente. Así, por ejemplo, en la semilla está contenido todo el árbol con su diferenciación en ramas, hojas, flores, etc. Lo simple, que contiene en sí esta multiplicidad, la *dynamis* en germen aún no se ha desarrollado, aún no ha salido de la forma de posibilidad a la forma de existencia. Otro ejemplo es el yo; éste es una simplicidad enteramente abstracta; y, sin embargo, está contenida en él una cantidad innumerable de sentimientos, de actos del entendimiento, de la voluntad y de pensamientos.⁶⁷

El significado comúnmente utilizado por Hegel para la categoría de abstracto se refiere a la falta de contenido o determinación de algún objeto para su conocimiento. Sin embargo, esta definición no es definitiva para el ser humano porque innumerables veces el propio Hegel nos incita a la búsqueda de nosotros mismos como sujetos pensantes. Por esta razón el pensamiento es considerado como un principio activo, incesante, que se manifiesta en la realidad. Así nuestro pensador precisa: “La esencia, como precisamente hemos dicho, no es otra cosa que el pensamiento. A la esencia oponemos el fenómeno (la apariencia), el cambio, etc. Por tanto, la esencia es lo general, lo eterno, lo que siempre es así.”⁶⁸

Él trata de puntualizar lo siguiente:

⁶⁶ *Ibidem* p. 40.

⁶⁷ *Ibidem* p. 28.

⁶⁸ *Ibidem* p. 28-29.

a) La universalidad, el acto mismo de abstraer, es lo constitutivo de la esencia humana, del pensar. Aquello que define al yo como agente cognoscente y objeto conocido.

b) Todo lo opuesto a la universalidad, al modo específico y necesario como suceden las cosas más fundamentales es completamente cambiante, relativo, es lo opuesto al principio universal de la razón que nos permite conocer a fondo los elementos más constitutivos de los objetos.

Por tanto, lo universal representa la posibilidad de comprender aquello esencial y determinante de cualquier objeto, aquello independiente de cualquier condición cambiante.

Según Hegel, cada ser humano se considera pensante, es decir, cada uno admite eso como obvio y verdadero. Vulgarmente consideramos al pensamiento como un desarrollo intelectual casual, inmediato o externo. Hegel no ignora, pero tampoco admite como plausible aquello que con ingenuidad decimos: yo soy yo porque física y emocionalmente soy distinto a ti.

El sujeto conoce el mundo externo y no se limita a éste, sino que lo reconoce y regresa hacia sí mismo. Esta relación sujeto-objeto permite admitirnos como yo, y no sólo la diferencia de clases sociales, aptitudes, apariencias físicas, etc. Un yo es aquella persona consciente del mundo, pero también de sí misma, en sus decisiones, sensaciones, etc.

En la conciencia tenemos generalmente el objeto frente a nosotros, o sólo sabemos del objeto y no sabemos de nosotros. Pero en estas cosas existe esencialmente el yo. En tanto nos representamos solamente un objeto, tenemos una conciencia, la del objeto. En tanto nos representamos la conciencia, tenemos conciencia de la conciencia, o somos conscientes de la conciencia. En nuestra vida común tenemos conciencia, pero no somos conscientes de que somos conscientes; tenemos muchas cosas sin conciencia, [...] ⁶⁹

El yo no se limita a lo que los sentidos le manifiestan como único y verdadero. Lo más verdadero e indudable es el pensamiento considerado como lo verdaderamente existente. Hegel sostiene:

Porque según el contenido, el pensamiento no es pensamiento verdadero, sino en tanto que se representa en la cosa misma y, según la forma, no es el ser particular o la acción particular del sujeto, sino que es precisamente la conciencia que se pone como yo abstracto, como yo libertado de toda particu-

⁶⁹ G.W.F. Hegel, *Propedéutica Filosófica: Teoría del Derecho, De la Moral y de la Religión (1810)*, UNAM, 1984, p. 20-21.

laridad de sus cualidades, de sus estados, etc., y no produce sino lo universal en que es idéntico con todos los individuos.⁷⁰

El yo es el único ser vivo consciente de sí mismo. Éste es el punto de partida y llegada para el conocimiento de los objetos (internos y externos). Según nuestro autor:

El yo es el ser para sí puro, en que toda particularidad es negada o suprimida, es el punto culminante de la conciencia, ese punto en que la conciencia existe en su simplicidad y en su pureza. Se puede decir que el yo y el pensamiento son una sola y misma cosa, o de un modo más determinado, que el yo es el pensamiento en tanto que se piensa.⁷¹

Para nuestro pensador el yo es lo más puro, incondicionado o libre. Hegel encontró en la categoría del “pensamiento” la única posibilidad para saber qué es el sujeto como tal. Según lo expuesto, Hegel afirma lo siguiente:

- a) El yo, el sujeto, es el pensarse a sí mismo.
- b) El pensamiento es el sujeto mismo en tanto yo.

3.3 La autoconsciencia

Enseguida voy a recurrir a la filosofía de P. Miranda con el objetivo de ampliar la interpretación del yo hegeliano. Asimismo, expongo una de las varias objeciones hechas contra esta noción de sujeto que no lo considera como actividad, autorreflexión e intersubjetividad. Para la objeción substancialista el sujeto es una mera sustancia o cosa en el mundo a la que el pensamiento se le adhiere o se le concede de modo externo, circunstancial o accidental.

Miranda defiende como válida la tesis hegeliana de que el *sujeto es autoconsciente, autodeterminante e intersubjetivo*. En su obra *Hegel tenía razón* el punto de partida de la argumentación es el concepto de sujeto. En seguida expongo los argumentos de Miranda para la defensa del sujeto autónomo.

Miranda parte de la proposición: El espíritu es pensamiento, autoconsciencia.⁷² Para sustentar esta tesis Miranda inicia argumentando lo siguiente:

No decimos que el espíritu tiene pensamientos, como si el espíritu consistiera de suyo en otra cosa y además tuviera pensamientos, o como si primero existiera un substrato no-pensante y consistente en quién sabe que y después sobrevinieran los pensamientos. Tampoco decimos que el espíritu consiste

⁷⁰ G.W.F Hegel, *Lógica...*, p. 31.

⁷¹ *Ibidem* p. 34.

⁷² La categoría de espíritu es interpretada por Miranda en referencia al sujeto, al yo, al pensamiento mismo, aunque algunas veces sí hace referencia al espíritu absoluto en sentido hegeliano.

en la capacidad o potencia de tener pensamientos. Lo absolutamente decisivo estriba en caer en la cuenta de que el espíritu consiste en caer en la cuenta. En percatarse. En pensar.⁷³

Según Miranda, el sujeto, el yo, es la auto-comprensión del sujeto mismo, el percatarse (darse cuenta de sí mismo) de lo constitutivo como tal: el pensar. A este respecto Mario Rojas sostiene: “Pensar consiste en tener un objeto de consideración reflexiva, y el objeto que el pensar tiene aquí, en el concepto del sujeto, como su objeto, es él mismo. De este modo la reflexión vuelve sobre sí, y este volver sobre sí de la reflexión es el acto constitutivo del sujeto como autoconsciencia.”⁷⁴

Según lo anterior el sujeto es puesto como objeto de conocimiento, comprensión y afirmación. El sujeto se pone a sí mismo como acto de reflexión y no de contemplación, admiración y observación pasiva de algo que se encuentra allá afuera. “El yo, dice Miranda, no es una sustancia que esté detrás de ese acto de reflexión, sino que es el acto de reflexión sobre sí del pensar, el acto mismo de entender y pensar.”⁷⁵

Para Hegel y Miranda, lo existente a cada momento es el pensamiento. El sujeto no se satisface con una interpretación del mundo meramente externa, empírica. La única manera de alcanzar la verdad, la esencia de las cosas, es por medio del pensamiento mismo. El ser humano no tiene otra forma para lograrlo, para llegar a ello. Lo más importante para Hegel y Miranda es que:

- a) El sujeto puede llegar a conocer el fundamento de las cosas.
- b) El sujeto es la base originaria de donde procede todo análisis interpretativo del mundo. En el sujeto se constituye el proceso de conocimiento como tal, en el hecho de considerarnos conscientes de nosotros mismos y conscientes del mundo externo.

Para el filósofo mexicano, es imposible dudar de la existencia del pensamiento. Él nos brinda un ejemplo en el cual las ideas se vuelven completamente existentes y verdaderas para muchos seres humanos. Para Miranda, las ideas, el percatarse y las vivencias humanas son algunos de los elementos necesarios para darnos cuenta de la existencia del pensamiento. Miranda sostiene:

⁷³ Porfirio Miranda, *Hegel tenía razón*, Editorial, Plaza y Valdes, México, 2002, p. 95-96.

⁷⁴ Mario Rojas. “José Porfirio Miranda y la fundamentación sustantiva de una ética intersubjetiva universalista”, en Dussel. E. /M. Guevara/M. Rojas (Coords.), *Justicia y Razón. Homenaje a Porfirio Miranda*. UAM-I, México, 2007, p. 144.

⁷⁵ *Idem*.

En eso etéreo e ideal que los idiotas llaman “meras ideas” consiste el espíritu. Una pareja cuyo enamoramiento no se reduzca a sexo sabe muy bien que su recíproco intercambio de vivencias, que su comunión, que su maravilloso entendimiento mutuo y mutuo enriquecimiento humano son “puras ideas”; pero para esa pareja todo eso es más real que el piso y que las paredes. Es el espíritu. No se equivocan los materialistas cuando dicen que el espíritu son meras ideas; en lo que se equivocan es en creer que la materia a la que de tan buena gana apelan es más real que esas ideas; y el solo hecho de que, como vimos, no pueden definir la materia sino en función del espíritu, demuestra cuál de esas dos cosas es más real.⁷⁶

Según él, las ideas y por supuesto los pensamientos existen más allá de la realidad material. Pensar y actuar son categorías que no dependen de determinaciones materiales para existir como tal. Es obvio que no sólo el enamoramiento representa el único estado ideal, pues existen muchas cosas para confirmar la presencia de las ideas y del pensamiento como tal sin la necesidad de corroborarlo empíricamente.

Para Miranda la existencia de las ideas se deriva únicamente del acto de percatación. Cuando el ser humano comprende por sí mismo la existencia de las ideas por medio de sus actos y sus vivencias, cae en la cuenta de sí mismo, se percata de lo importante que son para entender los procesos, las circunstancias y las actividades del mundo, y del propio ser humano. Al respecto, Miranda sostiene:

Esto es fundamental: si las ideas y conceptos no se identifican con la nada (lo cual sería sostener absurdos), si alguna realidad debe indudablemente reconocérseles, es necesario que se identifiquen con la realidad misma del espíritu, del yo; de lo contrario sería imposible que el yo cayera en la cuenta de ellas. Sería imposible que el yo pensara, si el pensar mismo (las ideas) no se identificara con el yo. Si, al entender, el yo no se identificara con el concepto, el yo necesitaría dentro de sí otro concepto para entender al primero; pero entonces el primero es superfluo.⁷⁷

La existencia de las ideas debe identificarse con la existencia del yo, pues su reconocimiento es llevado a cabo por el sujeto mismo que lo interpreta y lo comprende como tal. Para nuestro pensador, el yo es fundamental en la confirmación de las ideas, pues sin el yo no existirían las ideas ni los pensamientos mismos. Para él, el yo, es el único capaz de dar cuenta del acto mismo de pensar. En eso consiste percatarse, ser consciente del espíritu realmente existente en la vida de los seres humanos.

Hegel afirmaba que el ser humano es autoconsciente. Miranda trata de confirmarlo cuando sostiene:

⁷⁶ Porfirio Miranda, *Hegel...*, p. 96.

⁷⁷ *Ibidem* p. 97.

No es que primero exista el espíritu y después tome consciencia de sí mismo. ¿En qué podría consistir la existencia del espíritu sino en ese mismo tomar consciencia de sí? Ese mismo percatarse, eso que en español llamamos “el caer en la cuenta”, constituye precisamente la especie de realidad que es el ser espíritu, el tipo peculiar de realidad que se llama espíritu.⁷⁸

El yo, es la afirmación de la realidad ideal, pues se determina en el proceso autoconsciente, espiritual. Cuando somos conscientes de ello confirmamos nuestra esencialidad humana, lo propiamente intrínseco de cada ser humano: el pensar, el actuar como tal.

3.4 La objeción substancialista

Mostrar cada una de las objeciones dirigidas a la concepción de sujeto autónomo es completamente imposible en este capítulo. Por esta razón presento únicamente una de las principales objeciones contra la concepción de sujeto que aquí defiendo. Voy a exponer cómo aborda Miranda la objeción substancialista en contra de la idea de sujeto autónomo. Según la objeción substancialista el *yo es algo más que un acto solamente ideal*. De ahí se derivan dos cosas:

- a) Por un lado, si niegas al sujeto como acto puro (fenómeno ideal), necesariamente admites su esencialidad como material, empírica (fenómeno material).
- b) Por otro lado, si niegas al yo como pensamiento y si no defines qué es ese “algo más” del acto puro de pensar, no decimos absolutamente nada.

Miranda argumenta contra esto que:

El “algo más” que la objeción substancialista desea indudablemente es el yo, pues les parece obvio que el yo permanece idéntico a través de todas las determinaciones mudables. Pero manifiestamente hay aquí un error, porque el yo consiste precisamente en el acto de percibirse uno a sí mismo; inclusive es tautológico decir que fuera del acto de autopercepción el yo no existe. El yo es algo puramente ideal, cuya realidad consiste en ser percibido.⁷⁹

Para Miranda y Hegel lo esencial, lo intrínseco y lo constitutivo del ser humano, es el pensar. Pero no un pensar inmediato del yo según sus características corpóreas o emocionales, sino un pensar mediado por sí mismo. Según Miranda, “el único significado posible es el pensar y el querer, esos actos. De suerte que al “algo más”, si no ha de ser material, tiene

⁷⁸ *Ibidem* p. 100.

⁷⁹ *Ibidem* p. 105.

que consistir en los actos mismos de pensar y querer, y por tanto no es algo más, no puede ser algo distinto del pensar y querer mismos.”⁸⁰

Para Miranda el yo es el acto puro del pensar, libre, determinado por sí mismo manifestado continuamente en la realidad como tal. Si admitimos el “algo más” como lo distinto al acto del pensar, el sujeto es un mero receptor de imágenes del mundo, pues conoce y transforma el mundo, pero no se reconoce a sí mismo. Desde una perspectiva substancialista, el sujeto es considerado como ente pasivo, receptivo, ya que el pensamiento es considerado como una facultad externa, algo agregado. Pensamiento y sujeto son distintos para una concepción substancialista, dado que pretende materializarlos, hacerlos perceptibles, tangibles. Por el contrario Miranda defiende que el pensamiento y el sujeto son uno mismo:

[...] el yo es algo puramente ideal, un contenido mental que llamamos autoconsciencia. Los objetantes creen que, en el acto de autoconsciencia, la pepita llamada yo es percibida pero no percibe; por eso digo que la imaginan material, pues no conoce, nomás es conocida. No acaban de entender que la autoconsciencia, por su misma definición, implica perfecta identidad del cognoscente con el conocido, implica la puridad absoluta en que el conocer es exactamente lo mismo que el ser conocido.⁸¹

Si pretendemos diferenciar al sujeto del pensamiento y si intentamos definir el “algo más” a partir de alguna determinación material, necesariamente el sujeto se convierte en una cosa, en un objeto del mundo, en algo perceptible, manipulable y determinado por diversas leyes naturales; es afirmar que primero existe el yo y después el acto de la consciencia. Contra esto Miranda sostiene:

De nada serviría, claro está, que llamaran inmaterial a ese “algo más” que postulan. Ya vimos que sería circular y por tanto nulo definir lo inmaterial en términos de lo material, o sea como negación de lo material, toda vez que, para definir lo inmaterial, es preciso hacer referencia al espíritu y negarlo; de estos dos contenidos el más conocido es el espíritu; por consiguiente, éste tiene que entenderse directamente. Pero también ya vimos que el único significado posible es el pensar y el querer, esos actos.⁸²

Según Miranda el yo no es un objeto empírico, material, sino un objeto mental o puramente ideal. Es el acto mismo del pensar en cuanto tal. Por consiguiente, si negamos la autonomía el sujeto no tiene entonces voluntad propia para regir sus actos, pues toda su voluntad estaría determinada por leyes del mundo. Sin embargo, no debemos olvidar que estamos haciendo aquella afirmación desde el pensamiento mismo, es decir, estamos siendo conscien-

⁸⁰ *Ibidem* p. 106.

⁸¹ *Idem*.

⁸² *Idem*.

tes de algo; no podemos abandonar entonces al pensamiento. Así pues, el pensamiento determina y fundamenta a todo lo demás y no la presencia de objetos materiales y contingentes, sino la autonomía del sujeto, del pensamiento en sí mismo.

El sujeto se determina a sí mismo porque es imposible conocernos de otro modo. Es decir, el sujeto se conoce a sí mismo por el acto del conocimiento interno realizado a través de sí mismo. Este acto de autoconocimiento es llevado a cabo por el pensamiento de un modo propio, independiente. Si el sujeto depende del pensamiento para conocerse, admite que no depende de algo material o externo para ello, sino del acto libre por el cual se está conociendo. Al respecto M. Rojas defiende:

En la autoconsciencia se manifiesta lo más elevado y complejo del ser humano. Es el asombro no por lo que está ahí afuera, dado frente al ser que piensa, sino el asombro por el hecho mismo de realizar esta actividad: pensar, ser consciente de sí [...]. Lograr esto es alcanzar, tener el concepto del sujeto, esto es, de nosotros mismo, lo cual quiere decir conocernos.⁸³

El acto y la acción del pensar son la substancia misma del yo. Al respecto Miranda sostiene:

Todo lo que percibimos con los sentidos son accidentes de la substancia, no la substancia misma. De ahí se sigue que el origen de ese concepto no es la sensación sino la autoconsciencia, si se quiere, la introspección, toda autoconsciencia es un acto de autoconsciencia. Nuestros objetantes no pueden esgrimir un concepto de substancia sin acto, porque nunca han percibido una substancia sin acto, y sólo en una tal percepción podría originarse dicho concepto de una substancia la cual no consista en actuar, pues por el hecho mismo de percibirla la han percibido actuante; ese actuar es la verdadera substancia.⁸⁴

Miranda fortalece su argumento diciendo lo siguiente: 1) El concepto de substancia tiene su origen en la consciencia activa, por tanto, su origen no es empírico ni material. 2) La autoconsciencia es un “acto” de autoconsciencia, es una acción cognoscitiva de la consciencia misma. 3) Por tanto, el acto de autoconsciencia es la sustancia de ésta.

Según el filósofo mexicano, los objetantes definen la substancia en razón de sus accidentes, de lo sensible. Pero en esos mismos accidentes la substancia se manifiesta, se hace presente, actúa, se le percibe como activa, como movimiento y no pasiva. Por esta razón la substancia es actividad permanente que se hace comprensible por la autoconsciencia y no por los sentidos. Así pues, la substancia en sí, es el acto puro, la actividad y el movimiento puro

⁸³ Mario Rojas, “Razón, metafísica, intersubjetividad y ciencia filosófica”, en *La filosofía de José Porfirio Miranda* Mario Rojas [comp.], ITACA, México, 2011, p. 210.

⁸⁴ Porfirio Miranda, *Hegel...*, p. 106.

de la autoconsciencia. “Acabamos de expresar lo decisivo: el actuar mismo del espíritu es la verdadera substancia.”⁸⁵

Con la ayuda de Miranda logramos mostrar al sujeto, al yo, como un ente que al decir yo, se sabe, se distingue, se afirma y se comprende como acto libre del pensamiento. Sabe de sí mismo como sujeto activo y autónomo. El sujeto es consciente de aquella actividad particular y constitutiva de lo humano como tal: el pensar.

3.5 La autodeterminación

Para el conocimiento del sujeto debemos afirmar la actividad, el movimiento, la libertad y la transformación del pensamiento. El sujeto es pensamiento activo, es manifestación. Si Miranda afirma la existencia de la autoconsciencia, necesariamente debe admitir la libertad y la actividad en el pensamiento como elementos necesarios de la auto-consciencia. Miranda sostiene que el *sujeto se determina a sí mismo*: “el espíritu se determina a sí mismo. Si su ser es el acto mismo de entender y conocer; y ese acto lo pone él mismo, el espíritu se da el ser a sí mismo.”⁸⁶ Hablamos del sujeto autónomo cuando la consciencia se vuelve consciencia de sí misma. En esta afirmación la consciencia actúa siempre libremente o de modo autónomo. El sujeto realiza una actividad autónoma para conocerse a sí mismo. Por tanto el sujeto es autodeterminante porque se impone sus propios parámetros de enjuiciamiento. Esta actividad de autoconocimiento lo diferencia de los animales, de los objetos, las cosas y los demás seres vivos, pues es el único capaz de tenerse a sí mismo como objeto de estudio. Nuestro autor afirma: “Si el espíritu no se determina a sí mismo, no es espíritu sino cosa; pues el espíritu no es inmediato, no existe en el modo de la inmediatez, consiste esencialmente en ser mediado por sí mismo.”⁸⁷

Para afirmar que el yo es autodeterminante es necesario presuponer lógicamente libertad en el acto de autoconsciencia. El concepto de autodeterminación defendido por Miranda es por eso semejante al concepto definido por Kant como autonomía. Para Kant, alguien es autodeterminante cuando es capaz de dirigir sus acciones por sí mismo según los mandatos de la moralidad racional. Autodeterminante es aquel que puede regirse por la propia racionalidad moral. Según Miranda, Kant y Hegel, la autodeterminación es la posibilidad de darse

⁸⁵ *Ibidem* p. 107.

⁸⁶ *Ibidem* p. 100.

⁸⁷ *Idem*.

uno mismo la propia ley, pero ello no significa actuar como cada quien quiera, sino actuar de acuerdo a los imperativos de la ley racional humana, moral y universal.

Para Miranda, la libertad humana es fundamental para definir la categoría de autodeterminación. Sin el concepto de libertad es imposible conocer qué somos en esencia:

Que la autodeterminación es la mejor definición del espíritu, Platón lo había dicho: ¿Cuál es la definición de ese objeto que llamamos alma? ¿Tenemos otra mejor que la que acabamos de mencionar: el movimiento capaz de moverse a sí mismo? (Leyes x 896A). Evidentemente, también Platón era consciente de que ese contenido es el más inteligible. Es muy digno de notarse que también para Kant, a despecho de todos sus escepticismos, este contenido es el más inteligible.⁸⁸

Para Hegel el sujeto es autoconsciente, sabe de sí mismo como ser humano, pero eso no es una garantía de que pueda actuar de modo correcto según aquella capacidad. Es decir, tener al ser humano como individuo autodeterminante no significa tener un ser humano siempre responsable de sus actos. Sabiéndose autodeterminante puede devenir un ser humano propiamente autónomo en sentido estricto y no únicamente por saberlo. El saberse autoconsciente es el principio que permite añorar la posibilidad de verlo convertido en verdaderamente libre. Respecto de la autodeterminación Hegel afirma:

En eso consiste la gran diferencia, que el hombre sabe lo que él es; luego, en primer lugar, él es real. Sin esto la razón, la libertad, no son nada. El hombre es esencialmente razón; el hombre, el niño, el culto y el inculto, es razón; o, más bien, la posibilidad para eso, para ser razón, existe en cada uno, es dada a cada uno. Y, pese a ello, la razón no ayuda nada al niño, al inculto. Es sólo una posibilidad real y que se mueve en sí. Solamente el adulto, el formado, sabe por la educación lo que él es. La diferencia es solamente que la razón existe allí solamente como aptitud, en sí, pero aquí existe explícitamente, ha pasado de la forma de posibilidad a la existencia.⁸⁹

Considerarnos sujetos autónomos es completamente una labor constitutivamente humana para cada individuo. Por tanto, la existencia del hombre es *potentia*, es decir, es necesaria la actividad individual para poder llegar a realizarse como humano de muy diferentes maneras, y su tarea real es llegar a conocerse como esencialmente libre por la consciencia misma.

⁸⁸ *Ibidem* p. 102

⁸⁹ G.W.F. Hegel, *Introducción...*, p. 46

3.6 El yo es intersubjetividad

Hemos dicho más arriba, cuando expusimos lo referente al sujeto autodeterminante, que los seres humanos son constitutivamente autoconscientes y autónomos. Sin embargo, la autonomía no deviene en bruto o en aislado, sino en comunidad política. Miranda afirma por último que *la autoconsciencia es intersubjetividad*. Para Miranda, basándose en Hegel, cualquier sujeto no está solo en el mundo, es decir, no existe por sí solo, sino solamente en el reconocimiento de los otros: “para que pueda llegar a haber autoconsciencia se requiere interpelación por otro yo que desde siempre fue autoconsciente.”⁹⁰

Cuando hablamos de autoconsciencia o de autodeterminación, no estoy refiriéndome a la existencia de un sujeto aislado del núcleo socio-político, sino a un yo que se afirma como distinto frente al tú en una relación de identidad (reconocimiento mutuo) que permite el desarrollo y la afirmación de sujetos actuantes, políticos. Al respecto Rojas expone que para Miranda: “La intersubjetividad [...], es una ‘entidad ideal’ consistente en que sus polos se distinguen entre sí, en que cada autoconsciencia interpela a los otros y es a la vez interpelada por todas las otras autoconsciencias.”⁹¹

Para Miranda la intersubjetividad permite el desarrollo de la autoconsciencia. La intersubjetividad o inter-personalidad es el elemento preexistente. Un yo sin relación con los demás, no deviene yo, sino cosa, dado que no se reconoce como tal; sin afirmación y negación, el yo no se reconoce a sí mismo como único y tampoco como distinto a los demás. Su autoafirmación proviene de la relación con los demás gracias a la interpelación de los otros yos. Respecto al principio de intersubjetividad Miranda defiende lo siguiente:

Si el sujeto, [...] consiste en consciencia del yo, en ese contenido mental e ideal llamado autoconsciencia, la intersubjetividad está ahí esencialmente desde el principio, pues es obvio que el niño no llega a decir yo, no llega a percatarse de su yo y así a crearlo por primera vez, sino interpelado por la madre (u otro prójimo) que al personalizarlo lo hace caer en la cuenta de que es persona, al responsabilizarlo hace que poco a poco llegue a ser sujeto responsable. En la consciencia del yo que así se forma está presente la consciencia del tú, no sólo inseparablemente, sino en tal grado de mutua penetración, que el niño en tanto se percata de sí en cuanto se percata de la otra persona, y esta constitución intersubjetiva de la consciencia es constante para siempre, porque la consciencia de la propia

⁹⁰ Porfirio Miranda, *Hegel...*, p. 101.

⁹¹ Mario Rojas, “José Porfirio Miranda...,” p. 147.

identidad es consciencia de la propia distinción respecto de los otros y por tanto es ser consciente de los otros.⁹²

Para Miranda el principio de intersubjetividad es: a) Un principio de reconocimiento puramente ideal entre distintos yos. b) Es un principio dialéctico, de afirmación, negación e identificación del tú con el yo, somos idénticos porque nos referimos a nosotros mismos como sujetos, como independientes, libres. c) La relación entre sujetos libres que se identifican como seres sociales, políticos.

Así pues, el yo tiene consciencia del mundo, pero también de los demás. Si tiene consciencia de sí mismo es porque se reconoce y porque reconoce también a los otros. Por tanto, la intersubjetividad nos permite devenir como un yo, una autoconsciencia, un sujeto. Sin referencia a los otros, no devenimos yo, sino entes sin razón, sin consciencia de sí mismos. Según Miranda, la intersubjetividad es el elemento fundador de la autoconsciencia, es decir, “no sólo existo yo, también existen los otros; los demás son tan de veras como yo, sujetos y no objetos, no puedo confundirlos con las otras cosas que pueden ser tratadas como medios, pues son autoconsciencias exactamente como yo lo soy.”⁹³

Lo importante del principio de intersubjetividad es: a) La mediación establecida como necesaria para el desarrollo o el advenimiento de la autoconsciencia; sin el tú no hay yo y a la inversa. b) El reconocimiento de la autoconsciencia en otra autoconsciencia es una exigencia ya de carácter ético o moral, pues es una relación de respeto, de afirmación del otro como sujeto, como autoconsciencia libre y autónoma igual a mí.

Para Kant cualquier ser humano puede ser libre, autónomo. Sin embargo, no explicitó con base en qué y en qué medida es posible tal autonomía. En cambio Hegel sostiene que todo sujeto puede desarrollarse como autónomo gracias al principio de intersubjetividad. La contribución de Hegel radica en su interpretación intersubjetiva de sujeto. Es decir, consideró al sujeto como autoconsciente debido al reconocimiento de los otros. El yo no sólo es un sujeto puramente especulativo (perspectiva kantiana), sino un sujeto moral, una consciencia ética y no sólo epistémica. Ningún sujeto se conoce como tal por la mera abstracción de sí mismo, sino en la correspondencia y el libre intercambio de conocimientos, pensamientos, decisiones, etc., con los demás sujetos que le interpelan. Para Hegel, todo sujeto tiene responsabilidades y deberes con la comunidad política.

⁹² Porfirio Miranda, *Hegel...*, p. 126.

⁹³ *Ibidem* p. 127.

La autonomía moral es la acción llevada a cabo por los sujetos en beneficio de la comunidad política. Sin embargo, no es cualquier tipo de acción subjetiva, arbitraria, sino una acción moral regida por deberes o mandatos que se nos exigen por ser buenos en sí mismos. El sujeto autónomo debe actuar según los principios morales (imperativos categóricos) y no según sus deseos o inclinaciones. De ahí que Miranda defienda:

El carácter de exigencia, de imperativo, que destacábamos en la consciencia que el yo tiene de los otros, le impone al sujeto en ciernes, i. e. al niño que se está volviendo autoconsciencia, la necesidad moral de reprimir sus instintos meramente naturales, sus impulsos animales, porque no sólo él existe en el mundo, también los demás son autoconsciencias que no le es lícito considerar como cosas; así es como el niño deja de ser animal y se vuelve espíritu.⁹⁴

La afirmación de que *el sujeto autónomo es autoconsciente, autorreflexivo, autónomo e intersubjetivo*, significa tres cosas: a) Todo sujeto es capaz de pensar por sí mismo y para sí mismo. Es decir, el ser humano no está condicionado por factores externos que intentan dominar su forma de pensar, de vivir. Por tanto, el sujeto es libre cuando piensa, cuando se hace autoconsciente del mundo y de sí mismo. Pensando deviene autónomo, libre. b) Si admitimos como principio de la autonomía el concepto de la intersubjetividad, necesariamente admitimos la autonomía del sujeto como un proceso completamente político, socializador. c) Un yo considerado como libre debe actuar conforme a la razón (conforme a la racionalidad moral), debe ser capaz de orientar sus máximas subjetivas por medio del deber moral que exige respetar a los otros. Así, las acciones, las decisiones y las deliberaciones que cualquier sujeto libre pueda tomar deben estar fundamentadas en la responsabilidad y en criterios morales que permitan dirigir nuestras acciones hacia el bienestar común o social, pues somos libres por la presencia de los otros y por la realidad de la moralidad.

La autoconsciencia, la autonomía, la autorreflexión y la acción humana, son elementos a desarrollarse, formarse, cultivarse, puesto que ningún ser humano los posee como tal por el simple hecho de nacer, de existir. La tarea de todo sujeto es procurar llegar a ser moralmente libre, no porque beneficie o convenga, sino porque esencialmente eso somos como seres humanos. Es decir, seres sociales, políticos, constituidos por el pensamiento en cuanto tal. Así pues, distanciándonos de nuestros prejuicios, creencias y apetencias naturales, estamos

⁹⁴ *Ibidem* p. 128.

esforzándonos por ser libres, pues el pensamiento autónomo actúa según su propia determinación.

La única forma de resolver los problemas y conflictos del mundo es empleando la razón, pensando, reflexionando en sentido crítico. Según vimos, Hegel, Miranda, Kant, etc., enfatizaban esa pretensión, pues cada uno de ellos trataba de afirmar que la razón es la que debe orientar nuestras decisiones diarias con el objetivo de mejorar las cosas de una comunidad. Para muchos filósofos debemos actuar conforme al bienestar común, conforme a la libertad, pero eso es imposible si nuestras tendencias privadas dominan nuestras decisiones. Por eso Hegel enfatiza que:

El hombre que no es determinado sino por sus inclinaciones, no está en sí mismo y cuando es egoísta este modo, el contenido de su querer y de sus opiniones no es su propio contenido, y su libertad es sólo formal. Pensando, abduco mi particularidad subjetiva, me absorbo en la cosa y dejo al pensamiento su libertad; y no me engaño sino cuando introduzca en el pensamiento algo de mi naturaleza individual.⁹⁵

Solamente pensando es como soy libre, auténtico y distinto de los demás. En el pensamiento se alcanza la autodeterminación. Sólo ahí en el acto puro del pensar, únicamente reconociendo a todos los seres humanos como libres.

3.7 Autonomía, autorreflexión y educación

Nuestra investigación pretende fundamentar la necesidad de una formación que conduzca a la autonomía, autorreflexividad, emancipación y conciencia democrática de los sujetos. Hasta el momento únicamente hemos analizado los conceptos de autonomía, sujeto y autorreflexión. Enseguida argumentaré más a favor de la necesidad de estos conceptos. Estos conceptos están vinculados entre sí, por ello trataré de mostrar su relación con nuestra concepción de formación permanente. Más adelante haré lo mismo con las categorías de emancipación y democracia. Así que el problema central a responder es el de por qué la autonomía kantiana y el concepto de autorreflexión son necesarios entre las prácticas educativas mexicanas y entre nuestra sociedad.

Autonomía

Con base en los componentes de la autonomía y la subjetividad reflexiva la formación humana configura un principio elemental e imprescindible que sostiene que se debe actuar,

⁹⁵ G.W.F., Hegel, *Lógica...*, p. 35-36.

considerar y tratar a cada ser humano como sujeto, es decir, como personas libres con los mismos derechos y obligaciones. Obviamente este principio nos prohíbe actuar y comportarnos de manera contraria. Ese principio moral-universal es la base de nuestra formación inacabada y continua, pues consideramos elemental desarrollar, enseñar y justificar dicho principio como válido para cualquier sociedad. Debido a que este principio sólo es efectivo en prescripciones normativas de la acción y la interacción humana como tales, se afirma, al mismo tiempo, una formación político-moral.

Es esencial reconocer un vínculo entre la autonomía y la autorreflexión, pues para afirmar la autonomía moral de los seres humanos presuponemos la capacidad reflexiva de los sujetos para actuar de acuerdo con el deber moral establecido objetivamente como regla de comportamiento necesaria y comprensible por parte de las personas autónomas.

La autonomía kantiana pone de manifiesto dos elementos fundamentales: a) la capacidad racional de todo ser humano para orientar sus acciones según el imperativo categórico, o sea, todo ser humano puede ser capaz de actuar moralmente. b) la libertad de darnos a nosotros mismos la ley moral fundada en el respeto a la dignidad humana.

Para Kant, el principio normativo-objetivo de respetar al otro como fin en sí mismo es una ley moral inapelable. La ley moral no emana de Dios, ni de las constituciones positivas o de las autoridades académicas o gubernamentales (heteronomía). La ley moral o del deber proviene de una exigencia racional impuesta por y para nosotros mismos. Con ello quiero dar a entender que la libertad es aquella posibilidad de respetar libremente una ley práctico-objetiva de la moralidad. Nada ni nadie llegan a imponernos dicha ley, sino que la comprendemos, la reconocemos y la asumimos como válida, necesaria y fundamental para la existencia de la sociedad. Es preciso aclarar que “cuando hablamos de autonomía, responsabilidad, empatía, disposición a participar, habilidades para el diálogo, no nos estamos refiriendo a atributos inherentes a la persona o a rasgos que surjan por generación espontánea, sino a capacidades que deben ser cuidadosa, deliberada y sistemáticamente cultivadas.”⁹⁶

La autonomía y demás valores no existen por sí mismos en los seres humanos, sino que deben desarrollarse y enseñarse. La formación humana debe generar sujetos autónomos, críticos, etc., porque su objetivo es generar mejores seres humanos para la vida en colecti-

⁹⁶ José Gutiérrez, *Educación, Formación cívica y ética*. Ediciones Cal y Arena, México 2007, p. 13.

vidad. La autonomía en contraposición a la heteronomía, es darnos a nosotros mismos una ley-moral para valorarnos y valorar al otro como sujeto de razón y de decisiones propias. La autonomía no depende de mis principios subjetivos o particulares como en el caso de la heteronomía. El despliegue de esas actitudes críticas es la meta y el resultado de una formación humana orientada hacia el respeto de esos valores.

Si nuestra sociedad mexicana tiene la costumbre de actuar según su modo de ser, de pensar y creer (Octavio Paz lo llamó: “mentalidad cerrada”) no encuentro otro concepto para determinar nuestra aparente libertad más que con aquella categoría denominada: heteronomía. Por esta razón, es urgente para nuestras escuelas comenzar a enseñar, desarrollar y fomentar una verdadera educación orientada a la autonomía, hacia el respeto de la persona misma. Así pues, si procuramos actuar por la ley moral de respetar al otro como sujeto y no como cosa u objeto estaremos intentando promover una conciencia autónoma en nuestras escuelas de modo más responsable. Al respecto José Gutiérrez sostiene que:

[...] autonomía, en el sentido moderno del término, no significa hacer lo que le venga en gana a uno, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas, entonces todavía quedará más clara la pertinencia y aun la necesidad de influir en ellos acercándolos, en forma reflexiva y crítica, nunca coactiva, a los valores que humanizan y que dignifican a las personas, a fin de que los reconozcan como valiosos, aprendan a defenderlos y los hagan suyos por convicción [...].⁹⁷

Gutiérrez afirma la necesidad de formar a los educandos para la autonomía, pero para una autonomía de tipo moral, para una autonomía de decisiones responsables y críticas en relación con la sociedad como tal. Según él, es necesario fomentar la autonomía pero en sentido racional, es decir, con base en el desarrollo de principios morales fundados. Ese principio moral es fundamental para nuestras escuelas mexicanas, dado que para muchos ciudadanos la libertad significa hacer lo que nos place y eso realmente no contribuye en nada a mejorar la situación social, política, ni educativa en nuestro país.

Uno de los objetivos de la formación interminable es generar seres humanos más autónomos y comprometidos con los problemas sociales. En México, este objetivo no se ha conseguido realmente, pues continuamente la mayoría de nuestras acciones cotidianas son derivadas del interés personal y del beneficio particular. Sin embargo, una formación fundada en el respeto a los demás nos puede permitir actuar con mayor grado de responsabilidad y compromiso, pues sabremos de las obligaciones y deberes con los demás. La formación

⁹⁷ *Ibidem* pp. 191-192.

humana inacabada y continua está fundada en la autonomía, es decir, en el respeto a la libertad de cada individuo como fin en sí mismo. Es imprescindible reconocer que la formación autónoma es “un ámbito de reflexión individual y colectiva que permite elaborar en forma racional y autónoma principios generales de valor que sirven para enfrentarse críticamente con la realidad.”⁹⁸

El concepto de autonomía es fundamental para esta investigación porque nos permite justificar una educación basada en valores morales racionales indispensables e inquebrantables para todos los seres humanos. Cuando digo valores no me refiero a cualquier tipo de valores, sino a los moralmente reconocidos, identificados, y fundados como buenos y necesarios para la interacción humana. J. Gutiérrez afirma que:

Este enfoque de la educación en valores busca algo más que la mera adaptación del individuo a las normas establecidas, propósito por excelencia de la educación tradicional. Pretende desarrollar competencias para que aquel se enfrente críticamente a la realidad cotidiana y a las normas morales vigentes, de suerte que pueda cuestionar lo que de injusto exista en ambas y pensar en formas más dignas de convivencia. La palabra clave en todo esto es autonomía.⁹⁹

Autorreflexión

Al justificar racional y universalmente la autonomía de todas las personas, hemos reconocido a la vez necesariamente algo constitutivo de los seres humanos, hemos asentado la capacidad reflexiva para criticar, rechazar, aceptar, valorar, y ejecutar una serie de normas morales exigidas de manera objetiva. Al fundamentar la autonomía universal de los sujetos presuponemos varias cosas más como: autoconsciencia, autodeterminación e intersubjetividad. El primer aspecto tiene que ver directamente con la capacidad racional humana para comprender ciertas reglas morales objetivas de conducta social. El segundo aspecto remite al reconocimiento de todos los seres humanos como seres individuales, libres y pensantes por sí mismos. El último aspecto nos remite a la constitución intersubjetiva de la subjetividad humana como tal, es decir, a los diversos procesos de socialización por los cuales devenimos seres humanos con y mediante la comunidad política.

Una concepción del ser humano autoconsciente, autodeterminante e intersubjetivo es fundamental para la formación humana porque afirma algo constitutivo de todos los seres hu-

⁹⁸ *Ibidem* p. 190.

⁹⁹ *Ibidem* p. 191.

manos pensantes, libres, que actúan y conviven en un determinado espacio cultural e histórico. En muchas ocasiones las aulas de nuestras escuelas se convierten en un mero adoctrinamiento, en una mera adaptación y en una mera memorización, pues se cree que los educandos somos simples cosas, entes vacíos y receptivos. Por esta razón, es necesario rescatar el concepto de autorreflexión, pues nos permite conocer al sujeto como libre, pensante, actuante y responsable de cada acción en la comunidad. Si no defendemos una educación autónoma y autorreflexiva fomentamos una educación basada en el desinterés y la irresponsabilidad social, pues nadie asume su propia libertad con total responsabilidad si creemos que todo se rige por un estado de cosas dado o por factores externos bien determinados. Al respecto Josep Puig sostiene:

La reflexión moral es una tarea personal y social que tiene como finalidad hacerse con un modo de ser y de vida que necesariamente ha de permitir a cada cual formar parte de su colectividad. La educación moral tiene que ver con la tarea de enseñar a cada uno de los sujetos y a los distintos grupos humanos a vivir en relación: a vivir en el seno de una comunidad.¹⁰⁰

No dudo que cualquier propuesta pedagógica tenga una concepción de sujeto (educando). Sin embargo, considero indispensable recordarlo en cada práctica pedagógica mexicana, pues la mayoría de los educadores mexicanos no tiene una concepción mínima de aquello constitutivo de los seres humanos. Es decir, no tienen idea de lo que educadores y educandos representan como tales, como personas. Si ignoramos qué es el ser humano, qué lo constituye como tal, somos parte de la misma ignorancia que tanto criticamos y por tanto transmitimos la misma incertidumbre a los educandos. Una manera de enfrentar este problema educativo es justificando los conceptos de autonomía y autorreflexión. Lo que propongo es lo siguiente:

1) La autorreflexión es algo esencial en los seres humanos, es decir, lo constitutivo es “el pensar, la razón como tal”. Esto constitutivo no es cualquier facultad de pensar, de imaginar, de abstraer, no es una cualidad secundaria, sino algo que nos da valor intrínseco como seres pensantes o racionales. La autorreflexión humana se manifiesta en tres elementos constitutivos de los seres humanos: el auto-conocimiento, la reflexión crítica y la autocrítica.

El “auto-conocimiento” permite distanciarnos de una interpretación del ser humano orientada simplemente a la explicación del mundo, de los objetos externos. Con el auto-

¹⁰⁰ Josep Puig, *La construcción de la personalidad moral*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996, p. 18.

conocimiento nos admitimos como sujetos capaces de conocernos a nosotros mismos en nuestras diversas aptitudes, emociones y aspiraciones. Esto me parece muy importante recalcarlo porque aumenta el conocimiento de nosotros mismos como personas totalmente independientes de los factores externos.

La “reflexión crítica” es la capacidad de actuar éticamente en un mundo condicionado por diferentes factores sociales, económicos, educativos, etc. Esto quiere decir también que tenemos la facultad de criticar estructuras socio-culturales no tan adecuadas ni justas para el desarrollo de las potencialidades humanas en cualquier comunidad. Al criticar cierta estructura ideológica o social estamos siendo conscientes de esa cualidad inherente, la reflexión humana se pone en evidencia por nuestras ideas y pensamientos.

La “autocrítica” es una reflexión valorativa de nuestros presupuestos normativos. El sujeto lleva a cabo dicha reflexión con la intención de repensar, valorar y rechazar ciertas conductas sociales, valores, actitudes, y creencias propios. La autocrítica tiende a poner de manifiesto que el ser humano tiene la responsabilidad de actuar de acuerdo con una ley moral fundamentada en principios ético-universales. Cuando un ser humano actúa con respeto hacia la dignidad humana está afirmándose como autocrítico a partir de sí mismo, es decir, a partir de su propia reflexión. Esto es verdaderamente muy importante porque gracias a esto los seres humanos podemos considerarnos como propiamente independientes, críticos de nosotros mismos y del mundo externo.

Estas características constitutivas deben recuperarse para nuestro contexto educativo, pues ponen de manifiesto que los seres humanos como tales (educandos) son en sí personas libres con deberes y derechos fundamentales. La libertad moral es superior a la libertad cotidianamente afirmada en la vida diaria, pues así no hay ningún agente externo que nos condicione o nos manipule para poder considerarnos libres. Una educación inacabada, interminable y autorreflexiva, también es una educación moral porque permite “fundamentar una idea de autonomía basada en la reflexión y no en la elección, así como su eficacia para fundamentar la educación moral más allá de creencias concretas. Por tanto, resulta una propuesta moral útil en sociedades abiertas, plurales y democráticas.”¹⁰¹

Para Kant y Hegel, los seres humanos somos seres conscientes de sí mismos, seres autorreflexivos, entes pensantes, pero debemos aclarar que pensar no es un hecho casual, imme-

¹⁰¹ *Ibidem* p. 68.

diato, obvio, sino un elemento definitorio de lo humano. Todo lo cual puede conseguirse por medio de la educación, pues ahí se desarrollan, se aprenden y contextualizan las prácticas sociales de la vida diaria donde los seres humanos se desenvuelven. Pienso que con una educación orientada hacia la responsabilidad, la crítica, la labor social, etc., las diversas problemáticas sociales tendrán una mejor solución, y por el contrario, con una educación orientada hacia beneficios privados los problemas en el mundo pueden seguir aumentando.

2) La autorreflexión no se desarrolla de manera aislada o independiente de los demás. La autorreflexión es intersubjetividad humana, es interacción política con los miembros de la sociedad.

Quiero recordar muy brevemente que la intersubjetividad es el reconocimiento, la relación y la correspondencia comunicativa entre sujetos. Como vimos, Hegel y Miranda justifican que no se puede ser sujeto por sí solo, sino únicamente en la reciprocidad con otros sujetos. La relación intersubjetiva de la que ellos hablan no es cualquier tipo de relación humana, sino una relación estrictamente ética. Es decir, basada en una exigencia moral impuesta por nosotros mismos.

El tipo de interacción humana requerida es un tipo de interacción fundada en el sentido de una ética universal (Kant). Las normas y valores fundamentados en la eticidad universal son principios de valor enfocados a la comunicación, la crítica, los acuerdos, etc., en una sociedad política cuando los miembros de dicha comunidad comprenden la necesidad de realizar tal acción por respeto a dicha ley moral. Lo más significativo del concepto de intersubjetividad son las relaciones humanas basadas en principios éticos racionalmente obligatorios para todos. Eso es realmente trascendental para nuestras prácticas educativas y sociales, pues nuestra sociedad mexicana muy pocas veces lo hace y lo valora. Respecto a la importancia de la interacción humana Josep Puig afirma:

La moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente; la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario, ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que además cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto.¹⁰²

¹⁰² *Ibidem* p. 70.

Los seres humanos debemos ser capaces de autoformarnos, de pensar y dirigirnos por nosotros mismos, de tener el valor suficiente para pensar y transformar nuestras creencias, acciones y valoraciones no justificadas en sentido estricto como universalmente validas. Pensar por uno mismo no quiere decir pensar cualquier cosa y ya, sino ser verdaderamente conscientes de si nuestras conductas realmente toman en consideración el respeto a la libertad de los otros. El concepto de autorreflexión intenta justificar una ética universalista basada en los derechos, las prerrogativas y los deberes de cada sujeto. Se es libre por sí mismo cuando cada uno asume su tarea, su labor, su responsabilidad consigo mismo y con su sociedad. “Ser moral supone desentrañar lo que nos parece personalmente correcto ante situaciones controvertidas y supone también sentirse obligado por sí mismo a cumplirlo con independencia de los puntos de vista y presiones circundantes”.¹⁰³

Dado lo anterior afirmo que es imposible estudiar por separado los conceptos de autonomía y autorreflexión, pues se vinculan mutuamente. Para hablar de un ser autorreflexivo, necesitamos afirmar su independencia, su libertad para decidir responsablemente. Y para actuar libremente en una sociedad, es fundamental acatar los mandatos de una racionalidad moral desarrollada de modo progresivo. “Por tanto, la conciencia moral autónoma es el escalón final de un proceso que tanto los grupos sociales en su conjunto como cada individuo en particular parecen recorrer a lo largo de su formación.”¹⁰⁴

3) Con esta idea de sujeto autorreflexivo estoy tratando de afirmar por lo menos tres aspectos imprescindibles para la educación:

a) El educando no es únicamente un ente pasivo, receptivo, adaptativo y memorístico, sino que puede ser un sujeto pensante, activo, inacabado y actuante que se reconoce como autónomo, es decir, por la auto-comprensión efectuada desde sí mismo y desde el entorno social-cultural e histórico donde habita.

b) El ser humano, es en sí un proceso de autoconquista, es la posibilidad de alcanzar la libertad humana por medio de la autoformación; es el desarrollo paulatino de diversas aptitudes éticas, intelectuales, deportivas, etc., fundadas siempre en el respeto de la persona misma.

¹⁰³ *Ibidem* p. 78.

¹⁰⁴ *Ibidem* p. 87.

c) El educando debe ser considerado como sujeto, como autoconsciencia porque eso es lo constitutivo de todos los seres humanos, el pensar, la racionalidad como tal.

Educación

Con base en los puntos anteriores, los elementos de una ética universal derivados de la autonomía kantiana, y la subjetividad y la autorreflexión humanas que considero indispensables para la educación son los siguientes:

La educación debe estar orientada a formarnos de tal manera que tratemos, respetemos, actuemos y consideremos a cualquier ser humano como fin en sí mismo y no como medio, objeto o cosa porque moralmente eso es lo correcto, lo necesario y lo fundamental que cualquier sujeto puede *querer* exigirse a sí mismo como regla universal de comportamiento humano.

La educación debe enseñarnos a considerar a cualquier ser humano como capaz de comprender, pensar, argumentar, y defender como válida la ley moral en defensa del sujeto libre.

La formación necesita generar sujetos autónomos que asuman con responsabilidad por sus acciones en el medio social-cultural en el que habitan. Si nuestra educación se fundamenta en la eticidad podemos transformar las diversas problemáticas de nuestra sociedad. Una educación dirigida hacia la libertad de pensamiento, de participación y de crítica puede contribuir a reproducir seres humanos mejor preparados y críticos para este mundo.

Me atrevo a decir que una educación basada en la autonomía kantiana o ética universalista supera una concepción vulgar de libertad humana, pues propone como cimiento moral el respeto a la dignidad humana como tal, “el respeto a la persona como persona misma”; en definitiva promueve partir de esto que lo más fundamental. Afirmando y promoviendo esta *libertad ética* en nuestras escuelas contribuimos a la reproducción consciente de una sociedad. Si no hay respeto a la dignidad humana, es imposible hablar de libertad y autonomía.

La tarea de cada mexicano es entonces no seguir reproduciendo esquemas educativo-formales, autoritarios, demagógicos, populistas, etc. Pienso que esto puede irse eliminando poco a poco con base en una concepción ética de la autorreflexión y la libertad practicada concretamente en el núcleo familiar, educativo, laboral y social. La verdadera tarea formativa para cada uno es la de establecer nuevos vínculos de convivencia social entre educado-

res y educandos, entre sociedad y gobierno. El principio moral de respetar al otro como sujeto, como autoconsciencia, es un principio universal bueno por sí mismo para nuestra sociedad. El punto de partida para la transformación de la sociedad (en nuestro caso, la mexicana) es una educación basada en este respeto a la autonomía de cada sujeto. Partiendo de ahí podemos comenzar a innovar, reestructurar y establecer mejores formas de interacción y participación política entre los educandos y los miembros del núcleo social.

Capítulo IV

Th. Adorno: educación y emancipación

Introducción

El sistema político-económico capitalista, la masificación, los avances científicos y tecnológicos son algunos de los principales elementos definitorios de una actualidad tan contradictoria y compleja en diversos sentidos. Prestar atención a lo que está sucediendo actualmente obliga a atender a la formación de los seres humanos, pues la autonomía y autorreflexión siguen siendo fines aun no alcanzados y realizados plenamente en el ámbito social actual. Los problemas a tratar en este capítulo son los siguientes: a) ¿Para qué educar en la actualidad? b) ¿Cuáles tienen que ser los fines de la educación hoy en día? c) ¿Qué es la educación emancipadora? La tesis que se intenta justificar es la de que *la educación debe eliminar la barbarie, erradicar la competencia, generar la concientización y la autonomía de los seres humanos*. Llevo a cabo el análisis y la exposición de ésta a partir de la obra: *Educación para la emancipación* de Theodor W. Adorno. Mi propósito consiste en defender esta tesis como algo que es necesario justificar hoy en día para nuestra formación humana como tal. El objetivo primordial de la obra citada es promover una educación, una cultura y una ética destinadas a la formación de personas emancipadas y democráticas en la era del capitalismo. Adorno intenta poner de manifiesto cómo la emancipación (autonomía) puede desarrollarse a partir de una formación crítica basada en el respeto a la libertad humana. Para él, eso debe conseguirse en beneficio de la humanidad misma en una época predominantemente deshumanizada y técnico- instrumental.

4.1 El contexto de la teoría crítica

Es importante contextualizar muy brevemente el panorama histórico-social en el que se desarrolló la teoría crítica porque nos permite comprender a grandes rasgos la postura de Adorno frente a la educación.

El auge del positivismo en el siglo XIX originó de cierta forma la ideología técnico-científica dominante del siglo XX. Dicha manera de pensar transformó la concepción del ser humano, y peor aún, la visión y los objetivos de la educación. Para aclararnos un poco esta visión “cientificista” Wilfred Carr nos comenta al respecto:

El papel de la ciencia se convertía en técnico: alimentar el razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver los problemas técnicos de la producción de resultados determinados previamente; en cuanto a la ciencia misma, se había convertido en doctrina, convencida de tener resueltos los problemas esenciales de la naturaleza de la verdad, se había reducido la filosofía de la ciencia al campo de la epistemología. Se tenía la convicción de que la ciencia había llegado a ser científica y se creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas.¹⁰⁵

Los grandes descubrimientos en cada una de las investigaciones físico-matemáticas impulsaban a las ciencias y la filosofía de la ciencia a intentar dar cuenta de cualquier problemática social, incluidos los problemas políticos, educativos, económicos, etc. La Física y las Matemáticas consideraban que todo el mundo podría ser explicado a partir de principios lógico-científicos. Esta visión científicista del mundo prevalecía en la sociedad moderna, pues la “verdad” era un elemento estudiado desde las normas de la ciencia y la lógica de la dinámica racional-matemática. Herbert Marcuse criticaba este tipo de concepción mecanicista del mundo. Él sostiene que:

En la ecuación Razón= Verdad = Realidad, que une los mundos subjetivo y objetivo en una unidad antagónica, la razón es el poder subversivo, el “poder de lo negativo” que establece, como razón teórica y práctica, la verdad para los hombres y las cosas; o sea: las condiciones dentro de las que los hombres y las cosas llegan a ser lo que son realmente. El intento de demostrar que esta verdad teórica y práctica no es una condición subjetiva sino objetiva fue la procuración original del pensamiento occidental y el origen de su lógica, no en el sentido de una disciplina de la filosofía, sino como la forma de pensamiento apropiada para comprender todo lo real como racional.¹⁰⁶

Según Marcuse, los hombres terminaron por aceptar que el mundo con todo y sus contradicciones sociales era lógico o racional porque la racionalidad científica así lo justificaba.

¹⁰⁵ Wilfred Carr, *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación acción en la formación del profesorado)*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona 1998, p. 144.

¹⁰⁶ Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1968, p. 141.

Es decir, **aceptaban** cabalmente que la trayectoria del mundo se dirigía hacia el progreso y la estabilidad **del mismo** a partir de explicaciones científicas. Pero Marcuse aclara cómo la racionalidad **humana** también puede criticar esas estructuras ideológicas y legitimadoras de un estado de cosas presentadas como únicas y verdaderas.

La ideología **positivista** (cientificista) limitaba la realidad a hechos dados (*factum*), y a eventos **constatables** empíricamente. Por tanto, la vida de las sociedades modernas se caracteriza por **fin**es inmediatos, materiales y utilitarios porque la lógica de ese sistema promueve la búsqueda de objetivos al alcance de los más aptos y mejor adiestrados para gobernar. La racionalidad del positivismo era un tipo de racionalidad reguladora de los mecanismos político-económicos de las diferentes sociedades procurando tener el control y la manipulación de los **individuos** mismos.

La escuela de Frankfurt reconstruyó históricamente el uso del concepto de racionalidad con la finalidad de **aclarar** cómo este concepto ha sido tergiversado por los distintos discursos hegemónicos **en** las diferentes etapas socio-históricas de la humanidad. George Friedman afirma a este respecto:

Para la escuela de Frankfurt no es un resultado fortuito del proceso de la Ilustración que el positivismo llegue a **dominar** el mundo de la conciencia social. Los frankfurtianos encontraron las raíces del positivismo en **Platón**. Verbigracia, Horkheimer sostiene que el filósofo rey de Platón es la contrapartida teórica del **ingeniero** social tecnocrático moderno. La semejanza esencial reside en que tanto el soberano platónico como el burócrata procuran someter la sociedad al dominio de la razón y a la percepción racional de la **verdad**. Obviamente, Horkheimer reconoce la diferencia radical entre platonismo y positivismo. **Platón** se propone transformar el orden social para que llegue a ser una réplica del orden filosófico. El **propósito** del positivismo es hacer que la filosofía se someta al orden social ya que no puede permitir que la filosofía eluda la facticidad bruta.¹⁰⁷

Según Friedman, la mayoría de los frankfurtianos reprochaban el dominio de la sociedad por medio de **un** ideal de control aparentemente racional para la humanidad. El progreso, la prosperidad, el bienestar social, y la armonía político-económica que profesaba la racionalidad moderna **fueron** muy criticados por la teoría crítica ya que la realidad social manifestaba una serie de contradicciones y desigualdades muy grandes en el mundo.

Uno de los **principios** y objetivos perseguidos por la “teoría crítica de la sociedad” es la emancipación **de** toda la humanidad. Es decir, la sociedad de masas debe desenajenarse,

¹⁰⁷ George Friedman, *La filosofía política de la escuela de Frankfurt*, FCE, México, 1986, p. 123.

desalienarse, o de otro modo, conquistar por sí misma su libertad frente a los designios e intereses que la lógica del sistema positivista capitalista le hace perseguir de manera inconsciente y muy pasiva. Martín Jay afirma que para esta teoría:

Cualesquiera fueran los medios para lograr la verdadera felicidad, ella sólo podría alcanzarse cuando la libertad también fuera universalmente conquistada. “La realidad de la felicidad”, escribió Marcuse, “es la realidad de la libertad como la autodeterminación de la humanidad liberada en su lucha común con la naturaleza”. Y como libertad era sinónimo de realización de la racionalidad, en su forma completa ambas, felicidad y razón, coinciden.¹⁰⁸

La racionalidad lógico-instrumental prevaleciente en las sociedades modernas impide mejorar las relaciones humanas entre las distintas sociedades porque la lucha de intereses personales rige la ideología del mundo actual, imposibilitando con ello la búsqueda de fines universales para transformar la vida de la humanidad como tal. Finalmente, la teoría crítica siempre llevó a cabo una enérgica disputa contra quienes intentaban reducir y someter al ser humano a la mera facticidad. Para los precursores de esta corriente filosófica el ser humano no está regulado por principios metodológicos, descriptivos y prescriptivos externos, sino por su propia voluntad que es inherente a los procesos de acción de la vida en sociedad. Para Max Horkheimer la teoría crítica es una práctica propiamente política desarrollada conforme a las acciones de los hombres. Para él:

La teoría crítica sólo puede ser asumida como una actividad ético-política de orden distinto al explicativo: una reflexión valorativa, en sentido positivo o negativo, de una realidad a cuyo conocimiento el crítico accede por la vía precisamente, de la teoría. Que en cuanto tal es praxiológicamente neutral y de alcance necesariamente parcial, desde luego.¹⁰⁹

Así pues, la teoría crítica posee un aspecto incesantemente crítico de la realidad social como tal. Este proceso crítico se lleva a cabo con sujetos autónomos y autocríticos que continuamente participan en la resolución de incontables conflictos sociales ocurridos en el acontecer de la vida humana ético-política del mundo histórico.

4.2 El objetivo de la educación

A las preguntas de para qué educar y con qué objetivo se debe hacer, Adorno responde que *se debe educar para desarrollar la concientización crítica de los seres humanos*. Según Adorno, en la actualidad parece ser muy complicado ofrecer una respuesta que revele el

¹⁰⁸ Martín Jay, *La imaginación dialéctica. Una historia de la escuela de Frankfurt*, Editorial Taurus, p. 111.

¹⁰⁹ Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Editorial Paidós, I.C.E. / U.A.B. 2000, p. 17.

objetivo de la educación en la era del capitalismo acelerado y los avances tecnológicos. Por esta misma razón considera indispensable mostrar con qué objetivo debemos educar en esta sociedad actual. Al respecto Adorno sostiene:

Es conocida la pueril anécdota del hombre de los mil pies, que al ser preguntado cuándo movía en particular cada uno de sus pies, quedó enteramente paralizado y ya no pudo dar un paso más. Algo parecido ocurre con la educación y la formación. Hubo épocas en las que estos conceptos eran sustantivos, como Hegel los hubiera llamado, esto es, resultaban inteligibles por sí mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos. Hoy no lo son. En el momento en que cuando se pregunta “educación ¿para qué?” no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles.¹¹⁰

En la actualidad existen diferentes posturas para articular o plantear adecuadamente los objetivos de la educación. Por un lado, hay razones a favor de una educación técnico-práctica o pragmática y orientada a fines inmediatos. Por otro lado, algunos defienden una educación basada en principios racional-instrumentales que contribuyan al desarrollo tecnológico y económico de la sociedad. No es mi intención dar a conocer todas estas posturas, pero sí mostrar la dificultad del asunto, pues en una sociedad siempre se persiguen objetivos muy distintos según el modo político en boga y la estructura socioeconómica vigente.

Según nuestro pensador, la solución a la pregunta ¿para qué educar? no puede ser cuantitativa ni depende simplemente de la elección de métodos, modelos guía, estrategias de aprendizaje, etc., sino de aportar las razones que permitan mejorar la concepción integral de la educación desde un ámbito completamente humanizador.

Adorno quiere encontrar el objetivo por el cuál es importante educar en una sociedad de masas. Él intenta argumentar a favor de una concepción educativa que tenga por objetivo último generar seres humanos críticos capaces de inmiscuirse en las problemáticas sociales de manera libre. Según él, quienes admitan que eso es completamente irrelevante o innecesario para una sociedad actual se resisten a los verdaderos objetivos de la educación humana: “Se oponen a la idea de un ser autónomo, emancipado, tal como Kant la formuló, de modo aún no superado, en la exigencia, para la humanidad, de liberarse de una minoría de edad de la que es ella misma culpable.”¹¹¹

¹¹⁰ Theodor Adorno, *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata, 1998, p. 94.

¹¹¹ *Ibidem* p. 95.

Para Adorno el objetivo de la educación es generar seres humanos capaces de pensar por sí mismos: la educación debe estar orientada hacia la consecución de sujetos emancipados. Este ideal está profundamente arraigado en el concepto moral de libertad kantiana. El objetivo de este principio es procurar que los seres humanos no se rijan únicamente por preceptos impuestos desde fuera (heteronomía), sino que por sí mismos sean capaces de articular y comprender diferentes normas de participación social. Para aclarar más qué entiende Adorno por educación éste expone lo siguiente:

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente simplemente exigida, por así decirlo. Lo que significa que para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados.¹¹²

Según Adorno, la tarea de la educación es lograr y conseguir que cualquier ser humano sea capaz de actuar de manera libre en cualquier sociedad. El sujeto debe saber actuar con consciencia, con responsabilidad en la sociedad. Ese es el objetivo a conseguir para cualquier sociedad, pero con mayor razón en una democrática. Según Adorno, una sociedad democrática sin ciudadanos libres es impensable porque la voluntad del pueblo estaría dirigida por unos cuantos, pero no por la libertad universal como característica indispensable de la democracia. Al respecto Adorno sostiene: “ Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco de la democracia.”¹¹³

Para Adorno el ideal de personas emancipadas no es simplemente un modelo guía meramente adaptativo, sino el principio constitutivo que rige a la propia educación como tal. Conseguir que más personas sean libres o emancipadas quiere decir que sean capaces de dirigir sus conductas de acuerdo a principios éticos y estén dirigidas a transformar la sociedad.

¹¹² *Idem.*

¹¹³ *Idem.*

Para Adorno existen dos problemas que pudieran impedir de alguna manera la reproducción de sujetos cada día más críticos en una sociedad, a saber:

- a) La organización del mundo en que vivimos.
- b) La ideología dominante.

La razón por la que estos elementos son considerados un problema es porque ambos constituyen la forma de vida de una sociedad organizada en clases sociales que determinan una cierta actitud, adaptación y el comportamiento de las personas en el mundo. Esto impide a muchos seres humanos considerarse y realizarse como completamente libres pues las condiciones sociales terminan por condicionar la concepción de la vida y por supuesto la de la educación.

Aunque el ser humano se adapta de algún modo a la realidad social, esto no le impide cambiarla y transformarla. La proliferación de la conformidad, la apatía y la adaptación pasiva no depende únicamente del estado de cosas predominantemente impuesto por una sociedad, sino de una falta de valor personal para considerarse verdaderamente libre o emancipado. “Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad”.¹¹⁴

Según Adorno, la racionalidad humana pone de cara a los sujetos con la realidad social, pero también permite que reconozcan su adaptación hacia dicho estado de cosas en esa misma realidad. Sin embargo, la educación no debe únicamente preparar al sujeto para dicha adaptación, sino para la interpretación, la comprensión y por supuesto para la transformación de dicho ambiente social. La propuesta de Adorno consiste en ir transformando los objetivos de la educación desde las esferas educativo-formales iniciales, es decir desde la etapa infantil; por eso Adorno afirma: “Me parece que la tarea de procurar consciencia de la realidad, una tarea muy vinculada a la cuestión de la relación entre teoría y praxis no puede ser acometida, por así decirlo, al nivel universitario, sino que ha de serlo desde la formación infantil temprana y a lo largo de toda la vida mediante una genuina educación permanente.”¹¹⁵

Adorno considera que formándonos como sujetos libres podemos generar posturas muy diversas a favor o en contra de cierto estado de cosas en la realidad social. Pero el único modo de alcanzar este objetivo es a partir de la educación concientizadora, crítica y respon-

¹¹⁴ *Ibidem* p. 96.

¹¹⁵ *Ibidem* p. 98.

BIBLIOTECA UACM

sable que integre a sus educandos en la vida política de una sociedad. Recapitulando lo que hemos analizado podemos decir que: 1) Según Adorno el objetivo de la educación es generar seres humanos conscientes y críticos en la sociedad. 2) La libertad constituye la esencia en la educación y por ello la formación debe estar enfocada a salvaguardarla y hacerla efectiva en la época actual.

Estoy de acuerdo con Adorno en defender que el objetivo de la educación actual sea la concientización por algunas razones:

a) Dado que vivimos en una comunidad política es necesaria la participación colectiva en los asuntos de dicha comunidad; tenemos la obligación de hacerlo con el único objetivo de beneficiar a la sociedad misma. El ser miembro de una sociedad nos compromete a participar, a involucrarnos con sus problemas y soluciones.

b) Una sociedad en la que sus ciudadanos sean indiferentes y apáticos pone en riesgo la existencia misma de la sociedad porque los intereses de unos cuantos ejercen el dominio y la dirección de la comunidad si nadie de los demás está interesado y comprometido realmente con la comunidad política.

c) La concientización nos pone en un estado de “libertad pura”. Es decir, es un estado donde cada uno puede asumir cómo debe actuar en cierta situación, pero recordando considerar y respetar la voluntad de los otros como principio rector de la conducta. Este ideal es el que pretendemos alcanzar para resolver las diferentes problemáticas sociales con un mayor grado de responsabilidad y sin ninguna imposición por parte de algún agente externo.

d) Por estas razones, es fundamental para la educación enseñar por qué debemos comportarnos de tal o cual modo en la sociedad, por qué debemos tener ciertas actitudes de respeto ante nuestros coetáneos y por qué es necesario tener cierta idea de la libertad humana universal y no simplemente una idea de libertad basada en el beneficio privado.

En el capítulo III, el concepto de sujeto en Hegel contribuyó a definir y esclarecer aquello que realmente somos como seres humanos, es decir, como seres autoconscientes que viven y se percatan de la situación real de su sociedad. Un sujeto así se enfrenta con su sociedad de manera activa, reflexiva, porque la actividad incesante forma parte de su ser, de su existencia. Por ello, el ser humano no es un ente simplemente adaptativo e inerte que únicamente es manipulado y dirigido por diversos cánones políticos, educativos y culturales, sino un sujeto transformador de su entorno social por medio del pensar como tal, de la racionalidad.

El concepto de concientización justificado por Adorno lleva en sí las características del sujeto hegeliano y los elementos de la autonomía kantiana. Pues Adorno afirma que los seres humanos tienen en sus manos la responsabilidad de transformar su medio social con la participación de todos sus miembros, pero además no se trata de participar por participar, sino de tomar en cuenta a los demás sujetos al momento de participar en la comunidad como tal. Es fundamental tener presente cómo la intersubjetividad humana tiene también un gran peso para la postura educativa de Adorno, pues para él la humanidad debe conseguir su autonomía, pero eso solamente puede lograrse en conjunto, en sociedad, y eso es realmente necesario para nuestro mundo actual.

4.3 La educación contra la barbarie y la competencia

A continuación presento dos tesis subsiguientes derivadas de la tesis principal que afirmaba como objetivo de la educación la concientización humana. Las tesis son: a) *la educación debe contribuir a la eliminación de la barbarie* y b) *debe evitar la competencia entre los educandos*.

Según Adorno el problema sobre el que versa la eliminación de la barbarie es el siguiente: ¿puede ser cambiado algo decisivo de la barbarie mediante la educación? Adorno intenta mostrar dos vías de interpretación para el concepto de barbarie. La primera tiene por objetivo poner de manifiesto a la barbarie como un “odio primitivo”, “agresión primitiva” arraigada en los seres humanos como símbolo de represión psicológica generada cultural- históricamente. La segunda interpretación de la barbarie es considerarla como “impulso natural” entre los seres humanos que permite la propia supervivencia humana frente a las demás especies animales. Aclarada esta distinción Adorno sostiene:

Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informados por detrás de su propia civilización. Y no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esa civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya

tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación.¹¹⁶

Para nuestro filósofo existen factores psicológicos y sociales que interactúan recíprocamente en la manifestación de la barbarie humana. Sin embargo, el concepto de barbarie no sólo debe ser interpretado como acto de violencia o agresión física, aunque sí guarda una estrecha relación con ello. Cabe recordar que la teoría crítica tuvo una cercana relación con la Teoría Psicoanalítica Freudiana. Por esta razón es importante reconocer cómo Adorno tiende a relacionar un estado de barbarie con un estado completamente represivo en la vida de los seres humanos, donde las instituciones y los sistemas político-económicos juegan un papel preponderantemente represor dentro de su quehacer civilizatorio a nivel social-cultural.

Por ejemplo en la obra *Eros y civilización*, Herbert Marcuse pone en evidencia el origen de la represión cultural a causa de la llamada “horda original”:

La represión es un fenómeno histórico. La efectiva subyugación de los instintos a los controles represivos es impuesta no por naturaleza, sino por el hombre. El padre original, como el arquetipo de la dominación reforzada que marca la historia de la civilización. [...] La lucha contra la libertad se produce a sí mismo, en la psique del hombre, como la propia represión del individuo reprimido, y a su vez su propia represión sostiene a sus dominadores y sus instituciones. Es esta dinámica mental la que Freud revela como dinámica de la civilización.¹¹⁷

Adorno nunca indica explícitamente cómo la represión cultural o el odio primitivo contra el régimen civilizatorio son generados por la supuesta “horda original”. No obstante, es posible inferir que también estaba a favor de las ideas freudianas rescatadas por la teoría crítica para tratar de explicar con mayor profundidad el origen de los impulsos, represiones y agresiones causadas por una serie de condicionamientos institucionales y sociales. Continuando con este mismo punto Adorno sustenta:

Sería, por otra parte, el último en negar que el concepto de educación y también precisamente en el concepto de una educación personalmente destinada al cultivo de las personas, estén presentes elementos bárbaros, esto es, opresiones, momentos represivos. Creo -en la estela del mejor Freud- que precisamente estos momentos represivos de la cultura producen y reproducen la barbarie en los que la cultivan y se dedican a ella.¹¹⁸

¹¹⁶ *Ibidem* p. 105.

¹¹⁷ Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, Editorial SARPE, España 1983, p. 31.

¹¹⁸ Theodor Adorno, *Educación...*, p. 105.

Para Adorno la barbarie es un momento represivo en la vida del ser humano, pero, ¿cómo es posible superar tal represión por medio de la educación y cómo sabemos que una supuesta voluntad autónoma no será capaz de generar nuevos estados de barbarie en la posteridad, aunque sea de forma indirecta?

Por una parte, Adorno no sostiene que la educación debe enseñar a “moderar” nuestros impulsos de agresión, y por otra parte, tampoco incita a la eliminación de las agresiones, puesto que sabe que forman parte esencial de la supervivencia humana. Su propuesta educativa con base en la teoría freudiana dice que es necesario enseñar a “sublimar” los instintos de agresión. Sublimar los instintos salvajes o naturales quiere decir intentar canalizarlos hacia otro extremo en el cual puedan ser productivos para otros fines que posibiliten el desarrollo de diversas capacidades de destreza o deportivas. Según él, la formación debe contribuir a la superación de la barbarie específicamente del siguiente modo:

Por lo demás, esto no deja de estar de acuerdo con el conocimiento psicológico, con lo que precisamente Freud (cuyas reflexiones sobre estas cosas, según parece, nos impresionan a ambos), defendió como teoría, a saber, que hay que contar con la posibilidad de sublimar los llamados instintos de agresión —sobre los que, dicho sea de paso, sustentó a lo largo de su vida puntos de vista diferentes— de modo que acaben por llevar, precisamente ellos, a inclinaciones productivas. Creo, pues, que a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de ésta, corresponde un momento de indignación, un momento al que si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie.¹¹⁹

Por “momento de indignación” Adorno trata de dar a entender un estado de conscientización en el que los seres humanos hemos sido capaces de comprender las cosas de otra manera. Es un objetivo que pretende alcanzarse poco a poco por medio de la educación a través de la enseñanza de ciertos valores éticos. Él afirma que ese estado de indignación ante cualquier forma de violencia y represión a nivel social o individual es una prueba de que la racionalidad humana finalmente se hace presente. Adorno quiere poner de manifiesto cómo la racionalidad humana está siendo consciente de las cosas que simplemente no se deben hacer porque afectan la integridad de las personas, y por supuesto, a la sociedad en general. Según Adorno todos estamos inmersos en el propio sistema social, por ello es imposible saber de qué modo actuaremos en un determinado momento histórico o social. Decir que nunca haremos uso de la violencia es completamente imposible, pues las circunstancias son

¹¹⁹ *Ibidem* p. 107.

distintas en cada nación y contexto cultural. Por eso mismo él propone a la humanidad misma la tarea de indignarse con una situación así, de violencia, pues avergonzarse de ese estado de cosas es el ejemplo de que las cosas poco a poco se dirigen de acuerdo con la racionalidad y el bien colectivo.

Para Adorno la barbarie es el uso de la fuerza física en cualquier situación donde se presente la violencia o la agresividad de unos contra otros:

 Mi sospecha es que existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad, esto es, allá donde viene dada la identificación con la irrupción de fuerza física. La violencia en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones coactivas.¹²⁰

Según nuestro pensador la barbarie puede acontecer hasta en las situaciones más pacíficas y organizadas, pero lo más importante que propone, es que las escuelas y la comunidad política como tal debe esforzarse por erradicar esos actos de violencias desde la etapa infantil. Cada miembro de la sociedad es responsable de actuar con mayor responsabilidad, tratando de no recurrir a la fuerza física.

Cuando Adorno afirma que la educación debe eliminar la barbarie está intentando recalcar dos aspectos muy importantes. El primero es que la barbarie es producto de un momento represivo con anterioridad al acto mismo de los impulsos. Segundo, los impulsos son parte constitutiva del ser humano en el ámbito mismo de la supervivencia, pero lo imprescindible es sublimarlos, orientarlos hacia otro sector de su liberación.

Adorno está intentando definir el rol de la educación a través de la enseñanza de ciertos valores fundamentales como el respeto mutuo, la valoración de las personas como sujetos, la libertad de pensamiento, la participación colectiva, etc. Nuestro autor pone de manifiesto cómo la educación puede contribuir a enseñar y corregir de manera justificada y dialógica diversas nociones ingenuas que tenemos, por ejemplo, de la libertad, de la sociedad, de los seres humanos, etc.

Adorno confía en la enseñanza de ciertas normas para mejorar la interacción humana a nivel global y siempre busca la emancipación de la humanidad por medio del compromiso social, la honestidad, etc. Por esta razón las escuelas deben procurar enseñar a sus educan-

¹²⁰ *Ibidem* p. 108.

dos la libertad, el respeto y la responsabilidad, pues son principios que estamos obligados a asumir y realizar de manera consciente en la sociedad.

A la tesis de que la formación debe promover la superación de la barbarie, se añade también inmediatamente el rechazo de una educación dirigida hacia la competencia, puesto que según Adorno, esta educación puede promover barbarie. Adorno defiende en torno a esto lo siguiente: “Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. Creo además también que una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esa vía tal vez puedan educarse, deportistas, pero, desde luego, no personas libres de toda barbarie.”¹²¹

Adorno se opone a que la competencia sea un objetivo de la educación, pues según él fomenta formas de violencia. Sin embargo, hoy en día “la competencia académica” tiene mucha relevancia entre las escuelas, pues según éstas se eleva el rendimiento escolar de los alumnos. Según Adorno la competencia añora un ideal de éxito, de triunfo y la derrota un deseo de rencor, de menosprecio por el vencedor. La reproducción de éstas prácticas educativas impiden la eliminación de la violencia humana entre las sociedades, por tanto la competencia no es muy adecuada si se pretende formar sujetos autónomos y comprometidos con los aspectos de una sociedad constituida por personas libres.

La competencia puede promover barbarie, es decir, algo completamente inhumano, puesto que la competencia es una motivación para hacer tal o cual cosa sin la menor consideración. Los motivos personales abundan en la competencia de cualquier tipo (empresarial, deportiva, escolar, etc.), ya que el individuo busca realizar con éxito todo aquello para lo cual busca una supuesta satisfacción propia. En la competencia se establecen los diferentes medios para alcanzar tal objetivo sin necesidad de recurrir a ningún tipo de valoración moral, por tanto los principios subjetivos manipulan nuestras acciones bajo el ideal de los triunfadores y los manipuladores. Cuando actuamos por competencia actuamos por heteronomía tal y como Kant la definió. Es decir, para Kant los móviles de esa acción son objetivos personales, privados, y subjetivos que promueven la satisfacción de nuestros impulsos y apetencias. Para Kant, esos factores impiden considerarnos libres o autónomos, pues nuestra voluntad

¹²¹ *Ibidem* p. 110.

no se rige por sí misma, sino por los factores externos que nos exigen actuar o comportarnos de cierto modo en cierta situación y en cierta ocasión.

La propuesta educativa de erradicar la competencia entre los seres humanos es muy difícil, pero es preciso reconocer eso como propiamente necesario para todos. A este respecto Adorno afirma: “En el fondo, con educación contra la barbarie no deseo sino que el último imberbe del país se avergüence por -qué sé yo- agredir de un modo salvaje a un camarada o por comportarse brutalmente con una chica; lo que deseo es que las personas comiencen a empaparse ya en el sistema educativo de repugnancia contra la violencia física.”¹²²

La competencia es buena para ciertas actividades, pero no para generar educandos críticos, pues en cualquier competencia uno persigue sus propios intereses, preferencias, gustos, sin importar si estos afectan a otros. La educación debe promover el rechazo al uso de la fuerza física para la resolución de cualquier conflicto social. Adorno enfatiza la necesidad de provocar vergüenza entre los seres humanos frente a cualquier acto de barbarie.

4.4 La educación emancipadora

Adorno también sostiene que *la educación debe contribuir a la emancipación de la humanidad*. Los problemas a analizar son los siguientes: ¿qué es la emancipación?, ¿realmente somos educadores para la emancipación hoy en día?

Es necesario iniciar este apartado señalando que Adorno entiende por emancipación la interpretación que I. Kant ofreció de la categoría de libertad. Es decir, emancipación significa autonomía moral. Con la defensa de este concepto de libertad nuestro autor intenta legitimar cómo uno de los objetivos en la formación humana es generar sujetos críticos y libres capaces de inmiscuirse en las diversas problemáticas de una sociedad. Adorno defiende la autonomía moral a partir de principios morales que permitan reconocernos como libres más allá de las diferentes formas de vida en cada nación del mundo. Él considera indispensable recuperar los aportes de la ilustración kantiana para defender la libertad de los seres humanos. Aclarando un poco este punto Adorno sostiene lo siguiente:

“La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad autoculpable”. Considero que este programa de Kant, al que ni con la peor voluntad podría acusar nadie de oscuro, sigue estando hoy tan vigente. La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que de ello no resulte la sin razón, hay que dar

¹²² *Ibidem* p. 112.

por supuesto el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento. Si no nos aferramos a éstos, el discurso entero sobre la grandeza de Kant queda reducido a simple retórica, a homenaje de labios para afuera [...].¹²³

En el capítulo II de nuestra investigación vimos cómo Kant desarrolla la categoría de autonomía. La libertad humana para Kant significa ser capaz de darse uno a sí mismo la propia ley moral como principio o normas de las conductas en una sociedad. Es muy importante señalar y recalcar que la emancipación es la voluntad humana para *querer* llevar a cabo tal acción con apego estricto a la razón. Esto me parece muy importante porque los miembros de una sociedad deberían basar sus acciones morales en el imperativo moral que nos obliga a respetar la dignidad de los demás y no en apetencias naturales o caprichosas. Si el ser humano es capaz de llevar a cabo esto con estricto apego a la ley moral, la libertad de los hombres actúa por sí misma, es decir, no se basa en elecciones subjetivas o personales, sino en la toma de decisiones más responsables.

Estoy completamente de acuerdo con Adorno en que el fin último de la educación es generar la autonomía del educando. Eso es realmente lo más importante a conseguir en nuestras escuelas. Considero muy importante que los educandos seamos capaces de pensar por nosotros mismos porque eso posibilita que nuestras acciones tengan un cierto grado de responsabilidad. Es imprescindible generar seres humanos libres capaces de orientar sus acciones por medio de fundamentos morales que contribuyan a mejorar la interacción social entre las comunidades políticas. Así pues, la emancipación es la capacidad racional para plantearnos a nosotros mismos si una conducta como tal es dolosa o verdaderamente libre desde un estricto juicio moral.

Según Kant y Adorno, todos los seres humanos pueden ser capaces de servirse de su propio entendimiento. Con esta proposición no se afirma de antemano la autonomía de cada sujeto, sino una posibilidad para llegar a ello a partir de la educación misma. La autonomía y la emancipación, se conciben como un propósito humano que se transforma, se construye y se desarrolla de un modo casi imperceptible. Ni Adorno ni Hegel desvinculan al ser humano de su relación con lo social, ambos confirman su constante participación con la comunidad política. Cuando pensamos en autonomía y autorreflexión no pensamos en algo simplemente subjetivo, sino en un ambiente intersubjetivo desarrollado en la sociedad por medio de la

¹²³ *Ibidem* p. 115.

interacción persistente con nuestros coetáneos; por esta razón la emancipación es una meta colectiva, de toda la humanidad como tal.

La autonomía no es innata ni mucho menos una cualidad desarrollada en aislamiento de los demás actores sociales y políticos. La emancipación es el resultado generado por el autococonocimiento de la propia persona, pues dicho conocimiento sirve para afirmarnos como verdaderamente libres en razón de principios morales de carácter universal.

Adorno es consciente de cómo las condiciones socio-políticas, familiares, educativas, etc., varían dependiendo de cada época, país, entorno geográfico. Pero eso no impide tratar a todas las personas como fines en sí mismos. El respeto a las diversas culturas en parte se realiza a sus usos y costumbres; pero el verdadero respeto comienza al considerarlos como personas y miembros de la humanidad misma.

Para Adorno, la emancipación de la humanidad es la valentía de cada sujeto para ser dueño y señor de su propia razón, tal y como Kant y Hegel lo decían en su momento. Esto es algo fundamental para nuestro autor y por supuesto lo más importante de su propuesta. Adorno intenta decir esto cuando trata de ejemplificarlo del siguiente modo:

El proceso caracterizado por Freud como evolución normal es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, se apropian de ella, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad.¹²⁴

Según Adorno, cuando el ser humano está apegado a o sometido por una autoridad está completamente determinado, es decir, no es estrictamente autodeterminante como tal porque continúa dependiendo en cierto modo de dicha autoridad. Pero lo importante es tener la fuerza personal para dejar de estar tan apegado a dicha autoridad de manera responsable y consciente. Y aunque todos dependemos de agentes externos e internos para actuar en la vida diaria, lo imprescindible es intentar ya no vivir a expensas de ello en grado sumo, sean cuales sean nuestros objetivos e intereses. Para Hegel, el sujeto es autodeterminación, es independencia absoluta cuando cae en la cuenta de sí mismos por el pensamiento mismo. Esto es fundamental para los objetivos de una educación emancipadora porque pone de

¹²⁴ *Ibidem* p. 121.

manifiesto que los seres humanos son dueños de su propia voluntad más allá de cualquier imposición autoritaria o social.

En el Capítulo II explicamos cómo la heteronomía es el principio subjetivo y regulador de la mayoría de nuestras acciones. Sin embargo, ni Kant ni Hegel admiten este principio como único fundamento moral de nuestras acciones humanas. Para ellos la heteronomía es un escalón para conseguir la autonomía. Es decir, la heteronomía representa la dependencia de nuestras acciones, la adaptación a ciertas reglas prescriptivas que nos ordenan actuar de algún modo sin ningún contenido normativo que lo fundamente. Así pues, la autonomía es una meta exigida por medio de la razón moral misma.

Adorno es consciente de que la formación actual de los seres humanos se dirige de modo muy heterónimo pues las sociedades modernas ahora sólo esperan ser educadas, representadas y capacitadas con el afán de seguir ciertas reglas, modelos y programas bien diseñados para una adaptabilidad al propio sistema hegemónico en auge. Al respecto Adorno crítica:

[...] la sociedad, está, por utilizar la expresión de Riesman, “dirigida desde fuera”, que es heterónoma, y al hacerlo se da sin más por probado que, similarmente a como Kant argumenta también en aquel opúsculo, las personas se tragan, más o menos sin poner resistencia, lo que el sistema, esto es, lo abrumadoramente existente, les pone ante los ojos, haciéndoles creer, además, que lo que es, porque así ha llegado por alguna razón contingente a serlo, es lo que debería ser.¹²⁵

Adorno se opone a la impartición de una educación heterónoma, pues defiende la libertad de la voluntad humana ante cualquier condicionamiento social y político. Educar para la emancipación es el resultado de una consciencia pensante por sí misma y para beneficio de los demás.

Una cuestión imposible de dejar de lado es la siguiente: ¿cómo podemos idear los medios, métodos, procedimientos que permitan el desarrollo de la plena autonomía en una sociedad regida por la heteronomía? Dicho problema es difícil de responder cuando diversos mecanismos de control social y una ideología dominante prevalecen por encima del respeto y la valoración a libertad humana. En relación con ésta cuestión Adorno defiende:

La razón debe buscarse, obviamente, en la contradicción social que representa el hecho de que la organización social en la que vivimos sea, hoy como ayer, heterónoma, esto es, que ningún hombre pueda existir realmente en la sociedad actual de acuerdo con su propia determinación. Como debe

¹²⁵ *Ibidem* pp. 121-122.

buscarse también en el hecho de que mientras esto sea así, la sociedad formará a las personas mediante incontables canales e instancias de mediación de un modo tal que en esta configuración heterónoma, en esta configuración en la que se les muestra su propia consciencia, dichas personas acaben tragándolo y aceptándolo todo.¹²⁶

Según Adorno, la emancipación es el desenvolvimiento del sentido crítico en los seres humanos para valorar y enjuiciar un estado de cosas al parecer infranqueables. Una formación emancipadora pretende mejorar las relaciones sociales en el mundo a partir del respeto a las personas mismas. Por tanto, no basta con apreciar las diferentes contradicciones sociales existentes en la actualidad, hace falta transformarlas por la fuerza de la acción que cada sujeto puede desarrollar por sí mismo.

Hablamos de emancipación cuando los seres humanos dependen de sí mismos para actuar de manera libre o moral. Adorno es muy optimista porque declara que a pesar de todas las contrariedades existentes en un mundo capitalista, la autonomía sale avante en cada sociedad, ya que aunque progresa lentamente, siempre busca afirmarse en formas muy concretas de vida en el mundo. Para Adorno:

[...] la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia.¹²⁷

Según Adorno, una educación basada en la emancipación humana contribuye a mejorar las formas de interacción humana porque con esa educación se intenta transformar un estado de cosas determinado basado en la desigualdad y la falta de representatividad de sus actores políticos. La tarea según él, consiste en generar mejores formas de participación política que tomen en cuenta a todos los participantes de dichos procesos sociales. La labor es propiciar mejores estados de interacción política a partir del respeto a la libertad de cada miembro, sociedad y el mundo en general.

Así pues, una educación fundada en la autonomía estará intentando generar un educando capaz de considerarse libre frente a una realidad social llena de contradicciones, arbitrariedades e injusticias. La tarea consiste en pensar y actuar de manera libre tratando de no recurrir a la violencia física ni a la dependencia de factores externos que condicionen nuestras

¹²⁶ *Ibidem* p. 124.

¹²⁷ *Ibidem* p. 125.

decisiones. El educando debe ser capaz de ser autorreflexivo, autocrítico, para poder evaluar cuál de sus acciones puede llevarse a cabo sin afectar la dignidad de los demás en un ámbito consciente de transformación social de la humanidad.

Para nuestra investigación era muy importante saber qué es la libertad. Por ello primeramente realice el análisis de la postura kantiana de la libertad (Cap.II) porque en ella encontré elementos que Adorno recupera pero que no desarrolla en su libro sobre la educación emancipadora. Adorno habla de autonomía o emancipación en un sentido estrictamente kantiano porque pretende justificar la convivencia y la resolución de los conflictos sociales en el mundo por medio del diálogo y la interacción humana. Su objetivo es la desenajenación, que exige la no dependencia de ciertos cánones políticos, educativos, religiosos, sociales, etc., meramente dados o impuestos arbitrariamente o por la fuerza.

Para Kant, las acciones libres del ser humano son las llevadas a cabo por nosotros mismos como objetivamente buenas para todos los miembros de la *polis*. Plantearse como buenas quiere decir que sean propiamente morales, propiamente dignas de respeto por el ser humano mismo que las comprende y las realiza por el simple hecho de ser necesarias en la vida diaria.

En el capítulo III afirmamos con Hegel que el sujeto es autoconsciente. Esto no es algo obvio o inmediato o meramente añadido al ser humano. Para Hegel, y también para Adorno, es algo constitutivo que nos define como personas y no como cosas. El pensar como tal nos da la esencialidad humana de la que dependemos para sobrevivir en el mundo como tal y no simplemente una reproducción natural. Según Adorno los seres humanos deben vincularse con su núcleo socio-político, lo que se deriva de que ello tiene por fundamento a la intersubjetividad como tal. Es decir, para él las personas se convierten en personas cuando tienen la capacidad para relacionarse con otras para dialogar, criticar, etc., y esa capacidad se consigue a través de la educación. Para Adorno, la racionalidad humana es el único elemento que nos permite alcanzar la emancipación, pero esa proposición Hegel ya la había justificado cuando sostenía que los seres humanos deben considerarse libres por el pensamiento, por la razón humana constitutiva. Adorno tiene por presupuesto esa racionalidad y también la participación de los actores sociales que se involucran en la vida de su entorno político. Hegel fundamentó la ética en las relaciones humanas que tenemos con nuestros coetáneos, para él si no hay interrelación con los demás no hay reconocimientos de

nadie, pues no existiría la reciprocidad ni el vínculo de nuestra voluntad con las demás voluntades.

Adorno enfatiza mucho este fundamento de la emancipación porque pretende legitimar una concepción de libertad constituida en la participación, el respeto y la voluntad propia de los sujetos como tales. Él es consciente de la dificultad de dicha tarea pero eso no implica no poder alcanzarla por medio de una formación orientada al respeto mutuo y el juicio crítico, la capacidad reflexiva y la autonomía de los sujetos sociales.

Es importante además rescatar el concepto de emancipación en la formación humana por estas otras dos razones:

- a) Vivimos en una sociedad mexicana en la que la mayoría de las acciones humanas se llevan a cabo por mera heteronomía. Esto impide aportar soluciones a los diversos problemas de nuestra comunidad política porque la lucha de intereses personales nos impide proponer y ofrecer alternativas más allá de la conveniencia privada. Si no comenzamos a transformar nuestra forma de interpretar la libertad humana a través de la educación (por lo menos entre nuestras escuelas) es imposible proponer soluciones a nivel social, pues cada quien lleva a cabo aquello que quiere y le place sin ninguna consideración moral.
- b) Con una educación basada en el respeto a la dignidad humana el porvenir de nuestra sociedad mejoraría pues cada uno se valoraría y valoraría al otro como participe de una sociedad basada en la igualdad y la justicia.

Capítulo V

Educación y democracia

Introducción

En el desarrollo de nuestra investigación hemos puesto de manifiesto los objetivos esenciales de una formación continua e interminable. La autonomía, la autorreflexión y la emancipación son aquellos objetivos fundamentales que deben fomentarse en una sociedad político-democrática como tal, pues dicho régimen político tiende a defender la libertad intrínseca de cada ser humano. Para justificar esos fines educativos como los de una sociedad democrática debemos cuestionar: ¿cuál es el fundamento de la democracia? y ¿cómo y por quiénes deben ser educados hacia la democracia los ciudadanos?

Para dar solución a la primera cuestión recurriremos a la filosofía política de Miranda para mostrar qué elementos originan la existencia de un estado democrático, pues en México la mayoría de los ciudadanos lo desconocen o simplemente lo asocian con los procedimientos formal-electorales. La educación debe fomentar los valores que justifican la necesidad de un régimen político democrático más allá de lo electoral formal. Por esta razón trato de analizar filosóficamente y de manera crítica el contenido de la democracia, pues es fundamental para los educandos comprender la importancia de defender un estado democrático hoy en día.

Ofreceremos una respuesta a la segunda pregunta recurriendo a la filosofía político-educativa de Amy Guttmann. La autora propone un Estado democrático de la educación donde la autoridad reguladora de la trayectoria de la formación ciudadana estará dirigida por la sociedad misma. Esta propuesta educativa es un aporte valioso en la actualidad para las sociedades modernas, pues enfatiza una vía de transformación social a través de la educación. Recupero esta noción de la educación democrática porque considero necesario fomentar distintas soluciones a los problemas actuales a partir de una deliberación racional fundamentada en el bien universal. Por último, haremos un breve balance global vinculando los conceptos de autonomía, autorreflexión, emancipación, democracia y educación a fin de enfatizar la relevancia que tiene nuestro análisis en la actualidad.

5.1 El fundamento moral de la democracia

En la actualidad existen diferentes interpretaciones del concepto de democracia, pero todas coinciden en que es la voluntad de un pueblo para gobernarse a sí mismo. No pretendo criticar ni analizar la problemática actual desarrollada en torno a dicho concepto. Sin embargo, defiendo que su “definición más simple y también la más válida, a saber: el gobierno del pueblo por el pueblo, no adquiere su pleno sentido más que en función de lo que excluye: el poder de una autoridad que proceda del pueblo.”¹²⁸

Por su parte, Miranda defiende la tesis de que *el imperativo categórico es el fundamento moral de la democracia*. Afirmando este fundamento Miranda trata de justificar la necesidad de una sociedad democrática sustentada en la eticidad y no en la demagogia, el autoritarismo o el populismo. Según Miranda, el régimen político de la democracia es el único régimen capaz de demostrarse como necesario a través de razones. La democracia debe fundamentar su existencia y su legitimidad por medio de la argumentación y la exposición de razones que permitan comprender su obligatoriedad por encima de otros regímenes políticos en el mundo. Miranda se proclama demócrata, y por tanto necesita demostrar por qué es obligatoria la democracia, por qué debemos aceptarla. Estoy de acuerdo con su postura y con su planteamiento moral de democracia y por eso mismo lo asumo como válido para nuestra sociedad mexicana.

Para él, algunos fautores de la democracia tratan de afirmar que la democracia no se fundamenta en valores morales. Nuestro autor afirma por el contrario que la democracia es obligatoria porque se sostiene a partir de un imperativo moral absoluto. El primer grupo de fautores de la democracia sostiene: “hemos de adoptar la democracia porque es el menos malo de los sistemas políticos hasta hoy conocidos, o porque es el mejor de los sistemas hasta hoy conocidos”.¹²⁹ A simple vista esta tesis es muy confusa por dos cosas. a) Si adoptamos la democracia porque es el régimen político menos malo, presuponemos la existencia de sistemas de gobierno más malos en referencia al democrático y por tanto éste es malo, pero no tan malo como los otros. b) Si adoptamos la democracia porque es el mejor de los sistemas hasta hoy conocidos, nuevamente presuponemos la existencia de sistemas más

¹²⁸ Georges Burdeau, *La democracia*, Ediciones Ariel, Barcelona, 1970, p. 23.

¹²⁹ Porfirio Miranda, *Racionalidad y Democracia*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1996, p. 159.

malos y por tanto no decimos nada pues no aportamos las razones necesarias para explicar por qué la democracia es el mejor de los sistemas.

Miranda sostiene que esta tesis democrática es defendida por políticos, luchadores sociales, ciudadanos, etc. Para el filósofo mexicano dicha noción de democracia no aporta elementos que nos ayuden a justificar racional y universalmente la democracia, pues esta idea es muy redundante, circular y no ofrece criterios de legitimación. Continuando con el mismo punto, Miranda sostiene lo siguiente: “Para evitar un criterio absoluto, creen establecer una comparación meramente relativa entre el sistema democrático y el medieval, por ejemplo. O entre el sistema democrático y cualquier otro. Y como la comparación resulta favorable al democrático, se concluye que éste es el que debe adoptarse”.¹³⁰ El primer grupo de fautores únicamente realiza una comparación entre diversos tipos de regímenes políticos y como a ellos no les interesa establecer un fundamento absoluto de la democracia solamente llevan a cabo una observación de otros sistemas políticos a partir de una constatación de fenómenos que permitan decir por qué un régimen es más o menos malo otro régimen. Según Miranda, ellos se engañan al creer que el “menos malo” tiene un significado cuando ni siquiera ellos saben el significado de malo. Sobre este punto Miranda afirma:

Es sorprendente que crean que la expresión “menos malo” puede tener significado cuando la expresión “malo” no la tiene. De hecho, “malo” significa: lo que trata a las personas como objetos y no como sujetos. Pero eso tiene sentido absoluto; y si no no diría en realidad nada. Si no se quiere decir que viola en menor grado la dignidad de las personas, llamar a algo menos malo equivale a no decir nada.¹³¹

Es completamente irrelevante para cualquier sociedad afirmar que un sistema político es preferible porque suele ser menos malo a los otros. Sin embargo, los defensores de esta tesis están intentando defender un valor supremo con base en su noción de menos malo, aunque ellos ni siquiera se den cuenta y lo nieguen. Pues ellos presuponen algo mejor a lo constatado y percibido.

Miranda intenta solucionar esta primera cuestión aportando contenido a la idea de “malo”. Es decir, ese concepto sólo tiene significado cuando la dignidad humana no es respetada y valorada en cualquier sistema político. Por eso él afirmaba que no tiene sentido hablar de

¹³⁰ *Idem.*

¹³¹ *Idem.*

menos malo en la sociedad democrática si a fin de cuentas la dignidad humana sigue siendo poco valorada.

Según nuestro pensador si no tenemos alguna idea concreta de lo que defendemos es imposible promover soluciones pues hablamos de algo desconocido. Por eso él sostiene que la democracia debe estar fundamentada en un principio supremo, en este caso en el respeto a la dignidad humana. Al respecto Miranda afirma lo siguiente:

¿Cómo puedes saber que un sistema social es más bueno que otros si no tienes con certeza un criterio absoluto, una meta firme en acercarse a la cual consista el ser más bueno? Si la historia humana no tiene como meta obligatoria el pleno respeto a la dignidad de todas las personas es imposible saber si un sistema social y político es más bueno que otro o no.¹³²

El valor absoluto definitorio y sustentador del sistema democrático es la obligatoriedad moral de respetar la dignidad humana. Ese es el principio supremo que legitima la elección de dicho régimen por encima del autoritarismo, el fascismo, el nazismo, etc. El primer grupo de defensores quiere justificar la democracia sin recurrir a valores morales. Miranda concluye que el análisis realizado por ellos no justifica su afirmación. Pues, a final de cuentas ellos están intentando defender de alguna manera el respeto al ser humano sin aceptarlo o darse cuenta.

La segunda tesis que intenta defender la democracia sin recurrir a principios absolutos o morales es la siguiente: La igualdad de los hombres empíricamente constatable es el fundamento de la igualdad de derechos. Esta tesis pretende afirmar que la igualdad humana depende de características corpóreas o perceptibles. Esto indudablemente es contradictorio porque los seres humanos percibimos empíricamente muchas cosas de modos muy diversos, distintos y a veces ni siquiera nos interesa saber lo que los demás opinen o perciban. Por esta razón, Miranda no cree en la igualdad constatable empíricamente como fundamento de la igualdad de derechos en una sociedad democrática. Para este segundo grupo de fautores la igualdad de derechos constatables es la esencia de lo democrático, pero empíricamente siempre observamos cosas muy distintas. Miranda sostiene lo siguiente:

Llama mucho la atención la perfecta falta de consciencia histórica de quienes así piensan. Por milenios y milenios ninguna civilización jamás pensó que todos los hombres son iguales, ni siquiera los más grandes filósofos de la antigüedad. La idea de que todos somos iguales es una consecuencia lógica de la idea de que tenemos dignidad infinita; y esta segunda idea se derivó, de hecho histórica-

¹³² *Ibidem* p. 160.

mente, de que Jesucristo había muerto por todos. Si tenemos en cuenta cuán larga es la historia de la humanidad, la idea de igualdad de todos los hombres es una novedad recientísima.¹³³

Para Miranda, los fautores de la democracia que parten de la idea de igualdad humana empírica, necesariamente presuponen a todos los seres humanos como poseedores de cierta dignidad infinita o intrínseca. Según nuestro pensador si la igualdad de derechos fuera un hecho empírico, no tendría sentido recordar cómo las civilizaciones antiguas negaron tal cosa, pues esa ha sido una tarea histórica a conseguir. Hobbes es un pensador clásico que afirmaba la igualdad de derechos a partir de lo empíricamente constatable. Miranda nos recuerda algo muy criticado sobre ese pensador:

Es muy sintomático (y hasta jocoso) el recurso desesperado de que hecha mano Hobbes para sostener que la igualdad es dato empírico: dice que, como todos tenemos la fuerza suficiente para matar a otro, todos somos iguales. Cojea de las dos piernas ese razonamiento. Por un lado, resultaría que también un tigre tiene los mismos derechos que los hombres. Y por otro lado, tendríamos que un bebé, o un parálítico adulto, obviamente incapaces de jalar un gatillo o empuñar una daga, no tienen derechos iguales a los de los otros seres humanos. A Hobbes se le olvida que está esgrimiendo igualdad presuntamente empírica precisamente para fundamentar igualdad.¹³⁴

La crítica de Miranda a Hobbes está especificando la imposibilidad para determinar igualdad de derechos a partir de ciertas características corpóreas o físicas de los seres humanos. Pues dichas características físicas deberíamos poseerlas todos en un mismo grado y eso es completamente imposible pues empíricamente somos completamente muy distintos en apariencia, fuerza, agresividad, etc.

Hay otra postura a favor de la fundamentación de derechos humanos a partir de la experiencia que sostiene lo siguiente: “todos los hombres somos iguales porque tenemos inteligencia. Sí que la tenemos, pero no en el mismo grado, y solamente esto último sería igualdad. Resulta por demás paradójico decir que el superdotado y el retrasado mental son iguales en cuanto a inteligencia”.¹³⁵

Para Miranda esta postura solamente fundamentaría más desigualdad de derechos porque los dementes, los discapacitados y los niños no pueden tener el mismo grado de inteligencia que cualquier persona con el nivel de inteligencia que los fautores consideran como apropiada. Es imposible fundamentar derechos iguales a partir de circunstancias muy distintas y

¹³³ *Ibidem* p. 162.

¹³⁴ *Idem*.

¹³⁵ *Idem*.

ambientes culturales diversos donde el grado de inteligencia claramente se convierte en un elemento muy problemático.

La parte fundamental de las críticas realizadas por Miranda a estas nociones de igualdad es la siguiente. Según él, es sorprendente cómo estos teóricos no caen en la cuenta de que sus concepciones se basan en un concepto de igualdad moral. En realidad, dice nuestro autor, ellos pretenden encontrar una concepción de igualdad universal que incluya a todos los seres humanos en la toma de decisiones. Su error consiste en querer definir esta igualdad a partir de características corpóreas y cualidades humanas muy distintas y empíricas sin considerar la diversidad de circunstancias ambientales y socio-culturales donde habita cada persona.

El presupuesto absoluto es la dignidad infinita de cada persona. Ese es el fundamento moral que mueve a todos esos fautores a buscar la igualdad de derechos y no un rasgo empírico constatable en cada hombre. Miranda argumenta:

[...] como en el plan empírico la desigualdad se mete por lo ojos más que la igualdad, el defensor de la igualdad de derechos busca algún rasgo que le permita afirmar igualdad, y es tan ingenuo que no ve que primero lo mueve el deber de afirmar la igualdad y después busca alguna manera de justificar su afirmación. Su convencimiento de que todos los hombres tienen dignidad infinita y por tanto no pueden ser tratados como objetos es preciso y por ende independiente de constataciones presuntamente empíricas.¹³⁶

Para fundamentar la igualdad humana, necesariamente presuponemos a todos los seres humanos como dignos de respeto y de un trato igualitario. El presupuesto y fundamento de la democracia es el deber absoluto de respetar a cada ser humano como fin en sí mismo y no como medio. La base de la sociedad democrática consiste en hacer efectivo ese derecho porque es el régimen político que aspira a eso en todos los sentidos. “La democracia consiste en la igualdad de derechos; incluido el derecho de votar y ser votado, y la razón por la que ese sistema debe adoptarse es que todas las personas son sujetos y no objetos; cualquier otro sistema los trataría como objetos.”¹³⁷ El respeto a la dignidad humana fundamenta la igualdad y por tanto la democracia, pues ahí es donde se intenta hacerla efectiva por todos los medios. Para Miranda no hay otra manera de fundamentar la democracia:

[...] la única fundamentación posible es el imperativo que manda tratar a las personas como fines y no como medios, como sujetos y no como objetos. Pero al mismo tiempo vemos que esa dignidad in-

¹³⁶ *Ibidem* p. 165.

¹³⁷ *Idem*.

finita de todas las personas es una verdad absoluta y que en ella se fundamenta la democracia; quienes dicen que las verdades absolutas son incompatibles con la democracia no sólo no saben lo que están diciendo, sino además quieren que se adopte la democracia sin razones, que equivale a decir por la fuerza y por tanto son antidemocráticos.¹³⁸

Para Miranda, una verdad ético-absoluta constituye la fundamentación racional del régimen democrático. Esa verdad consiste en el respeto a la dignidad humana por encima de cualquier cosa y lo que la convierte en absoluta es su universalidad. Es decir, su cualidad para no ser modificada arbitrariamente, sino su cualidad para ser respetada por todos en cualquier sociedad. La igualdad de derechos es un asunto de orden propiamente moral; la justificación de la sociedad democrática está fundamentada en ciertos valores morales universales.

Kant y Hegel afirmaban que los seres humanos debemos ser capaces de orientar nuestras acciones según los mandatos de la razón. Ellos sostenían que el principio universal a respetar era el mandato ético de tratar a cada persona como persona misma y no como objeto o instrumento de nuestros fines subjetivos. El principio ético-universal que Kant defendía estaba fundamentado en la dignidad humana misma de cada individuo racional. Para Kant, este principio ético debe llevarse a cabo por todos los miembros de cualquier sociedad, su obligatoriedad procede del *querer* mismo de cada individuo, es decir, la realización de esta ley moral es efectiva únicamente cuando los seres humanos son capaces de comprender la necesidad y la obligación de dicha ley para su sociedad. El sujeto es capaz de *querer* por sí mismo llevarla a cabo y respetarla. Esto es muy importante para cualquier sociedad y en particular para nuestra sociedad mexicana porque con ello estamos fundamentando el concepto de libertad en un principio universal que nos obliga a reflexionar. En realidad, este principio de libertad nos hace pensar antes de actuar.

Debemos partir de ese principio ético para la interpretación de una sociedad justa en la que la igualdad moral-universal reine por encima de las leyes gubernamentales o jurídicas impuestas. Miranda asume como válida esa pretensión kantiana de fundamentar la sociedad a partir de ciertos valores y principios éticos porque ambos afirman que sin el respeto a la autonomía de los seres humanos el futuro de una sociedad justa tiende a desvanecerse. Así pues, Miranda asume y justifica el imperativo categórico como la única posibilidad para concretar o fijar el contenido de la democracia. Si la defensa de la libertad y de la democra-

¹³⁸ *Idem.*

cia no tiene como principio o fundamento el respeto a la persona misma, necesariamente nuestros argumentos son de carácter ajeno a la persona misma.

Soy consciente de que realizar este principio moral en la sociedad es muy complicado. Pero aquí entra la tarea de la educación ya que ella puede ser el medio que permita alcanzar, desarrollar y enseñar la necesidad de reproducir estos principios morales en la propia sociedad. Este es un proceso paulatino que debe irse generando poco a poco en la sociedad como tal.

Por su parte, para Hegel los seres humanos se constituyen en la interacción humana, en la intersubjetividad ética que nos obliga a reconocernos libres y a reconocer al otro como igual. Para Hegel, el ser humano tiene un compromiso con su sociedad, con su entorno cultural, porque se desarrolla como tal gracias al reconocimiento de los otros.

Para nuestra investigación fue muy importante analizar la postura ética de Kant, la concepción de sujeto en Hegel, la idea de emancipación educativa en Adorno y la fundamentación de la democracia en Miranda. Porque sus ideas constituyen la base de lo que una sociedad democrática debe incluir más allá de sus diversos problemas actuales o históricos. Sin una idea de sujeto autónomo y ético, el ser humano queda a disposición de otros factores. Sin una idea de acción humana moralmente buena, el ser humano permanece bajo los dominios de sus principios subjetivos o convencionales. Sin una idea de los fines educativos realmente necesarios para nuestra formación, la educabilidad de los seres humanos está bajo las manos de otros intereses como los personales, gremiales, partidistas, etc. Algunos de los fines educativos son así: generar sujetos críticos que se comprometan con los problemas sociales, generar educandos autónomos en sentido ético, generar seres humanos pensantes críticos capaces de aportar soluciones a diversas problemáticas sociales, etc. Todo este análisis está encaminado a defender la posibilidad de conformar una sociedad democrática recuperando algunas ideas fundamentales que deben ser núcleo de la educación.

La importancia de fundamentar la democracia radica en establecer el vínculo de la educación con la sociedad democrática como tal. La educación necesita formar ciudadanos que se consideren libres, pero asumiendo sus propias responsabilidades con los demás miembros de dicha sociedad. No estoy diciendo que sólo la educación puede convertirnos en ciudadanos demócratas, pero la educación sí tiene la posibilidad de eliminar una concepción errónea, infundada o subjetiva de lo democrático por medio de la enseñanza de ciertos valores

que fundamentan el contenido de vivir en una sociedad democrática en la actualidad. La democracia es un elemento cambiante, pues la sociedad es un elemento viviente determinado por la voluntad humana. Pero el mejoramiento debe estar fundamentado en el valor supremo de la dignidad infinita de cada sujeto, y ese fundamento debe ser enseñado, discutido, practicado, criticado, etc. en las aulas y más allá de ellas.

El concepto de democracia es sustentado en la eticidad, en la libre autodeterminación para ejecutar acciones con estricto apego a nuestra racionalidad moral. Estoy a favor de este concepto de democracia que Miranda ha justificado como necesario para el mundo y para nuestra sociedad mexicana en específico. También Georges Burdeau sostiene que “queda establecido ese valor moral de la democracia que autoriza a sus partidarios a afirmar su superioridad sobre las otras formulas gubernamentales, puesto que es la única que propone como fundamento del orden político la dignidad del hombre libre”.¹³⁹ Según Burdeau la dignidad humana representa la fundamentación del régimen político-democrático. Burdeau no habla de cualquier tipo de libertad, sino de una libertad moral, es decir, constituida en la normatividad autónoma. Para Burdeau:

La libertad fundamental es aquella en que figuran las prerrogativas de la naturaleza humana: disposición de sí mismo, elección de los propios actos, responsabilidad. Con relación a esta libertad cuyo principio reside en la esencia del ser humano, la democracia no aparece más que como un aparato técnico, un conjunto de mecanismos protectores, una fórmula de gobierno que permite conciliar la libertad del hombre con las exigencias de un orden político.¹⁴⁰

La democracia fundamentada en deberes transforma nuestra manera de actuar y pensar, pues estamos tratando de legitimar nuestras acciones en principios constituidos por deberes que tenemos con nosotros mismos y con los demás en beneficio de la sociedad misma. Eso me parece fundamental y muy necesario para México, pues siendo conscientes de los demás pensaremos en las repercusiones de nuestros actos cotidianamente y de nuestra responsabilidad con ellos.

Ahora bien, ya sabemos qué fundamenta la democracia y cuál es su relación con lo social en cuanto tal, pero nos falta saber cómo vamos a desarrollar este ideal democrático en las personas. Mi propuesta es fomentar una educación sustentada en la “participación colectiva”, el respeto, la honestidad, etc., partiendo de la comunidad educada en general; es fo-

¹³⁹ Georges Burdeau, *La democracia*,... p. 24.

¹⁴⁰ *Ibidem* p. 25.

mentar algunos de los objetivos educativos que ya analicé en el contexto escolar para que posteriormente seamos capaces de reproducirlos en ambientes sociales más concretos y específicos como la familia, el trabajo, etc., o la comunidad política en general. Guttman nos ofrece una idea de cómo contribuir a mejorar nuestra sociedad por medio de su propuesta educativo-democrática, la cual pretendo analizar y por supuesto criticar.

5.2 Sociedad y Educación

Amy Guttman defiende que *la educación democrática debe formar ciudadanos comprometidos con la comunidad política*. Para la justificación de esta tesis analizo el capítulo I de su libro: *La educación democrática*. La autora propone una “educación deliberativa” para nuestras escuelas. La educación debe permitir la participación colectiva de los miembros que conforman una sociedad y eso es realmente muy importante porque la educación humana no es una cuestión aislada de la sociedad política, sino una tarea colectiva que conlleva el respeto a la participación ciudadana y el respeto a la autonomía de cada sujeto político. Para ella el problema central en teoría política de la educación es: ¿cómo y por quiénes deben ser educados los ciudadanos? Para sustentar la tesis de que la educación democrática tiene el objetivo de generar ciudadanos responsables capaces de contribuir a solucionar las diversas problemáticas sociales, Guttman realiza una distinción entre tres posturas de la educación que se contraponen a los ideales de una sociedad democrático-participativa. Ella crítica, pero también recupera, algunas ideas educativas contenidas en cada una de estas perspectivas políticas que pueden ser analizadas en la actualidad.

El estado familia

La primer postura nuestra filósofa la denomina “El estado familia”. Ésta postura corresponde a la concepción platónica de la educación, sobre la que Guttman sostiene:

El rasgo definitorio del Estado familia es que reclama para sí la autoridad educativa exclusiva como una manera de establecer armonía-deberíamos decir, una relación constitutiva- entre el bien social y el individual, basado en el conocimiento. Los defensores del Estado familia esperan un nivel de camaradería e igualdad de mentalidades entre los ciudadanos como el que esperaríamos encontrar en el interior de una familia (y a veces ni siquiera allí). El propósito de la educación en el Estado familia

es cultivar esa unidad, enseñando a todos los niños que es la única buena vida para ellos e inculcándoles el deseo de intentar alcanzar esta buena vida por encima de todas las inferiores.¹⁴¹

Guttman no intenta realizar un análisis exhaustivo de la teoría político-educativa en Platón, sino utilizar sus teorías con el fin de iluminar los principios educativos que justifican las posturas actuales en la educación. Para la pensadora el Estado familia es el ideal platónico de un Estado centralizado. En esta perspectiva la educación se asume como autoridad dirigente capaz de organizar los intereses comunes e individuales de una sociedad. Pero Guttman no está de acuerdo en que el Estado tenga el control total de la educación de los ciudadanos porque probablemente la educación puede ser un mero adoctrinamiento dirigido a preservar el orden establecido y la armonía del Estado. Comparto la crítica de Guttman, pues una educación verdaderamente democrática no puede ser dirigida de manera tan exclusiva por el Estado. Es necesario admitir cómo este ideal de formación intenta generalizar una concepción de vida para todos los ciudadanos. Esto es, el Estado intenta imponer una forma de vida presupuesta como buena y correcta para todos, pero evitando criticar aquello propuesto como Estado ideal.

Según Guttman, el Estado familia defiende una concepción de buena sociedad y por ello exige llevar a cabo cierto tipo de conductas y prácticas educativas. Para Guttman esa justificación es algo ingenua porque los defensores del Estado familia no saben qué es lo bueno y lo justo como tal para la sociedad. Ella sostiene que Sócrates cuestionaba mucho esta postura porque él siempre preguntaba cómo es posible añorar un Estado justo cuando prescindimos de lo que es la justicia en sí misma. Guttman no considera apropiado tratar de generalizar una concepción de buena sociedad porque el Estado no es una entidad existente por sí misma, sino algo existente gracias a los ciudadanos mismos:

Es importante hacer hincapié en que el Estado familia de Platón no apoya ninguna autoridad educativa que enseñe a los niños una forma de vida que no pueda ser racionalmente defendida como moralmente superior a otras. El Estado no puede argumentar: “Porque deseamos alcanzar la armonía social, adoctrinaremos a todos los niños para que crean que nuestra forma de vida es la mejor.” Una respuesta razonable podría ser: ¿Por qué deben tener la autoridad para imponer su forma de pensar en la próxima generación? ¿Por qué no debería tener yo la autoridad de imponer mi punto de vista? [...]. Según el argumento platónico, en la justicia del Estado educativo es esencial afirmar que su concepción de buena vida es la correcta para todas las personas.¹⁴²

¹⁴¹ Amy Guttman, *La educación democrática*, Editorial, Paidós, Barcelona, 2001, p. 41.

¹⁴² *Ibidem* p. 42.

Según ella, el Estado tiene dos cuestiones por resolver: 1) Si la tarea del Estado es procurar la armonía social, cómo hará para hacer efectiva dicha armonía entre diversos puntos de opinión sobre la armonía. 2) Si el Estado impone su visión de buena vida, cómo contribuye a la realización libre de cada persona en una sociedad. La crítica central de Guttman hacia el Estado familia se concentra en la siguiente cuestión: ¿Por qué las autoridades de un Estado tienen una participación exclusiva en la toma de decisiones a sabiendas de que el Estado existe por la existencia de los demás miembros de la sociedad y teniendo en cuenta que carecen de un concepto de justicia y bienestar social? La autora replica:

La crítica más elocuente del Estado familia procede de aceptar la posibilidad de que alguien, suficientemente sabio y consciente, pueda descubrir el bien. Luego ella o él podrían intentar convencer al resto de nosotros de que han descubierto el bien, no sólo otra teoría refutable sobre el bien, no sólo el bien para otra gente, sino el bien apropiado para todos nosotros. Es posible que convenzan a unos pocos de nosotros -unos pocos de mente inusualmente abierta o no comprometida- pero la mayoría de nosotros (como Platón notó), no lo estaríamos; y nos negaríamos a renunciar a toda autoridad sobre la educación de nuestros hijos o sobre de la reina filósofa (o del Estado).¹⁴³

Según nuestra pensadora, si el Estado intenta imponer su concepción de sociedad justa de manera imparcial, debe evitar a los educandos recibir algún otro tipo de educación que fuese en contra de los principios que éste defiende. Para la filósofa la familia es la primera forma de educabilidad que la mayoría de los ciudadanos reciben en su vida. Por ello no está segura de creer únicamente en el Estado como aquel dirigente exclusivo de la educación. Al respecto, ella sostiene:

Después de todo, una parte esencial de nuestra vida es impartir nuestros valores y visiones a nuestro niños. Podemos decir algo similar con respecto a nuestro bien como ciudadanos: ¿Acaso no tenemos derecho a tomar parte en la definición de la estructura básica de nuestra sociedad? Después de todo, una parte esencial de nuestra buena vida es el derecho de participar en la formación de la sociedad que, a su vez, influya en nuestra propia valoración de lo que es una familia y el extremo hasta el cual diferentes tipos de familia puedan prosperar.¹⁴⁴

Una “sociedad justa” desde la perspectiva del Estado familia debe presuponer una sociedad de huérfanos, pues la participación colectiva es completamente indiferente a sus objetivos. Esa idea de bien es extremadamente exclusiva porque no considera a sus ciudadanos como miembros de una sociedad, sino como elementos que puedan adecuarse a un modelo del Estado familia. Según Guttman, Platón con su idea de Estado familia no afirma la voluntad

¹⁴³ *Ibidem* p. 44.

¹⁴⁴ *Idem*.

general, sino la voluntad de algunos cuantos y genera desigualdad entre la sociedad por una idea del bien adecuada a los intereses únicamente del Estado centralizado. Continuando con esto mismo punto, Guttman sostiene:

Platón se equivoca cuando dice que la derivación moral de nuestro apego al bien (y en desacuerdo sobre él) ancla en un lugar muy profundo: nuestra primera educación. Aun cuando exista un ideal objetivo del bien en una sociedad imaginaria creada a partir de huérfanos, nuestro bien está relacionado con nuestra educación y con las elecciones que somos capaces de hacer por nosotros mismos, nuestros niños y nuestras comunidades.¹⁴⁵

El monopolio ejercido por el Estado familia basa su concepción en lo que le parece más adecuado para todos, y ello no contribuye a mejorar las condiciones sociales de una sociedad asentada en la desigualdad y la injusticia. Por esta razón, para ella las elecciones humanas no deben estar limitadas a ciertas autoridades correspondientes en un Estado. La elección de cualquier proyecto educativo es tarea del núcleo político o de la sociedad misma en general. Al respecto, Guttman sostiene:

El Estado familia intenta limitar las elecciones entre formas de vida y propósitos educativos de una manera incompatible con nuestra identidad como padres y ciudadanos. Es un intento infructuoso ya que está demostrado que no es posible eliminar nuestra concepción sobre la buena educación mediante preferencias personales o políticas. Platón presenta un caso convincente de dejar la autoridad educativa solamente en manos de un Estado centralizado, un caso basado en el principio de que se debe transformar el conocimiento en poder político.¹⁴⁶

Para la pensadora la construcción del Estado es el resultado de la participación colectiva de sus actores políticos. Por lo tanto, no puede ser que un Estado centralizado niegue el derecho de los individuos a participar en los asuntos educativos, políticos, etc., de cualquier sociedad.

El Estado de las familias

Según Guttman, el Estado de las familias defiende que la autoridad educativa pertenece exclusivamente a los padres. Esta postura pone de manifiesto dos cosas: 1) El Estado debe procurar libertad entre sus ciudadanos. 2) La libertad de los padres consiste en dar a sus hijos la educación más apropiada. Para esclarecer más esta tesis, Guttman sostiene:

¹⁴⁵ *Ibidem* p. 47.

¹⁴⁶ *Ibidem* p. 48.

Los teóricos del Estado de las familias justifican este hecho en las consecuencias o en los derechos. John Locke sostuvo que los padres eran los mejores protectores de los intereses futuros de sus hijos. Algunos teólogos católicos, como Tomas de Aquino, consideran que los padres tienen el derecho natural a la autoridad educativa.¹⁴⁷

Según Locke, los padres como miembros del Estado tienen la libertad de decidir cómo educar a sus hijos. Una de las tareas del Estado es hacer efectiva la realización de la libertad de sus ciudadanos. El argumento utilizado por los defensores de esta postura es de carácter consecuencialista. Por ejemplo, muchos de ellos sostienen lo siguiente que: “Si el Estado está comprometido con la libertad de los individuos, entonces debe ceder la autoridad educativa a los padres, entre cuyas libertades se encuentra la de tener el derecho de transmitir su propia visión de la vida a sus hijos.”¹⁴⁸

El argumento intenta afirmar que los padres poseen un derecho natural y jurídico sobre sus hijos. Y como ese derecho representa una forma de ejercer la libertad humana en un Estado, en consecuencia el Estado tiene la obligación de respetar ese derecho. Sin embargo, nada garantiza que los padres tienen los suficientes conocimientos para transmitirlos a sus hijos y muchos menos no hay forma de saber si la educación transmitida es correcta para su desarrollo integral. Continuando con esta crítica, Guttman defiende que: “El argumento consecuencialista es seguramente poco convincente: no se puede contar con que los padres doten a sus hijos de las habilidades intelectuales necesarias para la deliberación racional.”¹⁴⁹ Para la filósofa no es suficiente ser miembro de un Estado y poseer el derecho de la libertad para fundamentar que la educación corresponde exclusivamente a cada padre de familia. La autoridad educativa no puede quedar sólo en manos de los padres porque sus enseñanzas pudieran estar equivocadas según los criterios de cada familia.

El liberalismo de Locke fundamenta la libertad de cada individuo para decidir sobre su propio bien, pero eso no es suficiente para decidir la educabilidad de nuestros hijos según nuestros criterios. Al respecto, Guttman sostiene:

El argumento más fuerte en contra del Estado de las familias es que ni los padres ni el Estado centralizado tienen derecho a la autoridad exclusiva sobre la educación de los niños. Dado que los niños

¹⁴⁷ *Idem.*

¹⁴⁸ *Idem.*

¹⁴⁹ *Ibidem* p. 49.

son a la vez miembros de familia y de Estados, la autoridad educativa de los padres y de los Estados es parcial y justificada.¹⁵⁰

Para ella los niños son miembros de una familia y de un Estado. Esto presupone que los niños pueden tener ciertos derechos inalienables que su familia y el Estado deben custodiar. Pero ni el Estado ni la familia pueden adjudicarse exclusivamente una tarea educativa porque la educación de los niños debe estar efectuada por todos los miembros de la sociedad. Guttman presupone que la dignidad humana es un elemento intrínseco al ser humano que debe ser custodiado por la comunidad político-democrática. Para Guttman y para Miranda la democracia se sustenta en el respeto al individuo más allá de cualquier circunstancia y eso necesariamente nos obliga a justificarla como indispensable para todos.

Según Guttman la historia de la humanidad ha dado a conocer innumerables formas de abuso de autoridad hacia los niños. Por esta razón, ello no justifica que los padres eduquen por sí solos a sus hijos pues la mayoría de ellos a veces los educan según sus creencias, principios y conductas. Para ella una educación basada en actitudes propias no genera ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad en general.

El carácter liberal de cualquier acción humana debe justificarse en la premisa del respeto mutuo. Una acción libre no implica la realización de actos subjetivos o caprichosos, sino la reproducción de ciertas normas morales a favor de la dignidad del ser humano.

Al igual que otros bienes colectivos, puede que los “costos” del respeto mutuo entre los ciudadanos deban ser impuestos a todos para evitar el problema del jinete solitario. Pero esta virtud es un costo sólo para los padres que no aceptan su valor intrínseco. El Estado de las familias puede vencer el problema del jinete solitario mediante la infracción de su premisa básica de la supremacía de los padres en la educación y requiriendo que todos los padres dejen en mano de la escuela la enseñanza del respeto mutuo.¹⁵¹

Para nuestra pensadora el fundamento de la educación es el respeto mutuo entre ciudadanos. Es muy seguro que Guttman tenga presente ciertos derechos infantiles porque ella procura dejar muy claro que la libertad de los niños tiene como misión generar acciones responsables dirigidas desde la educación. La libertad individual representa el respeto a la sociedad en general. Por esta razón, Guttman aclara que:

El Estado de la familia confunde equivocadamente el bienestar de los niños con la libertad de los padres cuando asume que el bienestar de los hijos está mejor definido o asegurado por la libertad

¹⁵⁰ *Idem.*

¹⁵¹ *Ibidem* p. 51

de los padres. Pero reconoce correctamente a diferencia del Estado familia el valor de la libertad de los padres, al menos mientras esta libertad no interfiera con los intereses de los niños en transformarse en ciudadanos mutuamente respetados de una sociedad que sustente la vida familiar.¹⁵²

Nuestra autora trata de aclarar dos cosas: 1) En el Estado de las familias (Locke) la libertad humana queda reducida a libertad adulta, simplemente a la de los padres porque ellos juzgan lo que es más apropiado para sus hijos desde sus propias perspectivas. 2) La ventaja del Estado de las familias sobre el Estado familia (Platón) es que la libertad humana ya forma parte esencial de los procesos educativos que pretenden generar ciudadanos respetuosos y autónomos. La autonomía, la reflexión crítica y la búsqueda de la libertad son algunos de los objetivos que Guttman trata de justificar como necesarios para la sociedad democrática y que de cierta forma son los mismos objetivos de esta investigación.

El Estado de los individuos

El Estado de los individuos es una postura educativa mucho más liberal. Según Guttman esta concepción de la educación intenta vincular la participación del Estado, los padres y la sociedad en general. Esta concepción fue desarrollada por John Stuart Mill con el afán de defender la “libertad individual” de los miembros de una sociedad. A este respecto, Guttman afirma:

[...] el Estado de los individuos responde a la debilidad tanto del Estado familia como del Estado de las familias, defendiendo los objetivos duales de oportunidad de elección y neutralidad entre concepciones de buena vida. Una autoridad educativa justa no debe sesgar las elecciones de los niños entre buenas vidas, sino que debe dar a cada niño la oportunidad de elegir libre y racionalmente entre el rango más amplio posible de opciones de vida.¹⁵³

El Estado de los individuos afirma lo siguiente: 1) El Estado no puede imponer ninguna idea de buena vida, no tiene que dirigir arbitrariamente el curso de la educación a partir de sus propios intereses. 2) Los padres no pueden adoctrinar o establecer sus propias formas de vida ni de pensamiento a sus hijos, pues ello impide el desarrollo de la libre elección de sus hijos. 3) La autoridad educativa debe procurar a los educandos generar sus propios puntos de vista críticos sobre la libertad y la vida buena.

Esta investigación, fundamentada en un principio ético absoluto, se puede apoyar en la teoría educativa de Guttman para afirmar que los objetivos de la formación humana democrática

¹⁵² *Ibidem* p. 52.

¹⁵³ *Ibidem* p. 54.

tica no pueden ser un asunto exclusivo de instituciones, padres de familia o autoridades académicas, pues ello contradice por completo el principio de la libre participación y la libre elección democrática en una sociedad que trata de orientarse con base en el respeto a la dignidad de cada individuo. Cuando me refiero a libre elección no me refiero a cualquier decisión subjetiva o arbitraria, sino a una elección humana, consciente y responsable como la que Miranda y Guttman intentan legitimar para una sociedad verdaderamente democrática, crítica y bien informada.

Para Guttman los niños deben ser capaces de elegir libremente y con total responsabilidad. La tarea del Estado de los individuos es fomentar la habilidad para deliberar sobre situaciones concretas de vida. Al respecto Guttman sustenta que: “Ni los padres ni el Estado deben formar el carácter de los niños en términos que puedan distinguir entre caracteres morales mejores y peores, sino que deben fomentar la personalidad en la búsqueda de la coherencia cultural, a fin de maximizar su futura libertad de elección.”¹⁵⁴ El Estado de los individuos (teoría liberal) defiende como objetivo de la educación el desarrollo pleno de la libertad individual. Sin embargo, a este objetivo se opondría aquel que defiende que el fin de la educación es la enseñanza de valores o virtudes. Según la autora, ante esta discusión lo más razonable es ejercer un tipo de neutralidad educativa que permita generar resultados inclusivos a nivel social. A este respecto, ella afirma lo siguiente:

Nuestra tarea, por lo tanto, es la de encontrar un fundamento más inclusivo para justificar la no neutralidad en educación. Estamos en desacuerdo con el valor relativo de la libertad y la virtud, la naturaleza de la buena vida y los elementos del carácter moral. Pero nuestro deseo de buscar un concepto más inclusivo presupone un compromiso común que es, hablando en sentido amplio, político. Estamos comprometidos para recrear la sociedad de la que formamos parte.¹⁵⁵

La libertad y la virtud no son categorías relativas, que valgan por igual según la interpretación de cada individuo. Guttman quiere fundamentar un concepto de libertad incluyente. El carácter liberal de la neutralidad que defiende la postura del Estado de los individuos no sirve de nada si únicamente se busca conseguir la realización de la libertad humana sin ninguna justificación valorativa. Una actitud conformista de la libertad no contribuye a mejorar las condiciones deplorables de una sociedad, pues cada quien tendría su propia visión de la libertad y trataría de hacerla efectiva por encima de todo. Continuando con este mismo

¹⁵⁴ *Ibidem* p. 56.

¹⁵⁵ *Ibidem* p. 59.

punto, la autora plantea que: “Aun podríamos preguntarnos por qué el ideal liberal de la neutralidad está tan aceptado, si está tan equivocado. Sospecho que esta aceptación radica en un saludable recelo sobre la pretensión de superioridad moral de los educadores.”¹⁵⁶

La crítica de Guttman hacia el ideal liberal radica en que los defensores de esta posición no han podido fundamentar su concepto de libertad a partir de ciertos valores. Se afirma la libertad individual como objetivo supremo en la educación, pero no se aporta justificación alguna a través de razones que la legitimen universalmente.

5.3 La educación democrática

Para Guttman el objetivo de la educación es formar el espíritu moral de los ciudadanos. Ella concibe ese objetivo como indispensable para la existencia de una sociedad democrática. Su ideal de libertad está vinculado con la búsqueda de un deber moral que incluya el respeto mutuo de todos los ciudadanos. Guttman criticó severamente las posturas que defendían los demás Estados porque eran completamente excluyentes al momento de definir quién debe asumirse como autoridad educativa. Al respecto, Guttman sustenta:

Si mis críticas son correctas, estas tres teorías están equivocadas. Ninguna aporta una fundamentación adecuada de la autoridad educativa. Sin embargo, cada una de ellas contiene una verdad parcial. Tanto el Estado como los padres y los educadores tienen papeles importantes en la tarea de cultivar el carácter moral. Un Estado democrático de la educación reconoce que la autoridad educativa debe estar compartida entre los padres, los ciudadanos y los docentes, aun cuando esta división no garantice que el poder estará unido al conocimiento, que los padres podrán traspasar sus prejuicios a sus hijos exitosamente o que la educación se mantendrá en una postura neutral entre concepciones de buena vida.¹⁵⁷

Ella está tratando de definir la educación democrática a partir de la participación colectiva en un Estado y quiere poner de manifiesto la importancia de la deliberación colectiva para los asuntos político-educativos. A continuación, Guttman ofrece las razones por las cuales debemos adoptar la idea de un Estado democrático para nuestras prácticas educativas:

La amplia distribución de la autoridad educativa entre ciudadanos, padres y educadores sostiene el valor esencial de la democracia: la reproducción social consciente de forma más inclusiva. A diferencia del Estado familia, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de los padres para perpetuar concepciones particulares de buena vida. A diferencia del Estado de las familias un Estado democrático reconoce el valor de la autoridad de los docentes para permitir a los niños apreciar y

¹⁵⁶ *Ibidem* p. 61.

¹⁵⁷ *Ibidem* p. 63.

evaluar formas de vida diferentes a las preferidas por sus familias. A diferencia del Estado de los individuos, un Estado democrático reconoce el valor de la educación política para predisponer a los niños a aceptar aquellos estilos de vida que sean coherentes con la noción de compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en una sociedad democrática. Por lo tanto, un Estado democrático debe comprometerse a signar la autoridad educativa de tal manera que dé a sus miembros una educación adecuada para participar en la política democrática, para elegir entre un rango (limitado) de opciones de buenas vidas y para compartirla en diferentes subcomunidades, como las familias, que imparten identidad a la vida de sus ciudadanos.¹⁵⁸

Los elementos de la teoría de Guttman son los siguientes:

- a) El Estado democrático considera indispensable la participación de los padres porque estos son quienes desde una edad temprana contribuyen a la construcción de la personalidad moral de los niños.
- b) La participación de los docentes puede contribuir a mejorar las deficiencias formativas que los educandos han desarrollado desde sus propios hogares. La tarea de los educadores es corregir aquellas anomalías de cada educando manifestadas en el desarrollo intelectual y moral.
- c) El Estado democrático a través de la educación fomenta el desarrollo integral de cada sujeto que está dispuesto a participar de una vida en sociedad. Se configura un estilo de vida más apropiada para todos los miembros en cada elección.
- d) El Estado democrático integra la participación colectiva en beneficio de los ciudadanos capaces de pactar acuerdos y dar razones que posibiliten la deliberación sobre los asuntos políticos.

Para Guttman, la educación debe generar educandos conscientes de las problemáticas sociales. Por ello, educación y política están estrechamente vinculadas, y por tanto son inseparables de los ámbitos socio-culturales en cada nación. Ella sostiene que:

[...] un Estado democrático debe ayudar a que los niños desarrollen la capacidad de entender y evaluar concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad. El valor de la deliberación crítica entre buenas vidas y buenas sociedades puede ser negado por una sociedad que inculque a sus niños una aceptación acrítica de cualquier forma o formas concretas de vida (política y personal).¹⁵⁹

¹⁵⁸ *Ibidem* p. 64.

¹⁵⁹ *Ibidem* p. 65.

Recupero principalmente lo que Guttman denomina “método deliberativo”. Por éste ella quiere dar a entender la necesidad de desarrollar un método político-participativo que repercuta en la toma de decisiones diarias en una comunidad política:

Una de las prioridades que tiene un método participativo es cultivar la autoestima y el compromiso social en lo que se refiere a la humildad y el orden, lo cual constituye una prioridad que se encuentra implícita en el objetivo democrático que pretende educar a ciudadanos dispuestos para que tengan la capacidad de participar políticamente.¹⁶⁰

Para Guttman los seres humanos no somos ciudadanos por el simple hecho de ser miembros de una sociedad; esto quiere decir que necesitamos formarnos para llegar a ser conscientes de ello; también, una sociedad no sólo se determina por el número de miembros existentes en cada región, sino por la capacidad deliberativa para cumplir acuerdos mutuos. La postura de Guttman establece dos límites de principio a la autoridad política y paterna en la educación: el principio de la no represión y el principio de la no discriminación. Estos principios deben llevarse a cabo en la práctica educativo-social para que la autoridad no recaiga exclusivamente en un solo sector de administración. Sobre estos principios, Guttman argumenta:

Uno de los límites es la no represión. Este principio previene que el Estado, y cualquier grupo de su interior, utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad. La no represión no es un principio de libertad negativa. Asegura la libertad de las interferencias en la medida en que sólo prohíbe la utilización de la educación para restringir la deliberación racional o la consideración de diferentes formas de vida [...]. Tampoco la no represión es un principio de la libertad de interferencia, la “libertad para” que asegura no es una libertad que persiga la vía singularmente correcta de la vida personal o política, sino la libertad de deliberar racionalmente sobre diferentes formas de vida.¹⁶¹

El principio de no represión permite a los ciudadanos discutir con razones sus diferentes puntos de vista considerando que cada uno posee la libertad para hacerlo de manera pacífica. La deliberación racional es el método discursivo que la educación debe fomentar por medio de situaciones complejas acontecidas en la vida diaria de los educandos y de los ciudadanos como tales:

La deliberación racional conserva la forma de libertad más apropiada para una sociedad democrática en la que los adultos sean libres de deliberar y estar en desacuerdo con los niños. Por lo tanto,

¹⁶⁰ *Ibidem* p. 86.

¹⁶¹ *Ibidem* p. 66.

hay que impedir que los adultos usen su libertad deliberativa actual para socavar la futura libertad deliberativa de los niños.¹⁶²

El segundo principio a desarrollarse en una comunidad democrática es el principio de no discriminación, el cual es posible con la realización de la no represión porque alimenta el ejercicio discursivo de deliberación racional entre sujetos libres. Respecto a este segundo principio, Guttman defiende:

Para la educación democrática que sostiene la reproducción social consciente, todos los niños que pueden ser educados deben ser educados. La no discriminación extiende la lógica de la no represión, ya que Estados y familias pueden ser reprimidos selectivamente, bien mediante la exclusión de grupos completos de niños de la escolarización o bien negándoles una educación que conduzca a la deliberación entre concepciones de buena vida y buena sociedad.¹⁶³

La participación deliberativa de los miembros de una sociedad no puede ser un hecho aislado de lo propiamente educativo. Guttman intenta vincular los acontecimientos sociales al orden académico-educativo. La tarea de éste consiste en generar la participación de los educandos en la reproducción continua de la sociedad democrática. Según ella, respetando estos dos principios se puede contribuir a la transformación de una sociedad cada vez más participativa y comprometida con entorno cultural.

La no represión y la no discriminación son principios necesarios en la reproducción consciente de la sociedad. Ambos principios interactúan en un ambiente educativo y social que promueve la libertad deliberativa de los miembros de la comunidad política. Las elecciones de cada ciudadano deben ser completamente conscientes y responsables, lo que presupone que sus intereses no están limitados subjetivamente, sino que son autoconscientes.

En una sociedad democrático-deliberativa se necesita la participación de todo el núcleo social y el reconocimiento de ciertos principios fundamentales para el buen funcionamiento de la sociedad misma. Estos principios pueden ser: el respeto a la dignidad humana, la no discriminación, la honestidad, etc. Cada uno de estos principios es el fundamento de la sociedad democrática ya que permiten la interacción y la existencia misma de la comunidad política que conscientemente es capaz de comprender eso como necesario y obligatorio porque contribuye a realizar los derechos inherentes a cada persona.

¹⁶² *Idem.*

¹⁶³ *Idem.*

Para Guttman las escuelas deben también incluir a sus educandos en la toma de decisiones académicas, curriculares, institucionales, etc. La deliberación constituye el principio democrático rector de las prácticas educativas en el aula y más allá de éstas. La importancia de la deliberación radica en la forma de ejercer democráticamente la participación de los miembros de una comunidad política. Según Guttman la autoridad educativa debe estar a cargo de todos los miembros de la sociedad: padres, educandos, educadores y ciudadanos.

Considera que una propuesta como ésta es necesaria para nuestra sociedad porque posibilita la participación y el interés de una población por los problemas sociales. Sin embargo, Guttman no cuestiona lo siguiente: ¿Y si no todos los miembros de la sociedad democrática realmente quieren formar parte de los procesos democráticos en determinada sociedad? La meta consiste en llegar a contemplarnos como realmente libres en una sociedad democrática, pero de ahí no se sigue que los miembros de una sociedad asumirán dicho objetivo de forma pacífica y correcta. Guttman no da una solución a esta cuestión pero deja entreabierto la problemática para conjuntamente discutirla, valorarla y aceptarla o rechazarla.

Conclusiones generales

Hemos llegado al final de nuestra investigación: “Hacia una formación crítica, democrática y emancipadora”. Los resultados de esta investigación han superado notablemente el propósito inicial de nuestro trabajo, pues las preguntas que orientaron la trayectoria de este proceso (¿Por qué la formación debe estar basada en y dirigida a la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la democracia? ¿Por qué la educación basada en estos cuatro presupuestos es necesaria para la sociedad mexicana?), dieron lugar nuevas y relevantes respuestas y preguntas.

Fue interesante e importante contextualizar brevemente algunas problemáticas educativas en nuestra sociedad mexicana porque nos permitió visualizar los objetivos de nuestra investigación a partir de ciertas cuestiones insoslayables y latentes hoy en día.

El punto de partida de esta investigación fue la consideración de diversos problemas acontecidos en el ámbito educativo formal de la nación mexicana. Esto tuvo por objetivo: a) informar al lector sobre ciertas problemáticas educativas actuales que dieron origen a toda esta investigación. b) La posible solución a dichos cuestionamientos a partir de nuestra in-

vestigación filosófica sobre la formación. Interesante resultó constatar cómo la mayoría de las acciones humanas en México están determinadas por nuestras tendencias e inclinaciones privadas. Los educandos, los educadores y las instituciones fueron algunos ejemplos para demostrarlo. Se intentó mostrar, por el contrario, que si orientamos la mayoría de nuestras acciones hacia el beneficio común, hacia el respeto de la persona misma, podremos mejorar drásticamente esas situaciones actuales.

Así mismo, se hizo ver que ignorar o pasar por alto qué entendemos por formación o educación, implica divagar y caminar sin una dirección específica en esta investigación. Con el análisis de diferentes significados de la categoría de formación o educación logramos responder qué entendemos por formación en esta investigación. Nuestra intención era sostener que la formación o educación es un proceso continuo e inacabado de humanización interminable. Dicho análisis mostró también como los seres humanos no somos simples receptores pasivos en el ámbito educativo, sino que podemos desarrollarnos como seres humanos libres en determinadas situaciones sociales y políticas.

El objeto principal de nuestra investigación era justificar la autonomía moral, la autorreflexión, la emancipación y la democracia. Por eso para nuestra investigación era necesario desarrollar los conceptos de libertad, sujeto y emancipación, pues una educación democrática debe orientarse hacia esos objetivos y por esta razón debía mostrar qué significado se tiene que dar a esos conceptos.

Hemos dicho en el segundo capítulo de esta investigación que la libertad humana necesita estar fundamentada en el principio ético-universal kantiano. Admitir racional y universalmente dicho imperativo implica el deber de respetar a los sujetos como autoconscientes y autodeterminantes. Ahí intentamos analizar filosóficamente cómo la libertad o autonomía moral es un presupuesto necesario para la ejecución de ciertas acciones determinadas por un mandato u obligación de la razón práctica misma. El deber de respetar al otro como sujeto de derechos y deberes es el resultado de una comprensión autónoma por parte de los sujetos.

La tarea específicamente del capítulo III fue realizar un análisis interpretativo de lo que constituye al ser humano como tal. Ahí mostramos que cualquier ser humano puede ser activo, autorreflexivo, autodeterminante, y es intersubjetivo como tal. La realización, pues, del contenido normativo del principio ético fundamental kantiano (el deber moral universal

racionalmente aceptado por cualquier sujeto es el respeto a la dignidad intrínseca de cada ser humano) sólo puede desarrollarse en una comunidad política como tal.

El reconocimiento, la reciprocidad, el respeto y el trato digno entre las personas es un fin universalmente válido para la “formación” o “educación” de los seres humanos. La formación debe estar orientada hacia esas prerrogativas, deberes y principios normativos en beneficio de la misma comunidad como tal. Así, la interacción y la reciprocidad humana entre sujetos autónomos y responsables, puede generar el actuar libre, consciente y crítico en una sociedad propiamente ética.

En la compleja, contradictoria y conflictiva situación político-económica mundial contemporánea es necesario defender la emancipación y la participación democrática, pues vivimos en un mundo donde factores políticos, tecnológicos y científicos continuamente condicionan de muchas formas nuestras decisiones. A defender esto se dedicaron los capítulos IV y V. Generar sujetos emancipados y democráticos en nuestra sociedad mexicana actual exige formar seres humanos libres o autónomos que reconocen el valor de cada persona en la participación colectiva de la sociedad, pues de lo contrario una sociedad democrática simplemente sería imposible si todos quieren imponer sus propios puntos de vista y pensamiento. La emancipación humana y conciencia democrática deben ser fomentadas en la educación por varias razones:

1) La emancipación y la democracia están fundamentadas en los conceptos de autonomía y autorreflexión porque su significado trata de generar pensamientos y acciones más críticas respecto a los diversos factores y circunstancias dados. A su vez, este concepto incluye la importancia de actuar con sentido ético en cada una de nuestras situaciones habituales.

2) En la actual sociedad capitalista donde los avances científicos y tecnológicos forman parte de nuestro vivir cotidiano es importante generar un espíritu desenajenado o emancipado con voluntad y pensamientos propios para seguir considerándose y tratándose como libres sin depender de los factores hegemónicos de una sociedad capitalista. La emancipación es “la crítica autoconsciente y la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales”.¹⁶⁴ El concepto de emancipación de la teoría social crítica nos exige la crítica y la transformación de las prácticas políticas, educativas, económicas, etc. H. Giroux sostiene

¹⁶⁴ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, 1999, p. 26.

ne: “Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique.”¹⁶⁵

3) Vivimos en una sociedad capitalista enfocada predominantemente en la búsqueda de intereses privados debido a la competitividad y la reproducción de esquemas político-económicos que exigen adaptarse a sus regulaciones en el intercambio de mercancías, información, comunicación, etc. Para la gran mayoría de los mexicanos la libertad solamente existe cuando uno elige qué comprar o consumir; lejos de eso no logran considerarse como libres. Otros niegan definitivamente vivir en una sociedad libre, pues admiten que todo se encuentra regulado por el sistema político en boga que no permite hacer tal o cual cosa. No obstante, si la educación nos enseñara a pensar que la libertad humana no depende de factores externos, sino de nuestra capacidad de autorreflexión humana, el rumbo de las cosas podría mejorar drásticamente, pues la libertad se confirmaría más allá de cualquier adaptación, regulación y comportamiento social.

4) La democracia en México no ha dado grandes resultados, pues la vida política de nuestra país está completamente hundida en la desigualdad social y en la lucha de intereses privados por parte de nuestros gobernantes y representantes políticos. Sin embargo, una manera de rescatar el valor de la democracia en México es por medio de una formación propiamente participativa y deliberativa. Si bien cada uno tiene una posición diferente sobre lo político y claramente cada quien puede pensar y expresarse de modos muy diversos, ello no implica olvidar el principio fundamental: *el respeto al ser humano como persona y no como cosa*. Si pretendemos alcanzar una verdadera sociedad democrática éste es el principio moral básico y universal a reproducir el que debemos respetar y poner en práctica continuamente. La participación: “Debe ser una participación libre, producto de la autodeterminación de los individuos por involucrarse en los asuntos públicos, en otras palabras, decidida sin presiones ni imposiciones de una fuerza externa a los propios ciudadanos.”¹⁶⁶

5) La educación tiene así un papel importante en la enseñanza de este ideal democrático, pero también los ciudadanos podemos criticar, difundir, organizarnos y asociarnos para

¹⁶⁵ *Ibidem* p. 24.

¹⁶⁶ José Gutiérrez, *Educación, formación cívica y ética*. Ediciones Cal y Arena, México 2007, p. 161.

transmitir y llevar a cabo este principio ético-universal de exigirnos a nosotros mismos como regla de comportamiento social el respeto a cada individuo. Aunque Guttman no lo dice explícitamente en su texto, ella estaría de acuerdo en que los ciudadanos por sí solos realicen convenios, juntas, reuniones, etc., en donde se discutan las diversas posturas a favor y en contra de la democracia misma.

Creemos que con nuestro aporte hemos dejado claro los objetivos de una formación inacabada como son la autonomía, la autorreflexión, la emancipación y la democracia. Estos objetivos pueden ser asumidos por todos los seres humanos o tradiciones filosófico-pedagógicas porque constituyen los elementos constitutivos de cada ser humano como tal en cualquier sociedad.

Bibliografía

- Adorno, Theodor, *Educación para la emancipación*, [Traducción de Jacobo Muñoz], Morata, España, 1998.
- _____, *Terminología Filosófica I*, [Traducción de José Ripalda], Taurus, España, 1983.
- Andere, Eduardo, “La educación atrapada en un juego estratégico”, en *El Universal*, México, D.F, 15 de mayo de 2007, Primera sección.
- Bréhier, Emile, *Historia de la Filosofía II*, Tecnos, España, 1988.
- Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, España, 1977.
- Bonvecchio, Claudia, *El mito de la Universidad*, Siglo XXI, México, 1994.
- Burdeau, Georges, *La democracia*, [Traducción de Cesar Gómez], Ariel, Barcelona, 1970.
- Burke, Peter, *Montaigne*, [Traducción de Vidal Peña], Alianza, España, 1985.
- Cárdenas, Salvador, “La deserción escolar”, en *Revista Esperanza para la familia*, México, núm. 0129, 2010.
- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, FCE, México, 2005.
- Carmona, Raymundo, “Irregularidades en el uso de fondos federales para educación: ASF”, en *Revista Educativa*, México, num.159, 2008.
- Chateau, Jean, *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1959.
- Chomsky, Noam, *La (des)educación*, [Traducción de Gonzalo Djembre], Crítica, Barcelona, 2001.
- Carr, Wilfred, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona, 1999.
- Cassirer, Ernst, *Kant, Vida y doctrina*, [Traducción de Wenceslao Roses], FCE, México, 1948.
- Copleston, Frederick, *Historia de la Filosofía 6: de Wolff a Kant*, [Traducción de Juan García], Ariel Filosofía, Barcelona, 2002.
- Dewey, John, *Cómo pensamos, cognición y desarrollo*, [Traducción de Marco Galmarin], Paidós, Buenos Aires, 1998.
- _____, *Democracia y Educación*, [Traducción de Lorenzo Luzurriaga], Morata, España, 1995.
- Friedman, George, *La filosofía política de la escuela de Frankfurt*, FCE, México, 1986.

Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, [Traducción de Mercedes Allende], Paidós, Buenos Aires, 1990.

Fuentes, Carlos, *En esto creo*, Seix Barral y Joaquín Mortiz, México, 2002.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, [Traducción de Ana Agud], Sígueme, Salamanca, 2001.

Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, [Traducción de Teresa Méndez], Siglo XXI, México, 1999.

Gómez-Nashiki, A, "El futuro en un examen", en *Revista Educativa*, México, num.172, septiembre 2009.

Guttman, Amy, *La educación democrática*, Paidós, Barcelona, 2001.

___, *Educación democrática*, Prisma, 1987.

Gracia, Jorge, *La filosofía y su historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México, 1998.

Gutiérrez, José, *Educación, formación cívica y ética*, Cal y Arena, México, 2007.

Hegel, G. W. F, *Lógica*, [Traducción de Antonio Zozaya], Editorial Ricardo Aguilera, Madrid, 1973.

___, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, [Traducción de Ramón Valls], Alianza, Madrid, 2005.

___, *Introducción a la historia de la filosofía*, [Traducción de Eloy Terron], Sarpe, España, 1984.

___, *Propedéutica Filosófica: Teoría del Derecho, De la Moral y de la Religión (1810)*, [Traducción de Eduardo Vásquez], UNAM, México, 1984.

___, *Fenomenología del Espíritu*, [Traducción de Wenceslao Roces], FCE, México, 1966.

___, *Escritos Pedagógicos*, FCE, México, 1998.

___, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, [Traducción de José Gaos], Técnos, España, 1980.

Hirschberger, Johannes, *Historia de la Filosofía II*, [Traducción de Luis Martínez], Herder, España, 1997.

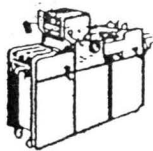
Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, [Traducción de José López], Paidós, Argentina, 2000.

- ___ y Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, [Traducción de Joaquín Chamorro], Trotta, España, 2005.
- Houssaye, Jean, “Cuestiones pedagógicas”, en *Una enciclopedia histórica*, Siglo XXI, 2003.
- Hoyos-Vásquez, G., *Filosofía de la educación*, Trotta, Madrid, 2008.
- Horla-Vásquez, E., *Ética general*, Ecoe, Colombia, 2003.
- Jay, Martín, *La imaginación dialéctica. Una historia de la escuela de Frankfurt*, [Traducción de Alcira Bixio], Taurus Humanidades, España, 1987.
- Jay-Wallace, R., *Cómo argumentar sobre la razón práctica*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México, 2006.
- Kant, Immanuel, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, ed. bilingüe, Ariel, Barcelona, 1996.
- ___, *Lecciones de ética*, [Traducción de Roberto Rodríguez], Crítica, Barcelona, 1988.
- ___, *Pedagogía*, [Traducción de Lorenzo Luzurriaga], Akal, España, 2003.
- ___, *Crítica de la razón pura*, [Traducción de José del Perojo], Losada, Argentina, 2003.
- ___, *Crítica de la razón práctica*, [Traducción de Luis Roig], Espasa Calpe, México, 1983.
- Lipman, Matthew, “Las formas del pensar filosófico y filosofía para niños”, en Walter Kohan-Vera Waksman [comp.], *¿Qué es filosofía para niños?*, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- Magee, Bryan, *Los grandes filósofos*, Cátedra, España, 2001.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, [Traducción de Antonio Eloiza], Joaquín Mortiz, México, 1968.
- ___, *Eros y civilización*, [Traducción de Juan García], Sarpe, Madrid, 1983.
- Martínez-Acuña, M., *La articulación de los principios en el sistema crítico kantiano*, EUNSA, España, 1996.
- Marx K.- Engels F., *Acerca de la educación*, Quinto Sol, México, 1965.
- Miranda, José Porfirio, *Hegel tenía razón. El mito de la ciencia empírica*, UAM-I, Plaza y Valdés, México, 2002.
- ___, *Racionalidad y Democracia*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1996.
- Moore, T, *Introducción a la filosofía de la educación*, Trillas, México, 2002.
- Montessori, María, *Formación del hombre*, Diana, México, 1986.

- Nietzsche, Friedrich, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, [Traducción de Carlos Manzano], Fabula Tusquets, España, 2001.
- Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad*, [Traducción de Juana Pailaya], Andrés Bello, España, 2001.
- Puig –Josep, M., *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1996.
- Rebolledo Juan, “Notas sobre la concepción moral de Kant” en *La ética a través de su historia*. Mark Platts [comp.], UNAM, México, 1988.
- Roddam, John, *La mente cambiante*, Plaza y Janés, Barcelona, 1971.
- Rojas, Mario, “José Porfirio Miranda y la fundamentación sustantiva de una ética intersubjetiva universalista”, en Dussel E./M. Guevara/M. Rojas [Coords.], *Justicia y Razón. Homenaje a Porfirio Miranda*. UAM-I, México, 2007.
- Rojas, Mario, “Razón, metafísica, intersubjetividad y ciencia filosófica”, en Mario Rojas [comp.] *La filosofía de José Porfirio Miranda*, ITACA, México, 2011.
- Russell, Bertrand, *Historia de la Filosofía*, Aguilar, Madrid, 1973.
- Saavedra, Manuel, “Formación”, en *Diccionario de pedagogía*, Editorial Pax, México, 2001.
- Schopenhauer, Arthur, *Sobre la filosofía de Universidad*, Tecnos, Madrid, 2001.
- Tozzi, Michel, *Pensar por sí mismo*, Popular, España, 2008.
- Tugendhat, Ernst, *Lecciones de ética*, Gedisa, Barcelona, 1997.
- Xirau, Ramón, *Introducción a la Historia de la Filosofía*, UNAM, México, 1983.
- Zebadía, Emilio, “Renovación de la educación en los estados”, en *Milenio*, México, D.F., 7 de febrero de 2011.



Agradezco todo el apoyo recibido por la UACM para la impresión de nuestra tesis.



Tesis
IMPRESA
TERE

**PONE A SUS ORDENES SU SERVICIO
DE ELABORACIÓN DE TESIS Y EMPASTADOS
EN 24 HORAS**
PALMA NORTE No. 518 DESP. 210 COL. CENTRO
ENTRE BELISARIO DOMINGUEZ Y REP. DE CUBA
TEL. 55-18-07-19
www.imprentatere.com.mx

• CITIZENS
VALUED HIS ON
BEST MATERIAL
TWENTY-NINE.