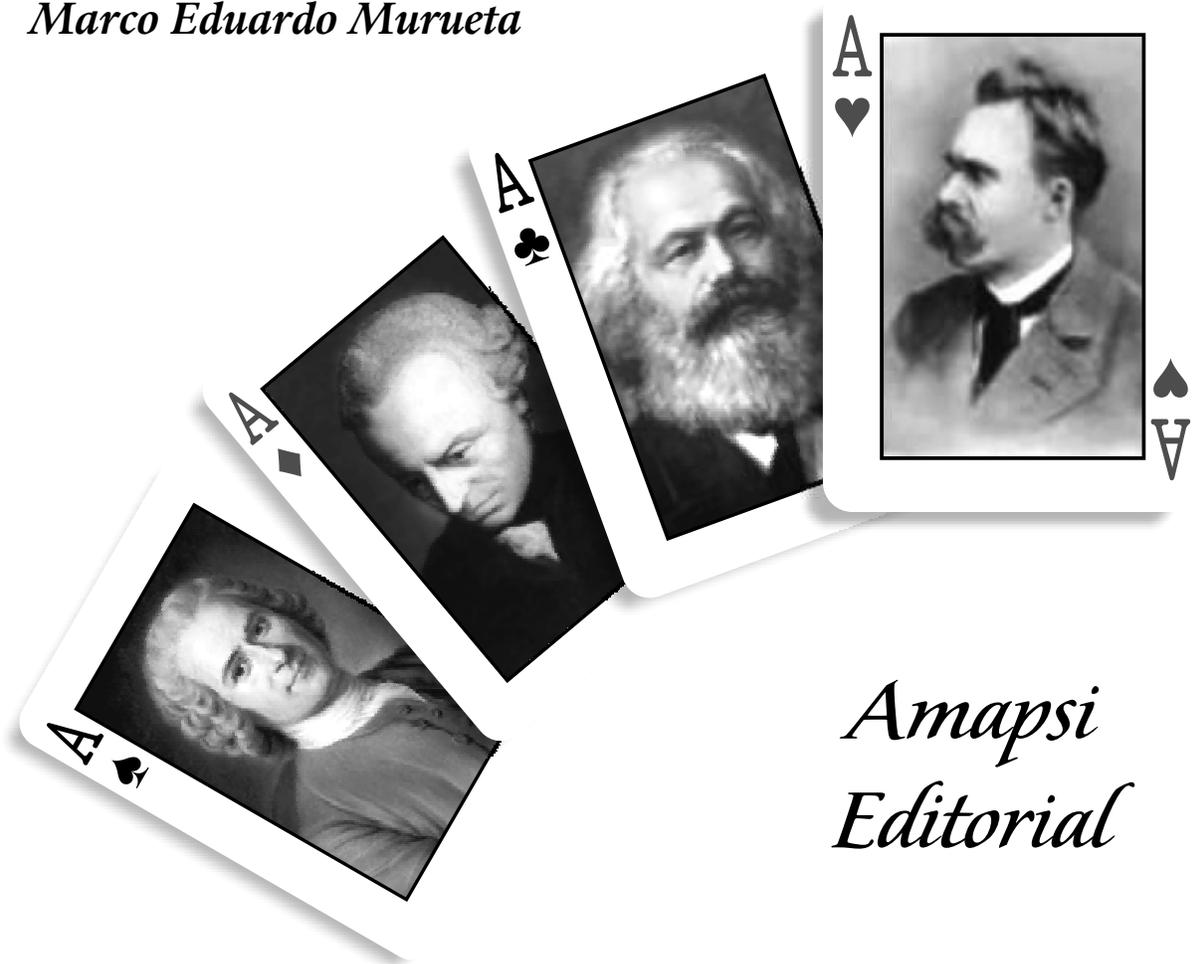


Educación *en* cuatro tiempos

Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche
Interpretados para el siglo XXI

Marco Eduardo Murueta



*Amapsi
Editorial*

Arte gráfico:

Alejandro Felipe Dávila Loo

Portada:

Alejandro Felipe Dávila Loo

Derechos Reservados conforme a la Ley ©2007
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
Instituto de Higiene No. 56 Col. Popotla C.P. 11400
México, D.F. Miguel Hidalgo
Tels.: 5341·8012, 5341·5039
www.amapsi.org
info@amapsi.org

ISBN 968-7612-17-1

Impreso y hecho en México – Printed and made in Mexico

Indice

Introducción: Implicaciones educativas de cuatro proyecciones sociales. 7

Marco Eduardo Murueta

Rousseau y la función social de la educación superior 25

Laura Guadalupe Zárate Moreno

**La ética de los funcionarios universitarios. Consideraciones-pretex-
to desde algunas ideas de Kant 59**

Enrique Bernal Franco

Marco Eduardo Murueta

El pensamiento de Carlos Marx y la educación contemporánea 81

Luis Miguel Ramírez Torres

Nietzsche: Apolo y Dionisio (la sin-razón) en la formación humana 103

Carlos Hernández Reyes

Introducción: Implicaciones educativas de cuatro proyecciones sociales

Por Marco Eduardo Murueta

Algunos revisores de tesis y trabajos universitarios, así como dictaminadores de artículos para revistas científicas y evaluadores oficiales de trayectorias académicas, sintiéndose muy dentro de la reiterada “globalización” basada en el avance de las tecnologías de la comunicación y la información en las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI, con la mentalidad de la “Sociedad del Conocimiento”, postulada por Peter Drucker (1999), y de la “sociedad de la información”, bautizada por Castells (1999), exigen que la bibliografía en que se sustente un ensayo o un artículo sea muy reciente: de los últimos 10 años o menos, según el grado de “exigencia de actualización”; considerando implícitamente que los textos publicados con mayor antelación resultan obsoletos.

Esos revisores y evaluadores de la “actualización” generalmente valoran lo inmediato aunque sea poco trascendente y pierden de vista la grandeza discursiva de los autores clásicos, a quienes valoran poco porque generalmente los desconocen o los conocen de manera muy superficial. La filosofía y el pensamiento profundo les parecen inútiles y aburridos. No les preocupan los

conceptos. Ellos requieren datos y gráficas para sustentar sus decisiones, que suelen ser erráticas y pasajeras. Para ellos, lo importante es estar “a la moda”, citando autores y vertiendo datos, sin captar claramente si esos autores y datos son congruentes entre sí o la manera en que pueden vincularse con la vida cotidiana.

No sólo charlatanes y mediocres son presa de esa aversión a los clásicos, sino autores destacados como Piaget (1973) y Skinner (1968/1974) han considerado a la filosofía y a la teoría como algo superfluo y hasta contraproducente. Lo más grave de todo esto es que ese tipo de enfoques tienen el poder institucional a principios del siglo XXI y someten a los procesos educativos y de investigación a criterios falsamente rigoristas, enajenándolos en el sinsentido y falta de aplicabilidad real de los supuestos hallazgos científicos y su “difusión educativa”. Todo se vuelve apariencia: valoración de calificaciones o puntajes y rechazo de un conocimiento y acción socialmente trascendentes. Como “serpiente que se muerde la cola”, ese enfoque implica que los grandes avances tecnológicos de la época tengan una correlación con el grado de la decadencia social (Cf. Murueta, 2007).

Por esas razones, en este volumen quisimos volver al pensamiento de filósofos clásicos y revisar sus implicaciones para los procesos educativos actuales, haciendo un balance de sus propuestas. Elegimos para ello a cuatro filósofos que coinciden en ser críticos intensos de la vida social y del pensamiento que prevalecían en su época, así como buscaron las raíces de las problemáticas sociales y dibujaron caminos hacia una forma de vida humana esencialmente superior a la que

ellos conocieron. Cuatro momentos diferentes del mismo sistema de vida que sigue vigente en el siglo XXI; por lo cual, los planteamientos críticos de los autores que elegimos son esencialmente válidos en el presente y sus ideales y propuestas siguen sin ver la concreción que ellos pretendieron. Cuatro pensadores clásicos totalmente vigentes y en disputa en esta etapa *vigésimoprimeria* en que la “posmodernidad” pretende hacer obsoleta toda cosmovisión posible; cuando la humanidad busca caminos alternativos para no perderse en la desesperanza, la dispersión y el acecho abusivo; cuando muchas miradas ansiosamente buscan senderos por donde caminar para salir del malestar generalizado y encontrar un remanso posible de justicia, equidad, fraternidad y libertad esenciales.

Contrastes y articulaciones

Rousseu, Kant, Marx, Nietzsche, un francés y tres alemanes, dos del siglo XVIII y dos del siglo XIX, fueron filósofos revolucionarios que, con miradas diferentes, cuestionaron la mediocridad y lo absurdo de la manera de vivir de los humanos y generaron alternativas concretas para cambiar ese estado de cosas, vislumbraron formas de ese *otro mundo posible*, que hoy sigue en el discurso de los altermundistas pero sin la concreción que aquellos le dieron. Se trata de cuatro pensadores de la libertad a partir de concepciones ontológicas esencialmente distintas, cuyas afinidades y confrontaciones pueden encontrarse en múltiples combinaciones. Cuatro posibles caminos propuestos para toda la humanidad durante los siglos XVIII y XIX

que resultan de interés en la actualidad y, por ello, consideramos necesario revisarlos, discutirlos y confrontarlos de manera minuciosa, como materia prima de dónde pueden surgir nuevos proyectos pertinentes en el siglo XXI.

En contraste con las ideas de Hobbes (1651/1984) y Maquiavelo (1513/1995) sobre la necesidad del Estado como fuerza superior para limitar la libertad de los individuos y hacer así posible la vida social, los cuatro autores antes mencionados consideran fundamental a la libertad personal y colectiva como base de un modelo social alternativo, diferente al que a ellos les tocó vivir.

Rousseau y Kant conciben un pacto social fundado en la igualdad de los seres humanos y en la ética; la libertad como voluntaria y racional sumisión y respeto a las leyes y a los valores morales del contrato social comunitario, mientras que Marx y Nietzsche criticaran esas leyes y esos valores, así como el modelo de sociedad fundado en las concepciones legalistas de los primeros. Rousseau, Kant y Marx coinciden en buscar una sociedad donde el interés individual considere el interés de todos y viceversa, mientras que sólo Nietzsche rechaza esa tendencia colectivista o socialista para imaginar una nueva especie (el superhumano) cuyos individuos, despreciando la mediocridad humana, actúen solamente de acuerdo a sus deseos y valores personales como manera de vivir intensamente.

Incorporando parte de los planteamientos de Locke (1690/2003), Rousseau (1712-1778) considera que el origen de la desigualdad y el sufrimiento social se debe a la separación del *estado de naturaleza* de los seres humanos; antecede a Marx en el señalamiento de la

propiedad privada como generadora del *estado social*, en el cual hay la necesidad de proteger dicha propiedad y de una autoridad que haga cumplir ese derecho. Por ello, propone la constitución de un nuevo estado a través de un *contrato social* basado en la *igualdad* de todos los contratantes, cuya *voluntad general libre* y, por tanto, democrática, se encargará de buscar el bienestar de la comunidad; y no sólo de algunos a costa de otros:

“... una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (Rousseau, 1762/1984; p. 20).

La propuesta educativa de Rousseau consiste en propiciar que la experiencia continua de cada persona ante las vicisitudes cotidianas, considerando el efecto intrínseco de sus acciones, le haga percibir lo que es conveniente y lo que no, desarrollando su capacidad para sortear obstáculos, así como le genere el amor a sí mismo, a la comunidad y a la naturaleza. Esta sería la base de una convivencia armoniosa y un rediseño de la vida social retornándola a su integración con el estado de naturaleza (Cf. Rousseau, 1760/1984).

Kant (1724-1804) consideró que la paz sólo podría ser alcanzada mediante la convocatoria a la autolegislación racional, suponiendo que cada quien, si reflexiona, sabe lo que es o no conveniente en cada caso; y así puede actuar por lo que considera es su *deber*, consiguiendo el *libre apego a las leyes* (Kant, 1785/2004). Esto implica promover y educar a toda la población para que libremente elija lo que podría ser la mejor manera de

actuar en determinadas circunstancias, de acuerdo a principios racionales *a priori*, es decir, válidos para todo ser racional en circunstancias similares. Por ello Kant postuló el *imperativo categórico* como punto de referencia fundamental de toda ética y, por tanto, de la paz perpetua: *obra de tal manera que quieras que tu manera de actuar se convierta en ley universal*. En esta perspectiva, la educación se encargaría de favorecer esa reflexividad racional, quizá recuperando la mayéutica socrática, para dialogar entre educandos y educadores sobre cuál sería esa posible “legislación universal” emanada de cada circunstancia vivida, de tal manera que la conclusión no fuera heterónoma sino esencialmente un producto de la libertad y la autonomía (Cf. Kant, 1788/1980).

Mientras que Hegel aún sigue a Rousseau y a Kant en el posible diseño racional del Estado y de las leyes, su heredero filosófico más directo, Marx (1818-1883), sostiene que todos los estados y sus sustentos legales se fundan en la imposición o dictadura de los intereses de una clase económico-social sobre las otras ((Marx y Engels, 1845/1967; Marx y Engels, 1848/1976). A diferencia del enfoque contractualista de Rousseau y ético-legal de Kant, Marx considera que los seres humanos se ven arrojados en relaciones sociales y económicas que no han elegido y a las que se ven sometidos fuera de su “voluntad”, por lo cual convoca a la organización política de los “sometidos” para alcanzar su *liberación* y la anulación de toda forma de sometimiento, es decir, a la anulación del Estado y de las leyes: el comunismo, en el cual los espontáneos intereses individuales coincidirían con los intereses colectivos, como pensaba Rousseau del *Contrato social*. Para ello,

paradójicamente, es necesario transitar por un Estado (una constitución socialista) que *mediante una nueva legalidad* arranque la raíz de todo estado: la propiedad privada de los medios de producción, en la que se basa el egoísmo, los intereses contrapuestos, la explotación de unos por otros y toda miseria. Por eso consideraba que la educación debiera ser liberadora, vinculando trabajo manual con trabajo intelectual, de una manera libre y creadora, a fin de incorporar gradualmente a los niños al proceso económico-cultural y político, desarrollando al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia a una clase social revolucionaria y la libertad para pensar y crear, sin dejar de incluir la creación estética (Cf. Marx, 1875/1975).

Nietzsche (1844-1900) hace una crítica demoledora de los valores prevalecientes en la sociedad contemporánea que –dice– favorecen la mediocridad, la debilidad y la decadencia, a lo que denominó *el nihilismo*, cuya principal manifestación ubicó en el cristianismo y extiende también a los movimientos socialistas y a todas las concepciones “igualitaristas”. Por ello, un *nihilismo* contrapuesto será su propuesta dirigida a “debilitar” y desacreditar todos los valores establecidos para generar la transvaloración o establecimiento de nuevos valores que promuevan la expresión de la voluntad de poder en una nueva especie, *los superhumanos*, que constituirán una casta aristocrática que se elevaría y se impondría sobre la masa mediocre de los humanos. Nietzsche, estudia la *genealogía de la moral*, haciendo notar cómo viejos valores han establecido el dominio de los mediocres y la moral de esclavos entre los humanos, por lo que se requiere liberar las apetencias, eliminar la represión y dar cauce al goce

sensorial, a la pasión amorosa y al ansia de ser cada vez mejor. La idea fundamental es desprenderse de la mediocridad y, a toda costa, realizar la mayor grandeza de vivir, el mayor poder posible. Respecto a la educación dice lo siguiente:

“Puesto que el Estado no puede tener más interés en la universidad que educar mediante ella leales y útiles ciudadanos, debería preocuparse de no poner en peligro esta fidelidad, esta utilidad, al exigir a los jóvenes un examen de filosofía; evidentemente, si se piensa en las mentes torpes e incapaces, el mejor medio para disuadirlas por completo del estudio de esta materia es el fantasma del examen; pero el beneficio que se obtiene no compensa el daño que esta ocupación impuesta provoca en jóvenes osados e inquietos; éstos acaban por conocer libros prohibidos, comienzan a criticar a sus profesores y, finalmente, advierten el propósito que persigue la filosofía universitaria y el de los exámenes...”
(Nietzsche, 1874/1999; p. 22).

Educación y decadencia

Si bien en este libro se analiza a cada uno de los autores por separado, resulta aún más interesante el análisis integral de las tesis de estos cuatro pensadores, así como de muchos otros, previos y posteriores, como materia prima para producir nuevos enfoques y alternativas educativas tan relevantes como viables dentro del mundo tecnologizado del siglo XXI, en el cual la televisión se mantiene como eje de la vida, y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (computadoras, satélites, celular, internet) hacen proliferar los mensajes y

los contactos sociales mientras, paradójicamente, avanza la dispersión, el ensimismamiento y la marginación que redundan en psicopatologías, desgaste emocional y violencias de índole diversa.

Dentro de ese proceso está la escuela, cada vez más impotente y desacreditada, mostrando una y otra vez su fracaso para “educar en valores” y “competencias” productivas –como quieren los planeadores educativos–. Todo –se dice– es responsabilidad de la educación, y se cuestiona la labor profesional de los docentes, muchas veces también mal preparados conceptualmente, con poca experiencia técnica, y desgastados por sobrecargas de trabajo que se derivan de sus bajos salarios y la evaluación constante a que son sometidos para asignarles un “estímulo”. A los que protestan o quieren rebelarse a esas condiciones laborales se les estigmatiza y se les margina de los relativamente escasos incentivos.

A pesar de las intensas exigencias de escolaridad que la rivalidad por los puestos de trabajo genera, una cantidad muy grande de niños y jóvenes abandonan los estudios mientras que muchos más los acreditan a través de trucos de diversa índole para sortear los exámenes. Llegan a la universidad y al posgrado con limitaciones marcadas para escribir ideas personales y para comprender la lectura (Cf. Frías, 2007); y lo mismo ocurre con las diversas temáticas que se incluyen en los planes de estudio de los diferentes niveles escolares, que no tendrán mayor interés ni significado para la vida futura de individuos, colectivos y de la sociedad en su conjunto. Son pocos los que se apasionan por la cultura, y menos aún los que se esfuerzan por ser creadores originales, porque además esto puede ir en contra de su

posible mejoría económica. Los talentos generalmente son coartados por los *curricula* y potencialidades humanas enormes se desperdician progresivamente.

Hay quienes piensan que la escuela no puede ser mejor mientras no cambie la dinámica social capitalista hacia un enfoque más racional, mientras otros ven en la escuela el motor o camino para lograr cualquier cambio social que se pretenda.

Sentido de la educación, calidad y prioridades educativas

Los gobiernos de todo el mundo y la propia UNESCO señalan la necesidad de elevar la “calidad educativa” como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste y cómo generar dicha “calidad educativa”. Debido a que mantienen el enfoque durheimiano de la educación, que engrana precisamente con el sistema social imperante, conciben al “aprendizaje” como incorporación de nociones, habilidades y valores que los “adultos” o docentes les transmiten y que se traducen en “competencias”. Si el *curriculum* se hace flexible o se toman en cuenta los intereses de los educandos únicamente es un modo, una vía, para hacer más fácil el arraigo de las “competencias” aprendidas. Esto se refleja en las cuatro prioridades educativas propuestas por Delors (1997), que hoy están de moda en los discursos educativos oficiales: 1) Aprender a ser; 2) Aprender a hacer; 3) Aprender a aprender; 4) Aprender a vivir juntos.

Salta a la vista que ese discurso no se detiene a reflexionar, por ejemplo, en qué significa “aprender”, lo dan por sabido; y más aún: ¿qué significa ser? ¿Qué significa “vivir juntos”? y ¿qué significa “hacer”? Las definiciones del aprendizaje conductistas (“un cambio en la conducta”), cognoscitivistas (“la capacidad para aplicar una regla o un concepto”), e incluso los conceptos de aprendizaje implícitos en autores como Vygotski, Bruner y Freire, implican el manejo de determinados signos para interpretar un hecho o un proceso, pero no incorporan a su concepto de aprendizaje la posibilidad esencial de los seres humanos de ser *creadores*. Es erróneo hablar de la *creatividad* como una competencia. De acuerdo a las definiciones de aprendizaje antes mencionados una computadora sería capaz de “aprender”, e incluso puede abarcarse el aprendizaje de otros animales inteligentes como el perro o el delfín; pero se requiere una concepción de aprendizaje que incluya la capacidad creadora para referirse al aprendizaje humano que la educación y la escuela debieran pretender. En efecto, el aprendizaje humano en la *Teoría de la praxis* puede definirse como *la posibilidad de una persona o una colectividad para combinar experiencias propias y ajenas al generar una manera novedosa de actuar ante un determinado tipo de circunstancias*.

En efecto, es necesario retomar la pedagogía naturalista de Rousseau (1760/1984), para confirmar que se “aprende” al “hacer” algo, es decir, al crear algo, al pretender algo, concepto que compartirían Kant, Marx y Nietzsche; por lo cual, en primer lugar, al “aprender” se “aprende a aprender”, y, simultáneamente, al hacer algo se “aprende a hacer”; no es necesario ni factible un

“metaaprendizaje” abstracto o general, como supone Delors (Op. Cit.). Cuando se busca información para producir o lograr algo específico se aprende a buscar información para otros propósitos, y así con todos los aspectos. Al “ser” se sabe “ser”; no es necesario “aprender a ser” (como propone Delors), lo que es necesario es propiciar que algo sea, que cada quien sea su posibilidad –como diría Heidegger (1927/1983)–, crear productos como la mejor manera de producirse a sí mismo, producir como el camino de la autocreación, *autopoiesis*. Lo que tampoco advierte Delors, es que para “vivir juntos” de manera productiva y cordial (porque hemos “aprendido a vivir juntos” afectándonos recíprocamente), es necesario *aprender primero a detectar, promover, impulsar y vincular organizadamente los deseos y talentos individuales y colectivos (Marx) a fin de elevar su poder (Nietzsche) para crear un mundo racional (Kant) que armonice a los seres humanos con su entorno y, por tanto, consigo y entre sí mismos (Rousseau)*. Este debe ser el nuevo sentido de docentes, de escuelas y de proyectos educativos, vinculados a un nuevo proyecto de humanidad que avance a cada paso, en cada persona, en cada casa, en cada calle, en las aulas, en los centros de trabajo, en los espacios recreativos.

En esta perspectiva, es prioridad educativa dejar de formar “empleados” para ser “usados” por los “empleadores” y forjar protagonistas sociales, individuales y colectivos. Para ello, las cuatro prioridades educativas deben ser las siguientes:

1. *Aprender/enseñar a escribir*, es decir, a expresarse por escrito. Hasta ahora la escuela tiende a enfatizar la capacidad de lectura y erróneamente se considera al

“tomar dictado” y “copiar textos” como escritura. Es lamentable que incluso personas que han terminado un posgrado, incluidos muchos de los docentes encargados de enseñar a escribir y a leer, no sepan expresarse por escrito y se empeñen en reproducir o parafrasear lo que otros han escrito. Si los docentes que enseñan a escribir y a leer tuvieran el hábito y la capacidad de expresarse por escrito y de leer ciencia, literatura y poesía; si la escuela promoviera la expresión escrita desde los primeros años de vida (toda grafía de los estudiantes debiera tener destinatario(s)) eso redundaría en crecimiento de autoestima, una mayor autoafirmación, la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de los lectores (sensibilidad hacia otros diversos) y, por tanto, una mayor capacidad de organización lógica y mental, es decir, mayores posibilidades intelectuales. La expresión escrita sobre las temáticas que hoy se revisan en las diferentes asignaturas es fundamental para aprehenderlas y desarrollarlas. Quien expresa sus ideas por escrito se interesa en leer y atender las ideas de otros, mientras que la lectura influye menos sobre la inclinación a la escritura. Esto es lo que concibió Freinet (1989) y por eso le dio tanta importancia a la imprenta o al mimeógrafo, herramientas rudimentarias si se comparan con las posibilidades técnicas del siglo XXI.

2. *Aprender/enseñar a organizarse.* La organización multiplica el poder (poder hacer), así lo ha enseñado la historia y es la explicación de las diferencias económicas y sociales que todavía son extremas en el siglo XXI. Las culturas organizadas han desarrollado múltiples capacidades técnicas, aunque han perdido la sensibilidad y las capacidades emocionales (poder afectivo) de las

culturas menos organizadas. El reto es combinar organización y afectividad o sensibilidad social, ambos poderes en uno sólo (cf. Murueta, 2007). Resulta interesante percatarse de que las culturas con mayor afectividad son las que pueden integrar más fácilmente posibilidades organizativas para integrarlas en un solo proceso, y no las culturas actualmente más organizadas que tienen ya una marcada decadencia emocional. Es indispensable eliminar las pretensiones de homogeneización que ha tenido la escuela a través de un “perfil de egreso”, un “currículum”, igual para todos. Organizarse significa distribuir y acoplar funciones, actividades e intereses diversos. Se requiere que educadores y educandos de todas las escuelas analicen la manera de complementar sus talentos.

3. *Aprender/enseñar a escuchar*. El problema más grave de la humanidad es el *ensimismamiento* progresivo, cada quien actuando por intereses inmediatos y se tiende a perder la perspectiva integral como especie humana, como seres vivos y como experiencia cósmica. Al afectar a los otros cada quien, en realidad, se afecta a sí mismo, sin darse cuenta. Por eso Sócrates pensaba que quien actúa mal lo hace por ignorancia. Para superar el *ensimismamiento* se requiere algo más que razonar.

Es necesario captar el punto de vista distinto, analizar cada cosa desde todos los ángulos históricos: escuchar a los niños, a los jóvenes, a los adultos; a los menores y a los mayores; a los educandos y al educador; a los compañeros de clase y a los grandes autores. Escuchar es diferente de “guardar silencio” mientras otro habla; escuchar significa *tener la intención*

continua de encontrar sus razones, su lógica, sus sentires; comprender su historia personal y colectiva.

4. Aprender/enseñar a mantener relaciones emocionalmente estables. Uno de los aspectos más importantes de la vida humana lo constituye la posibilidad de mantener relaciones emocionales estables de pareja, familiares, de amistad, de trabajo, etc. De hecho, la salud mental y la maduración emocional de una persona depende de su capacidad para lograr relacionarse de manera estable y duradera. Por ello, las escuelas de todos los niveles, además de convocar a trabajar en equipo y cuidar los términos positivos de las relaciones entre educandos y educadores, debieran tener líneas educativas explícitas tendientes a la integración estable de relaciones grupales y a la prevención, orientación y apoyo de las relaciones emocionales de cada uno de los integrantes de los grupos educativos, y no concentrarse únicamente sobre capacidades técnicas o de “convivencia formal”.

En ese sentido, no se trata simplemente de “devolver a los humanos” al estado de naturaleza, como quería Rousseau, sino de crear una nueva posibilidad de relación humana con la totalidad que le rodea, de humanización del entorno y “naturalización” de los humanos. No basta con pretender la racionalidad individual a la que apelaba Kant como vía para un cambio racional, sino que es necesario hacer progresivamente racionales las dinámicas de vida personales, familiares, comunitarias, laborales, económicas, políticas y escolares, a través de fórmulas concretas que se basen en el concepto educativo enunciado en los párrafos anteriores. Además de la crítica como instrumento para lograr la conciencia de la clase proletaria y propiciar su

cohesión para derrotar a la clase dominante, poseedora de los medios de producción, como lo pensó Marx, se requiere la construcción de posibilidades concretas de organización social y escolar alternativas, que puedan rebasar más que “contraponerse” a los proyectos dominantes. El *superhumano* poderoso al que convocó Nietzsche, la superación de la mediocridad y el nihilismo de la humanidad, no puede ser producto de la simple autorreflexión individual y el autocultivo solitario, o del sólo “filosofar a martillazos” contra los valores establecidos, sino que requiere también de la decantación, el acopio, la combinación y la proyección de las experiencias históricas humanas; absorber y procesar en cada uno los sufrimientos y los goces de todos los tiempos, para hacer nacer la nueva etapa de la humanidad, núcleo de un mundo distinto.

Interesante analizar las diferencias, los matices, de cada autor, y al mismo tiempo, las coincidencias y articulación de sus conceptos.

Bibliografía

- Castells, M. (1999). *La Era de la Información. (La sociedad red, El Poder de la Identidad, Fin de Milenio)*. TOMOS I, II, III. México, Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2005). *Información, libertad y poder en la era de la información*. Conferencia en el Foro Social Mundial en Porto Alegre, enero 2005. .
- Delors, J. y otros (1997). *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO. Cap. 4, pp. 56 y ss.

-
- Drucker, P. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Editorial Sudame-ricana.
- Frías, Nancy (2007). *Caracterización lingüística del discurso escrito de alumnos de nivel educativo superior*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación. Tesis de Doctorado en Educación.
- Freinet, C. (1989). *Técnica de la escuela moderna*. Siglo XXI, México.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Hobbes, T. (1651/1984). *El Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kant, M. (1788/1980). *Crítica de la razón práctica*. Porrúa, México.
- Kant, M. (1785/2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa, México.
- Locke, J. (1690/2003). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires, Losada.
- Maquiavelo, N. (1513/1995). *El príncipe*. Madrid, M. E. Editoriales.
- Marx, C. y Engels, F. (1845/1967). *La Ideología Alemana*. México, Cid.
- Marx, C. y Engels, F. (1848/1976). *Manifiesto del Partido Comunista*. En: C. Marx y F. Engels, *Obras Escogidas*. Moscú, Progreso.
- Marx, C. (1875/1975). *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú, Progreso.
- Murueta, M. E. (2007). "De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la teoría de la praxis". En: *Psicología para América Latina No. 9*. Revista electrónica. Órgano de difusión científica de la

Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología. www.psicolatina.org Abril de 2007.

Nietzsche, F. (1874/1999). *Schopenhauer como educador. Tercera intempestiva*. Madrid, Valdemar.

Piaget, J. (1973). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona, Península, 2ª Edición

Rousseau, J. J. (1762/1984). *El contrato social*. México, UNAM.

Rousseau, J. J. (1760/1984). *Emilio*. México, Editores Mexicanos Unidos.

Skinner, B. F., (1968/1974) ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? En: Catania, A.Ch., *Investigación Contemporánea en Conducta Operante*. México, Trillas. Pp. 16-36.

Rousseau y la función social de la educación superior

Por Laura Guadalupe Zárate Moreno

Las instituciones de educación superior, públicas o privadas, son establecimientos educativos cuya misión está dirigida a formar profesionales e intelectuales críticos, creativos, emprendedores y con gran responsabilidad social. En la actualidad, debido a los cambios a nivel global en diferentes ámbitos, la educación superior se enfrenta a una serie de debates acerca de su función social. En este sentido, Villaseñor (2003: 82) señala que “la educación superior debe contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad a la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país, etcétera”.

Así, la función social de la educación superior (ES) cobra gran relevancia en un momento histórico caracterizado por los vertiginosos cambios en las esferas económica, política y social, y ello debido a su papel protagónico en el desarrollo de las sociedades. Los últimos años del siglo pasado –y los que llevamos de éste– nos muestran que la humanidad ha entrado en una nueva era que afecta a la producción, la energía, las

comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación y la familia. Los cambios en las personas y en las instituciones tienen que ver con otras alteraciones más profundas que se producen en la manera de entender los sistemas sociales, económicos y políticos. De acuerdo con la UNESCO (1998), una de las características del mundo en el cual vivimos –y en mayor medida en el que vivirán las generaciones que hoy día están en la escuela–, es la creciente diversidad cultural, religiosa y étnica, de ahí que en el debate internacional se esté proponiendo un viraje radical y una transformación de fondo en las instituciones de educación superior.

En México, según el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, se ubican algunos de los más graves problemas de la educación superior, entre otros, los siguientes:

- Sistema poco integrado vertical y horizontalmente, así como escasa coordinación entre las instituciones y entre los subsistemas.
- Funcionamiento irregular de la planeación y la coordinación en el nivel nacional y en las entidades federativas.
- Calidad heterogénea entre subsistemas, entre instituciones y en su interior.
- Incongruencias entre el perfil tipológico de las instituciones y las funciones que realizan.
- Diversificación incompleta de los perfiles institucionales en el conjunto del sistema y en cada entidad federativa.
- Prevalencia de modelos educativos centrados en la enseñanza.

-
- Débil articulación entre la formación profesional y el mundo laboral, así como insuficiente vinculación con el entorno productivo social.
 - Bajo índice de eficiencia terminal y de absorción de licenciatura, y diferencias considerables entre entidades federativas.
 - Escasa movilidad de estudiantes y académicos entre instituciones y subsistemas.
 - Carencia de políticas para la renovación del personal académico.
 - Procesos de evaluación y acreditación poco diversificados y consolidados.
 - Recursos muy limitados de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos en instituciones públicas y particulares.
 - Ausencia de una visión de largo plazo.

Así, la preocupación social y política por la participación de los individuos en los procesos sociales ha suscitado en el ámbito educativo un interés creciente que hace necesaria la reflexión sobre esta temática a partir de lo que han expuesto algunos autores clásicos, quienes sin duda han influido notablemente en el desarrollo del pensamiento político-pedagógico. Consideramos que Rousseau es uno de ellos, ya que las nociones y denominaciones que utiliza para referirse a la función social de la educación continúan siendo vigentes y, aunque fue un personaje muy criticado, su hondura de análisis y capacidad de penetración lo convierten en uno de los pensadores más importantes de algunas de las ideologías que más han influido en el siglo XX (cfr. Jouvenet, 2004).

Rousseau es calificado como verdadero revolucionario y fundador de las doctrinas democráticas, de singular influencia no sólo en el mundo europeo sino también en el proceso de independencia de las colonias hispanas en América. Al respecto, Tieghem señala: “Siendo uno de los más ilustres representantes del siglo de las luces por su fe en la razón y su amor a las ideas y su afición a las discusiones [...] su desdén hacia las formas sociales y las tradicionales sujeciones y su moral del sentimiento o del corazón rompe con las convenciones y propone un nuevo ordenamiento social con el desarrollo de una nueva ideología en oposición a las viejas formas de vida” (citado por Moreno, en Rousseau, 2004: XXIX). Por ello, Rousseau es considerado el filósofo de la Revolución francesa y del radicalismo político.

Precursor del pensamiento democrático, su punto de partida consiste en una crítica a la ingenuidad del pensamiento ilustrado, especialmente en la labor que *la Ilustración* otorga a la cultura y al conocimiento como proveedores de bondad. Rousseau defiende que la cultura es una capa de convenciones y arbitrariedades superpuesta al hombre originario, es decir, natural, y que por tanto falsea y pervierte las condiciones superiores que el ser humano posee de manera intrínseca. Además, considera que la artificiosidad de las reglas forma la sociedad y el lenguaje de los diferentes pueblos, negando a los individuos la posibilidad de una realización plena como tales y pervirtiendo su ser natural: “El hombre es naturalmente bueno y el vicio proviene del orden social; luego hay que educarlo en contacto con la naturaleza” (Rousseau, 2005: 46).

Rousseau es el hombre de la razón. En una época caracterizada por la sociedad de estructura clasista, rechaza la teoría monárquica y propone una radical democracia que confiere la soberanía al pueblo, quien debe expresar su voluntad. Su pensamiento gira en torno a la idea general de la desigualdad entre los hombres, a partir de la cual se torna necesaria la instauración de un contrato social que “defienda y proteja con la fuerza común la persona y todos los bienes de cada asociado” (Rousseau, 2004: 11).

La desigualdad: el principio del contrato social

“¿Cómo podría meditar sobre la igualdad que la naturaleza ha establecido entre los hombres y sobre la desigualdad que ellos han instituido, sin pensar en la profunda sabiduría con que la una y la otra felizmente combinadas en este Estado, concurren, de la manera más semejante a la ley natural y la más favorable a la sociedad, al mantenimiento del orden público y al bienestar de los particulares?” (Rousseau, 2004: 125).

Con esta pregunta inicia el autor su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Rousseau, 2004), y a lo largo del texto da una amplia explicación de las fuentes que originan la desigualdad, que presenta dos formas: una natural o física, porque es establecida por la naturaleza, y otra a la cual denomina “moral o política”, pues depende del acuerdo entre los hombres (privilegios, riqueza, respeto, poder). En la primera categoría, la noción del estado natural señala que el hombre primitivo experimenta tres sentimientos que definen lo más noble de los seres humanos: la

libertad, porque en la naturaleza el hombre no conoce más límites que los que calman sus necesidades, de ahí que no sea una libertad política negociable o delegable, sino una condición vital; la *piedad natural*, ya que el hombre es un ser sensible y solidario, y la *facultad de perfeccionamiento*, la cual será creada por su necesidad de sobrevivir (cfr. Rousseau, 2004). En la segunda categoría establece la propiedad privada como el origen de la decadencia de la dignidad humana y de la libertad: “Siendo la desigualdad casi nula en el estado natural, su fuerza y su crecimiento provienen del desarrollo de nuestras facultades y del progreso del espíritu humano, convirtiéndose al fin en estable y legítima por medio del establecimiento de la propiedad y de las leyes” (Rousseau, 2004: 189).

El problema que plantea Rousseau en esta obra es el de cómo hacer compatibles la libertad (natural) y el progreso (social), atendiendo a la necesidad de reconocimiento del hombre:

Pues, aunque no haya sociedad natural y general entre los hombres, aunque se tornen desdichados y malos al hacerse sociales, aunque las leyes de la justicia y de la igualdad no sean nada para los que viven a la vez en la libertad del estado de naturaleza y sometidos a las necesidades del estado social, lejos de pensar que no hay libertad ni felicidad para nosotros y que el cielo nos haya abandonado sin remedio a la depravación de la especie, esforcémonos en sacar del mal el remedio para curarlo (Rousseau, 2004: 183).

Así, la unidad es entendida como la forma única y exclusiva para acceder al estado social; mediante un

acuerdo tácito o expreso, el ser humano llega a su realización como persona en sociedad.

Palacios (1997: 39) señala que los principios filosóficos de Rousseau son “una respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad”, material necesario a fin de realizar una reflexión sobre la función social de la educación superior en el contexto actual. Las instituciones de educación superior son consideradas establecimientos educativos cuya misión consiste en formar profesionales e intelectuales críticos, creativos, emprendedores y con gran responsabilidad social. Se trata de espacios abiertos para facilitar el diálogo, la participación, la confrontación de ideas, enfoques y concepciones, y en este proceso contribuyen a la formación integral tanto de quienes se forman en sus aulas como de su personal académico, técnico y administrativo. Es, pues, responsabilidad de estas instituciones fomentar la paz, la justicia, la solidaridad y el aprendizaje continuo, cumplir con la función social de orientar a la sociedad para el logro de los grandes ideales de transformación social y desarrollo humano (cfr. Castellano de Sjöstrand, s/f).

El contrato social y la educación: un camino de doble vía

Para Rousseau, el contrato social instituye un orden basado en un derecho convencional y no natural. El hombre posee por nacimiento la libertad y la igualdad, y cualquier alineación no debe intervenir más que en derecho suyo, por lo que la asociación de la voluntad con

la libertad sirve de base a una ética de acción propia del contrato social: “Supongamos a los hombres en un punto en que los obstáculos que dañan su conservación, en el estado de naturaleza, inutilizan, por su resistencia, las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en esa situación. En ese momento, tal estado primitivo no puede seguir subsistiendo y el género humano perecería si no cambiara su modo de ser y existir” (Rousseau, 2004: 149).

De esta manera los hombres deberán “encontrar una forma de asociación para que cada uno, uniéndose a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (Rousseau, 2004: 15). Es decir, mediante el contrato social, el hombre natural puede convivir en comunidad y crear nuevas fuerzas para lograr su conservación. El Estado es el pueblo mismo que ha decidido agruparse, siendo todos ciudadanos libres e iguales.

Así como los hombres no pueden crear nuevas fuerzas, sino sólo unir y dirigir las existentes, tampoco poseen otro medio de conservación que el de fomentar por agregación una suma de fuerzas que los coloque en condiciones de resistir, a fin de moverse de acuerdo y obrar convenientemente. Esta suma de fuerzas únicamente puede concertarse con la participación de la colectividad y mediante el establecimiento de las cláusulas del contrato social, por lo que la más leve modificación las hace inútiles ya que son en todos y por todos implícitamente admitidas y reconocidas, y cuando se viola este pacto social cada hombre vuelve a sus primeros deberes y recobra la libertad natural, perdiendo al mismo tiempo la

libertad convencional por cuya causa renunció a la primera.

El contrato social es la enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a la comunidad, porque si cada uno se entrega íntegramente, la condición es idéntica para todos, y por ende nadie tiene derecho de tornarla onerosa para los demás. Por otra parte, si la enajenación se practica sin reservas, la unión es tan perfecta como puede serlo y ningún asociado tiene motivo de reclamo. Pero si se conservan algunos derechos particulares, al no existir autoridad superior común que se pronuncie sobre ellos, al ser cada uno, en cualquier momento, su propio juez, aspiraría muy pronto a convertirse en juez de todos, y en tal caso subsistiría aún el estado de la naturaleza y la asociación sería tiránica o vana. Además, cuando cada hombre se da a todos no se da a nadie, y como tampoco tiene él ningún derecho sobre los demás, gana el equivalente de todo lo que pierde y más fuerza para conservar lo que tiene (cfr. Rousseau, 2004).

Si se separa del pacto social lo que no hace referencia a su esencia, queda reducido a los términos siguientes: cada uno de nosotros pone su persona y todo su poder bajo la dirección suprema de la voluntad general y nosotros, como cuerpo, recibimos a cada miembro como parte indivisible del todo. De inmediato, en lugar de la persona individual de cada contratante, este acto de asociación genera un cuerpo moral colectivo compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea que confirma su unidad, su personalidad común, su vida y voluntad.

Esta persona pública que se forma así por la unión de todos se llamaba antes ciudad y hoy debe llamarse república o cuerpo político, también es llamada por sus miembros Estado, cuando es pasivo, soberano cuando es activo, y potencia cuando se la compara con sus semejantes. En lo referente a sus asociados, colectivamente reciben el nombre de pueblo, y se llaman en particular ciudadanos como participantes de la autoridad soberana, y vasallos, cuando sometidos al Estado (Rousseau, 2004: 12).

Por tanto, la voluntad general es *general* por dos motivos: primero, porque emana de todos los ciudadanos y busca el bienestar de la sociedad, el cual se ha acordado de forma unánime e implica la aceptación de las leyes y de las posibles consecuencias de no acatarlas; segundo, porque es necesario que cada ciudadano no piense en intereses particulares sino en el interés general más allá de la clase social. Así, la voluntad general es la expresión del individuo en la sociedad a la cual pertenece: “En una legislación perfecta la voluntad individual debe ser nula; la voluntad común, propia del gobierno, debe estar muy subordinada; y, por lo tanto, la voluntad general debe ser la dominante y constituir la regla única de las otras” (Rousseau, 2004: 72).

Para Rousseau existen tres tipos de voluntades:

- La propia voluntad del individuo, que tiende más a su provecho particular.
- La voluntad común a los magistrados, que se refiere únicamente al provecho del príncipe.

- La voluntad del pueblo o voluntad soberana, que es general, en relación con el Estado considerado como un todo.

La voluntad general es la expresión de la mayoría; la soberanía del pueblo es la mejor garantía de los derechos individuales, ya que el individuo es libre sólo en la ciudad; la libertad es la obediencia a las leyes. Por todo ello, el individuo, mediante el contrato social, se condena a ser libre. Esto implica la socialización de los seres humanos como miembros comunes e iguales de la comunidad:

Lo que pierde el hombre por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que intenta y puede alcanzar; lo que gana en él mismo es la libertad civil y la propiedad a todo lo que posee [...] Podríamos añadir la adquisición del Estado civil y la libertad moral, que sólo hace al hombre verdaderamente dueño de sí; porque la impulsión del solo apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que se ha prescrito uno a sí mismo es libertad (Rousseau, 2004:9).

De acuerdo con Rousseau la soberanía es inalienable, no se delega, es indivisible, infalible, siempre recta y de utilidad pública y, por supuesto, absoluta. Por ello es necesario conocer la sociedad y sus características estructurales para luego poder aplicar en ella un tipo de sometimiento legal que no quebrante su esencia; es menester regresar al estado de naturaleza del hombre y, partiendo de allí, entender su condición a fin de cultivar el contrato social, que sería necesario para la evolución

del hombre en estado natural al estado civil. Así, Rousseau describe lo que adquiere y lo que gana el hombre con el paso entre ambos estados y explica que en el estado natural tan sólo podía lograr lo que sus fuerzas individuales le permitían, y que ahora, en su nuevo estado civil, consigue su libertad civil, limitada por la voluntad general, mediante la cual va a lograr su desarrollo en comunidad, lo que representará el inicio de todo cuanto pueda alcanzarse gracias a la libertad que ofrecen las propias leyes.

La educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y permanente, donde las distinciones de sexo, condición económica, raza o edad no serán criterios importantes para el ingreso o el egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las cuales se desenvolverá esta educación para toda la vida pero se mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad formal, sobre todo porque ésta se hallará orientada hacia la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la “cultura y la inteligencia social”.

Respecto de la educación, Burgos (2006) señala que “nuestro país abrazó conscientemente la premisa del reto educativo para impulsar la transformación de la sociedad, a partir fundamentalmente del establecimiento del derecho social a la educación y las acciones estatales para lograr gratuidad, obligatoriedad y

laicismo en la acción educativa pública. En México se ha alentado la función social educativa como, tal vez, el proceso fundamental del cambio de nuestra sociedad”.

El mundo vive un proceso dirigido a la construcción de una sociedad más democrática, justa y humana, así como menos dependiente en lo económico, social, tecnológico y cultural, un lugar donde tengan voz quienes antes no la tenían, donde los grupos excluidos puedan acceder a la satisfacción de sus necesidades básicas. Este cambio romperá nudos críticos que impiden el desarrollo social, nudos cuyas expresiones radican en todas las instancias de la sociedad, y entre ellas en la educación. Será esta educación la que les permitirá a los individuos su incorporación a la sociedad y condicionará el aprendizaje ético, moral y racional, es decir, responderá a un proceso de humanización y de ciudadanía. No obstante, los ciudadanos son libres de vivir y actuar dentro de su contexto social siempre y cuando reconozcan la igualdad de derechos y de libertad de los otros, y son ellos quienes se encuentran en posibilidad de establecer lo que es el bien común, por lo que cualquier tipo de desigualdad social habla de la ineficacia y de la pérdida de soberanía susceptible de deberse a la inflexibilidad de las leyes que los rigen: “La voluntad general, para que verdaderamente lo sea, debe serlo en su objeto y en su esencia; debe partir de todos para ser aplicable a todos, y pierde su natural rectitud cuando tiende a un objeto individual y determinado, porque entonces, juzgado de lo que nos es extraño, no tenemos ningún verdadero principio de equidad que nos guíe” (Rousseau, 2004: 73).

De esta forma, la educación superior debe estar relacionada con algún concepto que implique una orientación política, económica y social amplia en la cual el Estado incluya dimensiones sociales y económicas y sea visto como un actor cuyo papel característico conlleve la preservación del orden mediante la implementación de actividades que legitimen “la voluntad general (que) es siempre recta y tiende siempre a la utilidad pública” (Rousseau, 2004: 75). Por tanto, el Estado debe mantener sus puertas abiertas a través de las instituciones públicas de educación superior, propiciando foros, encuentros y diálogos permanentes para constituirse en espacios de debate público y en legítimas instancias de interlocución para el análisis, la comprensión y las propuestas de solución a los problemas locales, nacionales, regionales y mundiales. La educación tiene que representar un modelo político y pedagógico en el cual los medios confirmen las metas de desarrollo, puesto que en las escuelas se conforman ideas con base en relaciones reales, tales como éstas se dan, es decir, mediante la confrontación de lo que se enseña y lo que ocurre en la realidad.

Por su alta responsabilidad social y en aras del principio de democracia que rige a estas instituciones, ninguna de ellas tiene la facultad de coartarle el derecho al estudio a quienes acuden a sus aulas: “Todos los sistemas de legislación [...] se reducen a dos objetos principales: libertad e igualdad”; libertad de opinión e igualdad de oportunidades de acceso a la educación. Toda libertad hará más fuerte al Estado, pues ella es restada al cuerpo del éste. La igualdad, indudablemente, hará que el sistema funcione. La existencia del Estado se

relaciona con su constitución, en la cual se han observado y atendido todas las conveniencias, así como el acuerdo en los puntos de las relaciones naturales y de las leyes, con el fin de que éstas fortalezcan la libertad mediante la educación para lograr la formación de ciudadanos que contribuyan al engrandecimiento de una nación, al logro de un clima de paz, convivencia, definiciones y acuerdos necesarios con vistas a avanzar hacia una sociedad más humana en la cual se respeten las diferencias y se construya una nueva racionalidad más social y solidaria.

El hombre no es un instrumento al servicio de los demás. La libertad y la igualdad forman parte del sistema de valores del Estado, el cual se obliga a reconocer y legitimar el interés de todos sobre cualquier interés personal, forzándose a respetar el derecho de todos, ya que la soberanía del pueblo es la única ley inalienable e indivisible, y el Estado es sólo el resultado de esta soberanía encargada de organizar el funcionamiento constitucional para vigilar y preservar la utilidad pública y del interés común:

Concíbese, desde luego, que lo que generaliza la voluntad no es tanto el número de votos cuando el interés común que los une, pues en esta institución, cada uno se somete necesariamente a las condiciones que impone a los demás: admirable acuerdo del interés y de la justicia, que da a las deliberaciones comunes un carácter de equidad eliminado en la discusión de todo asunto particular, falta de un interés común que una e identifique el juicio del juez con el de la parte. Desde cualquier punto de vista que se examine la cuestión, llegamos siempre a la misma conclusión; a saber: que el

pacto social establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que todos se obligan bajo las mismas condiciones y todos gozan de idénticos derechos. Así, por la naturaleza del pacto, todo acto de soberanía, es decir, todo acto auténtico de la voluntad general, obliga o favorece igualmente a todos los ciudadanos, de tal suerte que el soberano conoce únicamente el cuerpo de la nación sin distinguir a ninguno de los que la forman (Rousseau, 2004: 22).

Por ello, como forjadoras de conciencias, las instituciones de educación superior han de erigirse en vanguardia de los valores trascendentales del hombre, y al poner sus conocimientos y experiencias al servicio de toda la sociedad, cumplirán con su función social: “Es, pues necesario, que haya contratos y leyes para unir los derechos a los deberes y conducir la justicia a su objeto [...] Las leyes no son realmente sino las condiciones de la asociación civil. El pueblo sumiso a las leyes debe ser el autor de las mismas” (Rousseau, 2004: 31).

La expresión de la voluntad general reclama al hombre que se convierta en ciudadano, porque al ser educado desarrolla su capacidad para vivir, actuar y decidir dentro del contexto social en el que se desenvuelve, atendiendo a los intereses generales antes que a los propios porque se reconoce como parte fundamental de la colectividad a la que pertenece. Es decir, el bien común será para él el bien propio y sólo así se convertirá en un hombre verdaderamente libre, que sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene.

La transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en

su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moralidad de que antes carecía. Es entonces cuando, sucediendo la voz del deber a la impulsión física, y el derecho al apetito, el hombre, que antes no había considerado ni tenido en cuenta más que su persona, se ve obligado a obrar basado en distintos principios, consultando a la razón antes de prestar oído a sus inclinaciones. Aunque se prive en este estado de muchas ventajas naturales, gana en cambio otras tan grandes, sus facultades se ejercitan y se desarrollan, sus ideas se extienden, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva a tal punto, que si los abusos de esta nueva condición no le degradasen a menudo hasta colocarle en situación inferior a la que estaba, debería bendecir sin cesar el dichoso instante en que la quitó para siempre y en que, de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente; en hombre (Rousseau, 2004: 14).

La educación negativa y la formación de ciudadanos

La educación debe conservar durante los primeros años de vida el estado natural de las cosas, el cual funciona como un sistema de referencia de la estructura social a la que pertenece el individuo e instituye *la negatividad afectiva de lo social*. Sin embargo, la meta consiste en reconstruir el concepto de sociedad –incluyendo la noción de contrato– y en identificar los principios de la realidad que el sujeto necesita enfrentar en su proceso de humanización, momento en el que se torna indispensable el uso de actividades reflexivas como medios metodológicos que garanticen la conveniencia de

sus acciones dentro de esa estructura. Así, la educación resulta *negativa* en la medida en que es instituyente; es decir, la formación de la persona soberana depende de una práctica en la que predomine la libertad, y ésta descansa en el respeto a la voluntad del sujeto:

Todo sale perfecto de manos del autor de la Naturaleza; en las del hombre todo degenera. A esta tierra la fuerza a que dé las producciones de otro; a un árbol a que sustente frutos de tronco ajeno; los climas, los elementos, las estaciones los mezcla y los confunde; estropea su perro, su caballo, su esclavo; todo lo trastorna, todo lo desfigura; la deformidad, los monstruos le agradan; nada le place como lo formó la Naturaleza; nada, ni aun el hombre; que necesita amañarle para su uso como a caballo de picadero, y configurarle a su antojo como a los árboles de su vergel. Peor fuera si lo contrario sucediese, porque el género humano no consiente quedarse a medio modelar (Rousseau, 2005: 1).

La educación negativa consiste en establecer los objetivos y los medios necesarios para que el hombre se constituya en un ciudadano del pueblo al que pertenece, permitiéndole identificar aquellos aspectos que favorecen cuestiones afectivas para extraer del alumno su amor propio y desarrollarlo y conformarlo mediante ejercicios y entrenamientos que le permitan la apropiación de mecanismos autorreguladores del control suficiente de sus actos, con el objetivo posterior de trabajar sobre el razonamiento como parte del proceso de humanización:

Así, la educación primera debe ser meramente negativa. Consiste no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de los vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudierais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de 12 años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón, sin resabios ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera oponerse a la eficacia de vuestros afanes. En breve se tornaría en vuestras manos el más sabio de los hombres; y no haciendo nada al principio, haríais un portento de educación. Obrad en todo al revés de lo que se usa y casi siempre haréis bien (Rousseau, 2005: 171).

Rousseau explica la educación negativa en términos que muestran que el educador debe intervenir de modo que la voluntad del alumno no se vea frustrada; al encontrarse en una situación satisfactoria su voluntad se irá formando. Se trata de extraer del alumno su amor propio para desarrollarlo y conformarlo mediante una adecuada preparación donde “la regla más grande, la más importante, la más útil [...] no es ganar tiempo, sino perderlo” (Rousseau, 2005: 47), ya que el tiempo sirve para educar, para despertar los deseos y permitir su libre expresión.

Palacios (1997) señala que uno de los problemas de la educación que plantea Rousseau es el desconocimiento del niño, pues para educarlo debemos, en primer lugar, conocer su naturaleza, sus características y sus necesidades, porque el objetivo de la educación es hacer racional al hombre, por lo cual no se debe comenzar por medio de la razón ya que ésta es un

compuesto de las demás facultades humanas, de ahí que se desarrolle tardíamente.

En su teoría de la praxis, Murueta (2006a) plantea lo siguiente:

Los planes educativos y los propios docentes deben dirigirse a la organización de los grupos y la coordinación intragrupal, de tal manera que no todos los alumnos realicen las mismas actividades, sino que exploren activamente diferentes posibilidades temáticas dentro de una temática general, con base en sus intereses personales y por equipos de trabajo. De esa manera, las propuestas educativas para cada grado y/o área educativa podrían constituirse como menús y submenús de opciones temáticas y sugerencias de actividades de exploración y diseño de alternativas sociales. Los grupos podrían retroalimentar y enriquecer dichas propuestas educativas con base en sus ideas y experiencias previas, así como también considerando las que surjan durante el trabajo educativo.

Según Rousseau (2005: 73), el camino de la naturaleza es el camino de la felicidad y la sabiduría:

Mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la naturaleza. Nunca presentéis a sus livianas voluntariedades obstáculos que no sean físicos, ni castigos que no procedan de sus mismas acciones; sin prohibirle que haga daño, basta con estorbárselo. En vez de los preceptos de la ley, no debe seguir más que las lecciones de la experiencia o de la importancia. Nada otorguéis a sus deseos porque lo pida, sino porque lo necesite; ni sepa, cuando obre él, qué cosa es imperio.

Reconozca igualmente su libertad en sus acciones que en las vuestras. Suplid la fuerza que le falta, justamente cuando fuere necesario para que sea libre, no imperioso; y aspire, recibiendo vuestros servicios hechos con cierto género de desdén, a que llegue el tiempo que pueda no necesitarlos y tengan la honra de servirse a sí propio.

Es decir, la educación es siempre un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el preceptor y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo; mediante esta relación se da un proceso de humanización en el que el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno sin manifestar inducción, lo cual le permite hacerse hombre al contacto con otro hombre; así, lo que aprende constituye la posibilidad de incorporarse al contrato social.

Martínez (2003: 20) señala que para Rousseau:

La educación debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal (la escuela es uno de esos tantos espacios), superando la idea limitada de ver a la escuela como la que educa, cuando ésta sólo brinda espacios para instruirse en ciertos conocimientos, actividades, habilidades, oficios y ciencias, entre otros. Por tanto, la idea de la educación [...] implica compartir con la familia y la sociedad en general la responsabilidad que tienen todos y cada uno para formar a sus miembros”.

Así pues, aquello que constituye la humanidad no es observable ni fácil de concebir: “No deis a vuestro alumno lección verbal de ninguna especie, pues sólo la experiencia debe ser su maestra; ni le impongáis ningún

género de castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa; ni le hagáis nunca que pida perdón, porque no puede ofenderlos. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo ni que merezca reprensión o castigo (Rousseau, 2005: 83).

Por tanto, la propuesta pedagógica consiste en permitirle al alumno el descubrimiento y la reconstrucción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Para ello, el ejemplo y guía del preceptor son de gran relevancia, ya que él deberá ofrecerle los medios y el patrón para alcanzar su objetivo. Murueta (2006a: 6) señala que de esa manera, las escuelas podrían convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación también de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrían interacción a partir de sus proyectos de incidencia social: “Generar proyectos dirigidos a una colonia, a un sector poblacional, a personas por rama de actividad, a grupos sociales, a organizaciones, a instituciones diversas, a los poderes políticos municipales, estatales, nacionales y mundiales, e incluso a la humanidad toda”.

En ese sentido, Rousseau (2005: 2), comenta que:

“A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación [...] Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación”.

La urgente necesidad de proponer un nuevo contrato social

La configuración de un sistema económico más interdependiente a escala planetaria ha conllevado la aparición de problemáticas educativas, en las cuales se dejan sentir los efectos de la globalización. De estos, los más directos se manifiestan en las relaciones entre educación y competitividad económica, por una parte, y en las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías, por la otra. No en menor medida, estos efectos también son sumamente relevantes en el dominio de la contribución de la educación a la cohesión social y, por consiguiente, en la lucha contra los fenómenos de exclusión que con frecuencia aparecen como inevitables secuelas de los procesos de globalización. Los interrogantes que aparecen en torno a esta cuestión son numerosos y en términos generales cabe reducir la problemática resultante a dos grandes núcleos: *a)* los financiamientos necesarios, y *b)* el necesario cambio de paradigma en el terreno psicopedagógico que permita vencer no sólo las resistencias de los actores del sistema educativo o la falta de preparación, sino, más allá, un aprovechamiento eficaz en términos pedagógicos.

Con respecto al último punto, para Rousseau, la educación proviene de la interacción con la naturaleza, los hombres y las cosas; y debe interrelacionar o coordinar los elementos que la constituyen para que sea efectiva y cumpla con los fines asignados. Sin embargo, el pensador ginebrino considera que “por lo mismo que es la educación un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie pende el curso de causas

indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él” (Rousseau, 2005: 2). Por ello uno de los criterios constantes en la pedagogía rousseauniana viene a ser la experiencia que adquiere el individuo en su relación con el mundo, cuya faceta esencial es cognoscitiva. En realidad se trata de una continuación o algo paralelo a la educación de la naturaleza. La educación a este nivel tiene como quehacer primordial preparar ese ambiente para que de la relación del individuo con su entorno obtenga el máximo fruto cognoscitivo. La educación de los hombres es la instrucción que éstos realizan sobre cómo hacer uso de las habilidades desarrolladas.

Rousseau (citado en Martínez, 2003) da prioridad a la educación de un individuo, a la formación de un hombre, antes que a la instrucción para desarrollar cualquier oficio o conducta en un espacio y momento determinados. Lo más importante es enseñarle el oficio de vivir, ya que el hombre debe ser humano como obligación primaria en todos los momentos y en todas las edades.

En el contexto actual, la sociedad del conocimiento exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. El escenario al cual tienen que inscribirse quienes egresan de la universidad es altamente flexible y rápidamente cambiante, lo que hace necesario el desarrollo de nuevas capacidades de aprendizaje que favorezcan la producción y la transformación de conocimientos. La flexibilidad, la movilidad, la inter y transdisciplinareidad, el uso de la tecnología y la incorporación de la transversalidad son

considerados los ejes rectores de un modelo de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias. Se trata del valor cada vez mayor del conocimiento en la sociedad contemporánea, pues, tal como han señalado Didriksson y Herrera (2002), el conocimiento es un factor estratégico para el desarrollo, por lo que es necesario propugnar por una conducción de carácter social y educativo de las tecnologías de información y comunicación. Por tanto, debe darse prioridad a las estrategias académicas y curriculares de investigación y difusión para calificar su incorporación, así como predeterminar qué conocimiento y formación tienen un valor social fundamental, por encima del interés del mercado, del sector privado y del beneficio particular, ya que son las manifestaciones y, por lo tanto, las exigencias de la sociedad del conocimiento las que requieren ser tomadas en cuenta por las instituciones de educación superior para el desempeño de sus funciones.

El principal aspecto valorativo del conocimiento es la capacidad que posee para resolver problemas, avalada por sus resultados. Así, su nivel es expresado por la efectividad de la respuesta dada. El verdadero valor está en las personas, en la posibilidad de compartir las ideas y las visiones no documentadas. Compartir conocimiento implica reconocer quién va a usarlo y con qué propósito, por lo que si queremos conseguirlo debemos realizar el esfuerzo de pensar de forma conjunta. Al respecto, Montemayor (2006) afirma que “el conocimiento (es) un patrimonio del ser humano”.

De acuerdo con Rousseau, las buenas instituciones sociales son las que mejor saben

desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y trasportar el yo a la unidad común, de forma que cada persona no se crea ya uno sino parte de la unidad y sea sensible en su conjunto. Por ello, considera ciertos principios que posibilitan la educación para la libertad:

- La idea de que libertad e igualdad son inseparables.
- La importancia de la ley como una expresión de la voluntad general.
- La relevancia del interés colectivo reconocido como el interés del Estado sobre los intereses individuales.
- La educación de las virtudes cívicas y especialmente del amor a la patria.
- El culto a un ser supremo que induzca la profesión de la fe.
- El reconocimiento del derecho imprescindible de resistencia a la opresión.

Rousseau insiste en que para dejar al individuo ser y crecer como es, libremente, no se pueden prefijar modelos ideados, pero encontramos cierta contradicción entre lo que dice y lo que de hecho formula. No es posible ser neutral en educación. Aunque su intención es dejar aquello que surge de la naturaleza del educando, lo cierto es que la práctica educativa que describe no sigue ese criterio. La ausencia de orientación por parte del educador se aprecia sólo en un caso: a la hora de mostrar normas de conducta. No obstante, considero que la

pedagogía rousseauniana está fundamentada en tres ideas generales:

- Lo primordial es la educación del corazón del hombre, porque los sentimientos valen más que la razón, la cual se desarrolla posteriormente.
- El modelo de la educación es la observación y el respeto de la naturaleza, ya que esta es la mejor forma de educar hombres socialmente valiosos y autónomos.
- La educación, principalmente en los primeros años, debe ser negativa, es decir, sin restringir la curiosidad natural para el desarrollo de la capacidad de expresión y de creatividad.

De esta forma, según Rousseau la educación tiene como objetivo formar gradualmente las capacidades de raciocinio y es un instrumento para conservar la sociedad, de forma que si los ciudadanos estuvieran perfectamente educados ya no haría falta la ley. Murueta señala a este respecto:

Con esa base, los proyectos educativos no sólo deben orientarse a dotar de conocimientos, capacidades, actitudes y valores a los individuos para incorporarlos a la sociedad, sino esencialmente a promover que cada docente y cada estudiante sienta como algo propio lo que ocurre en torno suyo y se involucre en la superación de problemáticas y el diseño de alternativas sociales. Desde nuestro punto de vista, esta es la vía por la que puede superarse la crisis educativa que se padece en México y en todo el mundo (Murueta, 2006a).

Y además:

Si la mayoría de los maestros lograra apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, si promovieran la creación relevante y no la repetición, si infundieran la imaginación y la grandeza, en esa medida disminuiría la deserción, el aburrimiento, la apatía, el fracaso escolar. Se elevaría la autoestima personal y colectiva, así como la satisfacción por realizar proyectos. Más personas llegarían a tener altos niveles educativos y escolares, transformando la estructura y la dinámica económica, social y política de los diferentes países y de la humanidad en su conjunto (Murrueta, 2006a: 6).

Conclusión

Rousseau, criticó muchos aspectos de la vida social de su época, ya que los consideraba como causantes de la desigualdad social; también defendió los derechos de libertad e igualdad. Criticó la educación que se otorgaba y la forma en que se impartía bajo el monopolio ejercido por los jesuitas, pues marcaba las diferencias de clase social. Para él, la educación debía empezar con el nacimiento y continuar durante toda la vida. En la actualidad, la función de la educación – principalmente la ofrecida por las instituciones de educación superior– debe consistir en desarrollar en cada individuo sus posibilidades, para así contribuir, según las aptitudes de cada uno, a la realización de funciones diferentes e indispensables para el progreso social. Se trata de aprovechar los talentos de cada quien de acuerdo con las

necesidades de la sociedad, es decir, de educar para la vida.

Sin embargo, los sistemas sociales parecen estar en crisis y los sistemas educativos la arrastran desde hace tiempo, aunque se agudiza gracias a la interrelación de los segundos con los primeros. El aprendizaje social por medio de la organización de los conocimientos y de su apropiación sólo es posible mediante algún tipo de educación en todos sus niveles; este aprendizaje debe hacer referencia a la promoción de habilidades y capacidades específicas dentro de un conjunto de áreas modernas de la ciencia y la tecnología en relación con una determinada articulación de la sociedad con un tipo de desarrollo económico. De ahí que los sistemas educativos deban conformarse como potentes mecanismos para garantizar la cohesión y la integración social y, aún más, para dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que le permitan interrogarse acerca de las implicaciones que procesos como la globalización pueden tener para su propia identidad, bienestar y buen gobierno.

De acuerdo con Herrera, “las imágenes de posibles futuros tendrán que conducir a la humanidad del siglo XXI a potenciar nuevos caminos y nuevas formas de diálogo; del mismo modo tendrán que influir en el diseño de un innovador contrato social, que a la vez que reconozca nuestras profundas divergencias, enfrente las necesarias transformaciones que la humanidad debe propiciar para asegurar su sobrevivencia” (Herrera y Didriksson, 2006: 22-23). Sólo así puede conseguirse un modelo social en el cual los ciudadanos estén llamados a participar activamente.

La unión de las necesidades naturales y una recíproca liberalidad garantizarán la igualdad de derechos y deberes, donde el Estado conceda la posibilidad de que se desarrolle toda la humanidad, ya que al luchar por la desnaturalización del individuo y de la sociedad, la instrucción brindada cumplirá con su función social de servir a la ciencia de los deberes del hombre y de procurar el desarrollo de los sujetos soberanos. Este compromiso social mutuo legitima el efecto igualitario y hace respetar el derecho civil y político, es decir, la voluntad general de los ciudadanos, ya que la base de la fraternidad es la equidad, y la de ésta la libertad (cfr. Murueta, 2006b).

La educación debe ser entendida como una aplicación más para volver a la naturaleza en la cual el educando tiene que desarrollar lo que es mediante el aprendizaje sensorial y las vivencias cotidianas, que son el fundamento de la creatividad. Por tanto, “la escuela debiera ser una organización dirigida a elevar el poder de incidencia social individual y colectiva de educandos y educadores, con base en sus intereses, talentos y vocaciones, contextos e historias” (Murueta, 2006b), por lo que al establecer una propuesta educativa, a cualquier institución le conviene considerar las siguientes prioridades: *a)* la adquisición de medios de expresión (oral y escrita); *b)* la organización para optimizar recursos y tiempo y potenciar el trabajo del individuo; *c)* el desarrollo de habilidades de escucha que permitan a los individuos la comprensión del otro, y *d)* el desarrollo de relaciones emocionales estables.

Sólo así la educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que

ofrecerá todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y permanente, donde las distinciones de sexo, condición económica, raza o edad no serán criterios importantes para el ingreso o el egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las cuales se desenvolverá esta educación para toda la vida (formal, informal, abierta, a distancia, en redes, etcétera), pero mantendrá como eje de articulación la escolaridad formal, sobre todo porque ésta se encontrará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la “cultura y la inteligencia social”. En palabras de Herrera, “una meta tan ambiciosa exige de organización política y social que puedan contribuir a la construcción de nuevos modelos de convivencia humana y de un orden mundial más equitativo” (Herrera y Didriksson, 2006: 28).

Es necesario pensar en las instituciones de educación en forma colectiva: para los alumnos, los padres y la sociedad. La idea es una educación que permita combatir la pobreza y la exclusión social mediante la formación de individuos críticos, con capacidad de reflexión y comunicación, es decir, de ciudadanos activos para quienes aprender sea equivalente a vivir, hombres capaces de pensar, producir y transformar, ya que la clave de la libertad es la responsabilidad. Por tanto, el docente, debe ser un detector y un impulsor de talentos, para lo cual tiene que permitir que los jóvenes sigan sus deseos; debe educar para formar ciudadanos capaces de tomar la

responsabilidad de lo que sean hoy, pues de ello dependerá lo que sean siempre; debe concientizarlos de que en la medida en que se interesen por los demás, se interesan por ellos mismos; debe “convocar a los alumnos a desarrollar lo que está en su potencial. El educador (o la institución) no debiera robar la responsabilidad del educando sino compartir su posibilidad de ser” (Murqueta, 2006b), porque la función social es anteponer el interés colectivo al particular, sin discriminaciones pero sometido a condiciones cuyo cumplimiento es deber principal del acreedor a la educación superior.

Bibliografía

- Burgos, E. (2006): “El sentido de la educación”, en *El Universal*, editorial del 23 de diciembre de 2006. México.
- Castellano de Sjöstrand, M. (s/f): *Responsabilidad social de la educación superior*, en
- Didriksson, A. y Herrera, A. (coords.) (2002): *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. México, Universidad Autónoma de Zacatecas-Porrúa.
- Herrera, A. y Didriksson, A. (2006): *Manual de planeación prospectiva y estratégica. Su aplicación a instituciones de educación superior*. México, Centro de Estudios Superiores Universitarios-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jouvenet, L. (2004): *Rousseau. Pedagogía y política*. México, Trillas.

- Martínez, R. (2003): “Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau”, en Murueta, M. E. (coord.), *Otras miradas en educación*. México, Ediciones Amapsi-Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Montemayor, C. (2006): “Universidad pública y privatización del conocimiento”, en *La Jornada*, Perfiles, 20 de diciembre de 2006, México.
- Murueta, M. E. (2006 a): “Educación y proyecto de humanidad”, en <http://www.amapsi.org/portal>
- _____, (2006b): *Seminario de filosofía de la educación*, en doctorado en pedagogía. México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Murueta, M. E. (coord.) (2003): *Otras miradas en educación*. México, Ediciones Amapsi-Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Palacios, J. (1997): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México, Fontamara.
- Rousseau, J. J. (2005): *Emilio o de la educación*. México, Porrúa.
- _____, (2004): *Discurso sobre las ciencias y las artes, Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y El contrato social o principios de derecho político*. México, Porrúa.
- Tieghem (1958): “Estudio preliminar”, en Rousseau, J. J., *El contrato social o principios de derecho político*, ed. cit.
- UNESCO (1998): *Educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Villaseñor, G. (2003): *La función social de la educación superior en México*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Centro de Estudios Universitarios-Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Veracruzana.

La ética de los funcionarios universitarios. Consideraciones-pretexoto desde algunas ideas de Kant

*Enrique Bernal Franco
Marco Eduardo Murueta*

Las sociedades actuales requieren de un “hombre dimensionado”, con cualidades generadas en la familia y en las escuelas, que lo involucren en proyectos colectivos para alcanzar sociedades más justas. Así, organismos internacionales como la UNESCO se preocupan por desarrollar una educación de calidad basada en la equidad, en la atención a grupos vulnerables, la construcción de espacios de mejoría individual y colectiva, así como el desarrollo sustentable.

En esta era de la “globalización”, la “productividad” y la “competitividad”, surge cada vez más el señalamiento sobre la pérdida de “valores” que se traduce en descomposición social, en abusos de unos sobre otros, indiferencia ante los sentimientos de los demás, en la búsqueda del bienestar propio, individualista, sin considerar sus implicaciones para la vida colectiva. La desesperación y la voracidad económicas promueven el crecimiento de la contaminación y la destrucción del medio ambiente y, por tanto, de la salud de todas las personas, sucediendo

algo similar con el “ambiente social”, en una tendencia progresiva de afectación recíproca cada vez más grave.

Entre las instituciones más sensibles al conocimiento, la conciencia y el desarrollo humano, se encuentran las universidades, especialmente aquellas universidades que en su origen y desarrollo tienen una vinculación explícita con ideales sociales, como lo son las universidades públicas y autónomas de este y de otros países. Puede pensarse que, más que en los ministerios encargados de la educación básica, es en el seno de las universidades donde debiera buscarse la reflexión y el asidero, la autoridad moral, necesarios para reivindicar los grandes valores sociales que pueden orientar de mejor manera la hasta ahora caótica vida social del siglo XXI.

No obstante, las universidades tienen una estructura institucional que obedece a planes y políticas establecidas por los órganos de gobierno y ejecutadas por los diversos funcionarios que participan en la administración, de tal manera que si las universidades pueden ser punto de referencia ético y moral de las comunidades en que se insertan, resulta necesario que los funcionarios de los diferentes niveles de dichas universidades lleven a cabo sus planes y programas académicos, de investigación y de extensión universitaria, basándose en altos valores sociales a partir del convencimiento ético del que sean portadores.

El gobierno universitario implica la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior y universitario; es decir, la distribución y ejercicio de la autoridad y la relación entre el conjunto institucional universitario con los diferentes

niveles de gobierno (Casanova y Rodríguez, 1999; p. 17). Las autoridades universitarias no debieran responder exclusivamente al cumplimiento de una legislación interna, sino también considerar un *código ético* del funcionario universitario.

En la actualidad y bajo la perspectiva de la globalización, la palabra “calidad” ha cobrado un mayor significado en todas las esferas de la vida humana, en especial en el terreno educativo y, enfáticamente, en educación superior. Las funciones de los académicos coinciden exactamente con las funciones que la sociedad asigna a las instituciones de educación superior, que conforman el quehacer universitario pero habría que tener cuidado pues

“...no siempre una planta académica sólida garantiza el conjunto de actitudes que, según diversos autores, corresponden a una institución de excelencia, como son la flexibilidad para integrarse al trabajo colectivo, la capacidad de comprometerse con los fines, valores, planes y programas institucionales y reacrecitar continuamente su aptitud para las tareas universitarias” (Fresan, 2004; p. 277).

Los funcionarios universitarios, con mayor prioridad que en otras instituciones, tendrían que caracterizarse por su adhesión a grandes ideales y la congruencia en su actuar cotidiano, siendo ejemplos y puntos de referencia para promover la respectiva moralidad de las comunidades académicas (profesores y estudiantes) y con ello fortalecer y enaltecer la mencionada autoridad moral con la que las universidades pueden alumbrar la vida social en que se insertan.

La dimensión ética, dentro de los elementos fundamentales de la formación docente, considera a la práctica formativa como un ejercicio reflexivo y deliberativo, cuya orientación no se dirige exclusivamente al desarrollo de una tecnología de la enseñanza sino a lograr una capacidad autónoma para tomar decisiones éticamente sostenibles con respecto a ella. El funcionario que se encuentra en el gobierno universitario, si no se encuentra vinculado a un actuar docente-investigador, pierde dimensión y en mucho el contexto y la reflexión; por eso puede tener un actuar errático en sus decisiones.

Así, los funcionarios universitarios tienen hoy un papel trascendental al ser los responsables de la formación de los sujetos participantes de la sociedad que tienen un comportamiento (moral) y una ética (carácter) que toca y marca todo espacio escolar, como lo es la universidad, con su respectivo impacto en la sociedad. La producción de sujetos sociales como objetivo de la escuela y la universidad, además, es un espacio sustancial en la construcción de un modelo social mejor que el actual.

Ética kantiana y moral universitaria

Para analizar los posibles fundamentos de la ética en los universitarios, especialmente en los funcionarios que dirigen y administran las universidades, es pertinente acudir a uno de los pensadores más rigurosos y precisos en relación con temas éticos y morales: Emanuel Kant, quien se ocupó de estos conceptos como punto central de su cosmovisión filosófica, de manera articulada con

sus reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones del conocimiento y la razón humanas (Larroyo, 2004).

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant (1785/2004) se ocupa especialmente de los problemas éticos; considera que en el hecho moral hay una materia (los instintos y las inclinaciones) y una forma (el deber). La idea de la “buena voluntad” kantiana, significa *querer hacer lo imperativo*, lo que es preciso, *lo debido de acuerdo a la razón*. Para él, la buena voluntad es buena en sí misma (*per se*) y no por sus efectos, no requiere de lo empírico, ni de su realización. La *buena voluntad* tiene dentro de sí la idea del *deber*, aspecto interno que porta el valor moral. El actuar conforme al deber no puede coincidir con una inclinación egoísta, es necesario actuar por el deber, y no por el principio de querer; por la decisión racional de alcanzar ese objetivo, es decir, el acto se realiza por *deber*, porque se busca lo bueno, que –según Kant– “es la necesidad de una acción por respeto a la ley”, por apego a la ley: “lo que es moralmente bueno no basta que sea conforme a la ley moral” (p. 6), es necesario que esa acción tenga como finalidad esencial dicho apego, por encima de sentimientos y gustos. Por ello Kant (*Op. Cit.*, p. 9) propone el “imperativo universal” o “imperativo categórico” en que puede basarse el actuar ético:

“Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza”

Dicho precepto, en la *Crítica de la razón práctica* (1788/1980), lo redacta de manera, más explícita:

“Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal” (p. 112).

De esa manera, en Kant la acción ética es la que se basa exclusivamente en la *razón* “aunque ello tenga que ir unido a algún quebranto para los fines de la inclinación”. Supone que “el sano entendimiento natural” es el acceso a la facultad de la razón, que no necesita ser enseñado, sino, más bien explicado para entender lo que es el “deber” en cada situación:

“... la *razón pura* tiene que ser por sí sola práctica, es decir, tiene que poder determinar la voluntad mediante la mera forma de la regla práctica, sin la suposición de ningún sentimiento, por consiguiente, sin representaciones de lo agradable o desagradable, como materia de la facultad de desear, materia que siempre es una condición empírica de los principios” (Kant, 1788/1980; p. 107).

Para Kant, los conceptos morales son *a priori* porque tienen su base en la *ley moral*, la cual no sólo es válida para los hombres, sino para toda esencia racional. Así, se remarca esta esencia racional en donde la ley moral se da al lado de las limitaciones y deficiencias de lo humano (Kant, 2004; p. 17). La ley moral es el imperativo categórico: “en el querer individual la máxima seguida puede convertirse en ley universal.” Kant, enfatiza el concepto de esencia racional (moralidad):

“La moralidad es la condición bajo la cual un ser racional puede ser fin en sí mismo, porque sólo por ella es posible ser miembro legislador en el reino de los fines.

Así, pues la moralidad y la humanidad en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad” (Kant, 2004; p. 53).

En la conducta humana, al fijarse los motivos empíricos que la provocan, se da objetivamente la conciencia del acatamiento que es sentimiento de respeto (Constante y Flores, 2006; p. 218). Todo querer tiene un objeto, pero este (por ejemplo, la felicidad de otro) no puede suministrar el fundamento puro de la determinación moral de tal querer. El hombre común diferencia sin problema la moralidad y el egoísmo; deber y provecho personal. En Kant, el hombre es libre para optar entre el querer y el deber. La felicidad general como objetivo de vida, es actitud convertida en principio que no se puede ordenar imperativamente, sino aconsejar (Kant, 2004; p. 85). La esperanza tiende a la búsqueda de la felicidad pero, para que sea racional, debe conformarse junto con la dignidad humana. El sentirse bien reside en la fusión esencial de la felicidad y la dignidad.

El bien soberano, que se manifiesta en el sentirse bien como producto de las decisiones y acciones de la conducta moral, se puede encontrar en las preguntas ¿Qué puedo hacer? ¿Qué debo hacer? y ¿Qué me es permitido esperar? En la última pregunta, reside la raíz del bien soberano. La dignidad humana es parte sustancial del ser, que le es propia, sin la conciencia de la dignidad ajena, no es dable ningún hecho de justicia (Larroyo, 2004; p. L).

La voluntad ética de *querer* actuar de acuerdo con leyes racionales objetivas, que se encuentra determinada por motivos subjetivos, puede no coincidir con la ley

práctica, que se presenta como mandato necesario, o como norma externa en forma imperativa. Lo bueno se opone a lo que es meramente agradable, lo práctico, al interés patológico. Todo *imperativo hipotético* o práctico es *sintético a posteriori*, depende de la experiencia y atiende a lo que conviene, al ponderar los medios relacionados a los fines; a diferencia del *imperativo categórico* que más allá de lo conveniente en términos inmediatos, se atiende a lo que *debe ser*, al valor de lo bueno en sí, es *sintético a priori* al no depender de una experiencia concreta sino del juicio racional del sujeto. Los *imperativos hipotéticos* son solamente reglas de habilidad, o simplemente reglas prácticas; puede ser la receta médica. El *imperativo categórico* implica el autolegislarse a partir de ser congruente con lo que podría proponerse como norma universal.

La moral “material” se basa en el principio del amor a sí mismo, de la propia felicidad. Según Kant, en el amor y la felicidad predomina la sensibilidad apetitiva inferior (nivel menor a la reflexión), el sentimiento de placer. En cambio, “el módulo de valoración moral sólo puede suministrarlo un principio de validez universal, una forma legisladora” (Kant, 2004; p. 84).

La concepción moral de Kant se basa en el libre albedrío, del querer de cada hombre; la actuación moral es, por lo tanto, una decisión autónoma (autolegislación) de ese querer, en oposición a la heteronomía (la legislación impuesta). La moralidad se va formando en el hombre en su carácter, al adquirir hábitos de autonomía al servicio de la ley.

De acuerdo a Larroyo (en Kant, 2004; p. 84), “los principios prácticos, como supuestos y puntos de partida

de la ética, son de dos especies o máximas, ello es, normas subjetivas de cada cual, o leyes prácticas, válidas para todos. Sólo los últimos son imperativos categóricos en sentido riguroso; sólo ellos pueden formar parte de la ética científica". La disciplina de la razón práctica tiene que ver con la posibilidad moral, con los conceptos de bueno y malo, que son *a priori* (independientes de la experiencia).

En ese sentido, si existe un sector de la población que se pudiera sentir especialmente convocado por los postulados éticos kantianos, éste debiera ser precisamente el que cuente con educación superior, considerando sus capacidades reflexivas, analíticas y su vocación científica; en contraste con quienes por sus limitaciones académicas tienden a ser más dependientes de las opiniones de otros o de la fe religiosa. Aún más, podría pensarse que quienes dirigen la formación universitaria, los altos estudios, los postgrados, tendrían que distinguirse por su mayor apego a la ética en función de su rigurosidad racional.

¿Hasta qué grado los funcionarios universitarios actúan o pueden actuar por deber o por conveniencia en los términos de Kant? Si bien muchos de ellos buscan tener una imagen de razonabilidad, científicidad y prudencia, propia de quienes pretenden basarse y estar abocados al desarrollo científico y cultural, también es cierto que se desenvuelven en medio de corrientes y movimientos políticos que, bajo el pretexto de perseguir determinadas ideas, encubren la voracidad tradicional por el poder político y el placer morboso del que manda, tanto dentro como fuera de la universidad, como un

medio, además, para obtener beneficios económicos, de estatus y laborales.

Lejos de representar esa cúspide de moralidad que podría esperarse de los encargados de la más alta educación, como parte del *Estado moral* que tanto Kant como Hegel concibieron, por lo regular los funcionarios universitarios –con honrosas excepciones– pueden ubicarse dentro del enfoque ideológico de las clases dominantes o del Estado como instrumento de dictadura de una clase dominante sobre las otras, en los términos postulados por Marx y Gramsci. Dicho esto en términos kantianos, una proporción importante de su actuar, se basa más en intereses personales, de grupo y de clase social, y no por ese “deber ser” sustentado en la “razón pura”.

Todo centro escolar requiere fundar su participación social en la formación de sujetos morales conscientes, participativos mediante el trabajo pedagógico. Es difícil encontrar cohesión social en las instituciones escolares debido a lo complejo de las relaciones humanas, por la existencia de grupos, tribus, academias que legitiman su participación con base en el poder de lo normativo, institucional, sin tomar en cuenta máximas categóricas fundamentadas en lo académico, objetivo primordial de lo universitario y sin olvidar que ahí mismo se encuentra lo ético, que vendría a fomentar en sus miembros valores sustentados en el bienestar colectivo.

Kant sostiene que todo ser humano es “libre” para optar por el actuar ético, racional, o para actuar por “deber”, de acuerdo a la razón. De allí que quienes no actúen éticamente estarían expuestos a la acción

de la justicia, por parte de los que sí prefieran la opción racional, ya sean otros funcionarios universitarios o extrauniversitarios (alguno de los poderes del Estado), o bien estudiantes o ciudadanos en general. Pero ¿qué sucedería si la opción por el actuar sin ética (fuera del “deber” racional) es preferida por la mayoría de, e incluso por ellos los estudiantes y los ciudadanos, considerando que “son libres”? Kant respondería que eso conduciría a una serie de luchas mutuamente destructivas, y por tanto autodestructivas, que sólo tendrían un alto cuando por la elemental necesidad *racional* de autoconservación se tuviera que imponer el deber a través de una nueva ley orgánica de la universidad, en términos equivalentes a la constitución de una república, con la participación igualitaria de todos los involucrados, pues, según él, “en el hombre hay una importante tendencia al bien moral” y un rechazo a los males que trae la guerra (Kant, 1795/1980). Sin embargo, esto no es precisamente lo que se observa en la vida real de las universidades a principios del siglo XXI, ni durante la mayor parte de lo que fue el siglo XX.

Ética universitaria y contexto social

Emanuel Kant nació en Königsberg, Prusia, el 22 de abril de 1724 y murió en el mismo lugar el 12 de febrero de 1804. Es la época de *La Ilustración*¹ y de la *Revolución Francesa* las cuales acabaron en la economía con el feudalismo y en la política con el despotismo aristocrático. Los tres momentos sustanciales que caracterizan al siglo XVIII, cuando en Europa germina el desarrollo del capitalismo, son: 1) La Revolución

Industrial en Inglaterra, que hizo de este país un poderoso estado capitalista con gran influencia económica y política en los demás países del mundo; 2) La desintegración del feudo que da fin a una época, y 3) La Revolución Francesa (1789-1794), que enterró a los señores feudales definitivamente, al derrumbar las viejas relaciones sociales y, por supuesto políticas (Dynnink, et al., 1965; p. 13). Mientras, en Norteamérica ocurría la independencia de “las trece colonias” británicas de América y la formulación de la Constitución de los Estados Unidos (1776).

Dentro de ese contexto, se puede inferir que el apogeo de la cultura alemana durante la segunda mitad del siglo XVIII y en el siglo XIX (escritores, filósofos, músicos, literatos, poetas, pintores) en parte se debe al carácter y la idiosincrasia de ese pueblo, que desarrolló posibilidades artísticas extraordinarias debido a la sistematicidad y rigurosidad de carácter formada en el pueblo teutón para resistir las inclemencias climáticas de esa región. Otro elemento que no se puede dejar de lado, es el tipo de valoración que se le otorgó a la educación, la importancia en la formación como proceso asumido desde la familia y continuado en la escuela, la cual marca la tendencia que bien puede ser producto de la influencia del protestantismo, su capacidad innovadora y creativa. Si bien Kant pertenecía a una familia católica, el

1 *La Ilustración* se desarrolla a partir de finales del siglo XVII y termina a fines del siglo XVIII, con dos ramas: la empírico-insular (Locke, Berkeley, Hume) y la racionalista-continental (Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Leibniz, Wolff) (F. Larroyo, en Kant, 2004, p. IX).

desarrollo del protestantismo (movimiento de reforma religiosa luterana y calvinista) fue de enorme impacto en la vida religiosa y en otras esferas.

A fines del siglo XVIII, el hombre europeo se encuentra envuelto en grandes hechos históricos: el floreciente pueblo burgués adquiere el sentimiento y la convicción de que es indispensable que le tomen en cuenta, ya sea como ciudadano libre o como gobernante, para participar en la toma de decisiones en una nueva sociedad.

El hombre “libre” concretado en el “ser ciudadano” requería de la confianza en su “razón” para tomar las decisiones más adecuadas y convenientes para él y para los demás. La libertad tendría que basarse en la responsabilidad, es decir, en la razón, para combatir la idea conservadora de que una libertad amplia y la participación popular en las decisiones podría derivar en el libertinaje, el caos, y el abuso de unos por otros, como ya lo había previsto Hobbes en *El Leviatán*, por lo cual al considerar al Estado como imposición, como represión, como limitante de la libertad, éste es necesario para la vida social y para mantener la paz.

Así, la única manera de combinar la libertad con la paz social, e incluso hacer posible la “paz perpetua”, consistía en confiar en la capacidad racional para sobreponerse a las “inclinaciones” y actuar de acuerdo al “imperativo” de la razón, como “ser racional”, un ser ético que demuestra el “carácter moral de (la) especie” (Constante y Flores, 2006; p. 218), por el entusiasmo de vivir que se ubica en el ideal y en la verdad, lo puramente moral.

Por otra parte, para comprender el desarrollo del pensamiento ético kantiano, Schilpp (1997) señala que es importante rastrear la influencia de los moralistas ingleses y de Rousseau, quienes se opusieron al unilateral hincapié que la *Aufklärungsphilosophie* (*aufklären*, esclarecer; *aufklärung*: ilustración) daba a la razón; los moralistas ingleses, con su doctrina del “sentimiento moral”, y Rousseau con la del “hombre natural”, estaban decididos a otorgar a las emociones un lugar “justo” en la vida humana y, de hecho, construyeron toda su filosofía moral en torno a este propósito. Los *moralistas ingleses*² compartían la idea de un “sentido” moral sustantivo, como facultad separada y adicional, de la misma manera que la vista y el oído son “sentidos” o “facultades”. Varios de esos autores, consideraron al “sentido moral” o “sentimiento” como algo separado y distinto de la “sensibilidad” o “emoción”.

Por ello, Kant concibió a la “razón práctica” como una dimensión de lo racional diferente y en interacción con la “razón pura”, para –entre las dos– hacer posible “el juicio” que permite a todo sujeto humano determinar en

2 Con este nombre se hace referencia principalmente a Huscheson (1694-1746), Shaftesbury (1671-1713) y Hume (1711-1776), que son los que Kant cita más a menudo. En la correspondencia de Kant hay también referencias a Adam Smith (1723-1790). Hay también una referencia a Samuel Clarke (1675-1729) en una carta dirigida a Kant por Lambert, del 13 de octubre de 1770. Esta referencia es de tal carácter que debemos suponer un conocimiento directo de Kant de los *Principles of Natural Philosophy and Religion* de Clarke (Londres, 1717; trad. Alemana: Frankfurt 1720). Sin embargo, fue un racionalista intelectualista, diferente por su tipo, del resto de los moralistas ingleses (Schilpp, 1997; p. 46).

cada caso el bien, la verdad y la belleza. De esa manera, al estar dotado de esa facultad de discernimiento sobre el bien y el mal, el sujeto puede optar *libremente* entre uno y otro, y por tanto es responsable de las consecuencias buenas o malas de sus actos, y es responsable ante los demás hombres de cuál haya sido su opción moral y se le puede aprobar o reprobar por ello. Si alguien opta por su inclinación emocional y no se atiene al imperativo racional pierde la esencia de la libertad y, en la medida en que afecta así a otros, puede perder la libertad jurídica. La razón se le impone entonces como “derecho” (*iuros*) de los otros a los que ha perjudicado con su acción irracional.

Korgaard (2000) llama “pregunta normativa” a la búsqueda del fundamento filosófico de la moralidad. No se trata simplemente de encontrar una explicación en las prácticas morales, sino que se busca justificar las exigencias de la moralidad. ¿Cómo saber si las acciones que se realizan son las correctas, aún las no obligatorias?. El uso de conceptos morales contiene recursos para explicar porqué y cómo pueden éstas ideas tener una influencia profunda en el hombre. Los seres humanos aplican conceptos éticos –como: bondad, deber, obligación, virtud y justicia– a ciertas situaciones, acciones, propiedades de acciones y características (Korgaard, 2000; p. 23), pero hay que analizarlas en su contexto para saber si el actuar es el correcto o no.

Más de 200 años después de la muerte de Kant, la vida social ha cambiado mucho pero se mantienen las premisas sociales básicas que dieron contexto a su pensamiento y que han sido englobadas bajo el concepto de “modernidad” por parte del pensamiento

“postmoderno”. Hasta la fecha, tanto en la vida social mundial, en la de cada país y, por tanto, en las universidades y escuelas:

- 1) Se supone que la razón y la emoción son dos dimensiones separadas;
- 2) Se toma como válido el concepto de “libre albedrío”, en el que se sustenta el Derecho, tal como se le sigue concibiendo en la actualidad.

Es decir, no se advierte que si alguien “prefiere” actuar de manera racional y apegarse *al imperativo categórico*, eso representa al mismo tiempo una determinada “inclinación”, un “querer”, una determinada emoción, tanto como lo opuesto; y que las emociones, y en consecuencia los “razonamientos” involucrados en ellas o con ellas, son un *producto* de un conjunto dinámico-causal. Es decir, que la libertad no implica indeterminación o una “autodeterminación racional”, sino un resultado de la combinación de diversos factores que interactúan en cada persona y en cada colectividad. De tal forma que el actuar o no de manera ética, depende de una historia personal y colectiva, de una vocación, de una dinámica de interacciones, y no sólo de los razonamientos semántico-formales. En general, la mentalidad occidental que prevalece actualmente no comprende el carácter *semiótico* (más que semántico) de toda palabra, de todo concepto, así como de todas las unidades de significado no-verbal, y se empecina equivocada e inútilmente en esperar que unos y otros actúen en congruencia con razonamientos “puros” (Kant) o semánticos.

Por eso es que ni las ideas de la Revolución Francesa ni el pensamiento kantiano, que se mantienen vigentes en la ideología social y científica actual, han podido ser eficaces para convocar y desarrollar efectivamente una vida ética en la que prevalezcan la libertad, la igualdad y la fraternidad. Así como tampoco lo han logrado el cristianismo y otros pensamientos religiosos con sus mandamientos y evangelios, ni el marxismo-leninismo como doctrina, ni parece haber ahora alguna línea de pensamiento que ofrezca alternativas y esperanza para esos grandes ideales. Es evidente que nuevamente se requiere reorganizar los datos, buscar nuevos enfoques y producir nuevas ideas, si es que se mantiene la premisa de que todo lo que sucede puede ser comprendido y, por tanto, que existe la posibilidad de que el futuro responda más a los anhelos éticos, políticos, económicos y sociales.

Además del giro semiótico de todo lo existente y de sus concatenaciones (integrando en una sola dimensión tres dimensiones que la tradición occidental ha separado: acción, emoción y razonamiento), es fundamental retomar la idea hegeliana que concibe a cada ser humano como síntesis, como producto-productor dentro del devenir histórico, superando así la idea de la “libertad” como “indeterminabilidad”, evitando confundir el concepto de determinación con el de causalidad mecánica. Se requiere entender la determinación dinámica de todos los acontecimientos, humanos y no humanos.

En efecto, lo que se requiere en la práctica es que las personas y grupos más éticos de la sociedad actual, como parte de su propia vocación personal surgida de su

historia, pugnen por extender, ampliar y profundizar en todo el mundo, precisamente esos factores de su historia y de las dinámicas de relación en que se desenvuelven que les han *producido* esa vocación ética: esa inclinación a atender “la voz” o el “llamado” de su conciencia, que de manera espontánea les invita al “deber ser” (Cfr. Heidegger, 1927/1983; párrafos 54-60). Se trata de dos “quereres”: el “llamado”, que es ya un “querer”, y el “atender ese llamado” actuando en consecuencia, que es “otro querer”. La acción ética en cada momento depende de la *producción* de esas dos inclinaciones, proceso que hay que comprender a fondo para intentar *con-vocar*lo, a través de una “*tecnología ética*”.

Así, por ejemplo, en la vida universitaria, no podemos ubicar a todos los funcionarios, a todos los docentes y a todos los estudiantes, con el mismo perfil ético o falta de ética, en sus diversos aspectos, modalidades y gradaciones; sino que es importante comprender la diversidad de historias formativas que confluyen en las universidades, especialmente –decíamos– en aquellas instituciones que también cuentan con una interesante historia institucional, en el sentido de los valores que sustentaron sus creadores y sus más insignes impulsores, sus momentos y sus facetas más valorados por su congruencia con la propia “máxima kantiana”: aquellas acciones, actitudes y conceptos que se perciben como ideales o “universales”, en las circunstancias en que ocurrieron. Puede citarse aquí el caso del rector Javier Barros Sierra, quien se sumó a las manifestaciones estudiantiles en 1968 que protestaban por la *indebida* ingerencia del gobierno diazordacista en la vida universitaria. Los actuales sectores universitarios

con mayor sentido ético recuerdan, conmemoran, difunden y reflexionan en torno a la relevancia y los significados de esas acciones. En contraparte, habría que cuestionar aquellas acciones y aspectos que han denigrado o siguen denigrando la moral y la ética universitarias; señalarlos, una y otra vez, como aquello que hay que superar.

En consecuencia, la vocación ética depende de la posibilidad de cada persona para captar los sentimientos de la comunidad, integrándolos a su propia sensación de vida. Por ello es importante que las universidades no sólo sean focos de proyección del conocimiento científico y tecnológico, sino que al mismo tiempo recojan y promuevan las expresiones populares, la cultura popular, a través del contacto continuo con las vivencias, los sentimientos y las costumbres de las comunidades cercanas y lejanas; locales, nacionales e internacionales; con-vivencia que impulsaría el sentido ético de alumnos, docentes y funcionarios universitarios, quienes –en la medida en que sean capaces de captar el sentir de esas comunidades– se sentirán *inclinados* a actuar de manera consecuente con esa *afectividad* y, por tanto, su propia *razón* les hará notar *cuál es su deber*; en qué puede consistir lo que es, al mismo tiempo, *universal y particularmente bueno*.

Para ser éticos se requiere que los funcionarios universitarios, como todas las personas, *aprendan a escuchar*. Atender la propia *razón* (la voz de la conciencia) sólo es realmente posible si se ha atendido y se continúa atendiendo *la razón de los demás*. De esa forma, en lugar del *imperativo categórico* kantiano, podríamos generar la

máxima: *aprender a escuchar y convivir es la base de querer ser bueno* y, por tanto, de toda ética racional.

Bibliografía

- Casanova Cardiel, H. y Rodríguez Gómez, R. (1999). *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. UNAM-CESU y Miguel Angel Porrúa, México.
- Comboni Salinas, Sonia (1999). "Calidad Educativa y procesos de formación". En: Magdalena Fresan Orozco (comp.). *Repensando la universidad: 30 años de trabajo académico de innovación*. UNAM-CESU y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Constante, A. y Flores, Leticia (2006). *Imprescindibles de la ética y la política (Siglo V A. C.- Siglo XIX D. C.)*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Dynnik, M. A. et al. (1965). *Historia de la filosofía. De la revolución burguesa de Francia de 1789 al nacimiento del marxismo*. Grijalvo, México.
- Fresan, Magdalena (2004). *Repensando la universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*. Tomo II. UAM Xochimilco, México.
- Heidegger, M. (1927/1983). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Kant, M. (1788/1980). *Crítica de la razón práctica*. Porrúa, México.
- Kant, M. (1785/2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa, México.
- Korgaard, Christine (2000). *Las fuentes de la normatividad*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México.

- Larroyo, F. (2004). "Estudio introductivo". En M. Kant (2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa, México.
- UNAM (1999). *Legislación Académica Laboral Universitaria*. Asociación Autónoma de Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México.
- Recasens, F. L. (1961). *Sociología*. Porrúa, México.
- Schilpp, P. A. (1997). *La ética precrítica de Kant*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México,
- Trista, B. (2004). *Introducción a la administración académica*. UAM Xochimilco, México.

El pensamiento de Carlos Marx y la educación contemporánea

Por Luis Miguel Ramírez Torres

En el mundo actual, la sociedad del conocimiento entiende la educación como un proyecto que tiene que ver con la mejora de las condiciones de los seres humanos a través de la cultura y la formación. La escuela que conocemos en el sistema universalizado de educación es una organización creada bajo los supuestos de la modernidad, cobijada en la idea de que el progreso es posible y de que la educación es el medio para lograrlo. En este contexto globalizado en el cual se encuentra inmersa la educación, destaca el pensamiento de Carlos Marx. Las referencias sobre ese tema aparecen diseminadas en varias obras: *El capital*, *Los manuscritos*, *La ideología alemana*, *La sagrada familia*, pero sobre todo en la *Crítica del Programa de Gotha*.

Karl Heinrich nació en la ciudad de Tréveris, estado de Renania, el 5 de mayo de 1818, y su deceso tuvo lugar el 14 de marzo de 1883. Está considerado como el padre ideológico del comunismo y de otras variantes del socialismo, por lo cual es una figura clave para entender la historia social y política de los siglos XIX y XX.

La concepción filosófica del hombre en Marx determina de manera importante el perfil de ser humano que se pretende formar y concretar a través de algunos autores posmarxistas, las estrategias didácticas y la

práctica docente que propone el proyecto marxiano de la educación, dentro del cual el hombre no sólo es considerado como objeto, sino como sujeto dinámico de la acción educativa del hombre mismo.

Perfil de hombre

El perfil del hombre que concibe Marx sienta las bases, los procedimientos y los fines del modelo educativo que proponen los fundadores del socialismo científico como parte integral de su concepción filosófica y social. Cada característica que Marx expone en su antropología filosófica se manifiesta en la concepción marxiana del hombre, es la razón de ser y la meta del tipo de hombre que pretende formar, del modelo marxiano de la educación proveniente de su pensamiento filosófico-revolucionario.

La filosofía de Marx es una filosofía del hombre y de su realidad, y su concepción del hombre constituye la base del desarrollo sucesivo del sistema integral de dicha filosofía. En su antropología filosófica, Marx plantea los elementos básicos y necesarios para el desarrollo de su filosofía de la educación y de un modelo educativo que hasta el momento se ha concretizado parcialmente en la realidad educativa cubana y en las ideas, aportaciones, escritos y acciones de pensadores como Lenin, N. Krupskaya, Makarenko, Althusser, Gramsci, Bordieu, Giroux, Vygotsky, Luria y Wallon. La antropología filosófica que encontramos expuesta en sus obras reivindica al hombre, pero no al hombre abstracto, sino al hombre real, al hombre concreto, como un ser

esencialmente libre y creador, es decir, transformador de sí mismo y de su realidad, tanto natural como social.

El perfil del hombre que Marx plantea está constituido básicamente por rasgos: las cualidades de la conciencia, del trabajo, de lo social, de lo histórico, de lo universal, de la libertad y de la totalidad, que se presentan en el hombre de manera conjunta, pues coinciden en un todo; dentro de la antropología filosófica marxiana se establece una visión integral (o más bien omnilateral) del hombre: el hombre como ser natural, el hombre como ser genérico, el hombre como fundamento de sí mismo, como ser transformador, como ser social, como ser histórico, y como ser universal, libre y total.

El hombre como ser natural

Después de identificar al hombre como ser natural –pues él mismo es naturaleza y se relaciona con ella– Marx señala las características que hacen de él un ser precisamente humano, además de natural: “El hombre no sólo es un ser natural, sino que es también ser humano” (cfr. Marx, 1968: 126).

El hombre como ser genérico

El concepto de género en Marx tiene indiscutiblemente como punto de partida la concepción feuerbachiana, a la cual critica por considerar a la esencia humana sólo como una generalidad interna, muda, que se limita a unir naturalmente los muchos individuos (Marx, 1981: 9).

Las características que hacen del hombre un ser humano son las que lo diferencian de los animales. El hombre no es únicamente un ser en sí, que es y existe; es, además, un ser para sí, es decir, un ser que además de existir, sabe de su existencia, reflexiona sobre ella, es consciente de sí mismo, lo que lo lleva a convertirse en un ser genérico: “El hombre es [...] un ser que es para sí y, por tanto, un ser genérico que, como tal, debe necesariamente actuar y afirmarse tanto en su ser como en su saber” (Marx, 1968: 127).

El ser humano es un ser genérico al erigir una relación consciente con su propio género, la cual se realiza cuando el hombre, se pone a sí mismo como objeto de su conocimiento.

Al hablar de la relación que existe entre el individuo y lo universal, Marx pretende que la unión real y objetiva entre individuo y género sólo sea posible en una sociedad nueva y distinta. La nueva sociedad deberá crear las condiciones necesarias y suficientes para lograr un modelo educativo a fin de que el hombre se realice completa y objetivamente como un ser genérico y universal y sin contradicciones entre las fuerzas propias del individuo y las fuerzas sociales.

Sólo cuando el hombre individual real recobra en sí al ciudadano abstracto y se convierte (como hombre individual) en ser genérico, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales, “sólo cuando el hombre ha reconocido y organizado sus *‘forces propres’* como fuerzas sociales y cuando, por tanto, no desglosa ya de sí la fuerza social bajo la forma de fuerza política, sólo entonces se lleva a cabo la emancipación humana” (Marx y Engels, 1967: 38).

Según la visión marxiana, “el ser genérico se presentará cuando el hombre deje de ser un ser universal abstracto, cuando su característica ciudadana, genérica y social deje de ser sólo una abstracción opuesta a lo individual, cuando entre el individuo y el ciudadano deje de existir esa relación antagónica y profunda para dar paso al hombre que como individuo sea la realización de lo universal, el ser universal mismo que se concreta en la existencia individual del hombre” (cfr. Meza, 2000).

El trabajo constituye la realización plena del hombre, y al hacerlo, se identifica con los demás, se encuentra y se relaciona con los otros hombres, se encuentra a sí mismo y a la comunidad humana. Por ello –afirma Marx– el hombre es un ser social. La relación del hombre consigo mismo sólo cobra para él existencia objetiva, real, mediante su relación con el otro hombre. Es mediante la relación con otros hombres que el ser humano puede realizarse como tal. De ahí se determina el concepto de ser genérico.

El hombre como fundamento de sí mismo

Ser social y ser humano son una igualdad. Ahora bien, si ser genérico y ser social se identifican es debido a que el primero implica la relación entre los hombres, entraña la esencia social del hombre.

“La relación del hombre consigo mismo sólo cobra para él existencia objetiva, real, mediante su relación con el otro hombre” (Marx, 1968: 82).

En el contexto social enajenado, el hombre se pierde a sí mismo y a los demás, por lo que Marx indica que sólo con la desaparición de las condiciones

concreto-materiales referentes a la propiedad privada, la división de clases y el trabajo asalariado, se logrará la manifestación plena de la sociabilidad humana en una comunidad real que sirva de vínculo entre los hombres a través de la actividad vital humana y la conciencia de su género, donde el ser individual y el ser genérico se identifiquen para lograr un hombre en el sentido amplio de la palabra.

Un *ser* sólo se considera independiente cuando es dueño de sí, lo que se da cuando se debe a sí mismo su *existencia*, ya que un hombre que vive por gracia de otro se tiene a sí mismo por un ser dependiente, debiéndole a ese otro no sólo el mantenimiento de su vida sino su creación (cfr. Marx, 1968: 113).

El hombre como ser transformador

El hecho de que el hombre sea un ser natural humano plantea la primera relación del hombre con la naturaleza, pero esta relación se concretiza cuando lo que el hombre recibe por su trabajo lo transforma para producir sus medios de vida. Mediante esta actividad, el hombre humaniza la naturaleza y, al transformarla, se transforma a sí mismo. La relación hombre-naturaleza, al instituirse por la vía del trabajo, se convierte en una relación histórica.

Al cambiar el hombre ese proceso de producción de la vida material, también se modifican su conciencia, sus ideas, la visión de sí mismo, de su relación con la naturaleza, con la sociedad; cambian su pensamiento, su manera y forma de educarse. Cada una de las relaciones con el hombre –y con la naturaleza– ha de ser una

exteriorización determinada de la vida *individual real* que corresponda con el objeto de la voluntad.

El desarrollo de la conciencia humana no es posible entre los individuos aislados, únicamente se da en el contexto de la interrelación humana, en la sociedad. La conciencia es la expresión teórica de la realidad social, de la vida social real: “no es la conciencia lo que determina la vida, sino por el contrario, es la vida la que determina la conciencia” (Marx, 1967: 26).

En las condiciones de la economía política y del trabajo enajenado se oculta y se destruye esta cualidad social del ser genérico; el vínculo de unión de la comunidad humana entre los hombres se rompe, cada uno se transforma en un individuo egoísta, ensimismado.

El hombre como ser histórico

Lo que los hombres son, dice Marx, coincide, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo como lo hacen: “Lo que los individuos son depende de las condiciones materiales de su producción” (Marx y Engels, 1967: 19-20). El hombre acaece hombre precisamente en el momento en el que comienza a producir sus medios de vida, cuando empieza a crear los satisfactores de sus necesidades fundamentales.

Todo lo que el hombre es, piensa y hace es resultado de su historia. Marx señala que “los seres humanos se diferencian de los animales porque son históricos; pues en la medida en que los hombres producen sus medios de vida y desarrollan su actividad productiva, en esa medida se desarrollan tales sentidos

como sentidos humanos. La formación de los cinco sentidos es la obra de toda la historia universal anterior” (Marx, 1968: 81).

El hombre se apropia su esencia universal de forma universal, es decir, como hombre total, con cada una de sus relaciones *humanas* con el mundo (ver, oír, oler, gustar, sentir, pensar, observar, percibir, desear, actuar, amar), con todos los órganos de su individualidad (cfr. Marx, 1968: 107). Son, en su comportamiento *objetivo*, en su *comportamiento hacia el objeto*, la apropiación del mismo. La apropiación de la realidad humana, su comportamiento hacia el objeto, es la afirmación de la realidad humana, tan polifacética como múltiples son las determinaciones esenciales y las actividades del hombre; es la eficacia humana y el sufrimiento del hombre, pues el sufrimiento, humanamente entendido, es un goce propio del hombre.

El hombre así, por más que sea un individuo particular –y justamente es su particularidad la que hace de él un individuo y un ser social *individual* real–, es, en la misma medida, la *totalidad*, la totalidad ideal, la existencia subjetiva de la sociedad pensada y sentida para sí, del mismo modo que también en la realidad existe como intuición y goce de la existencia social y como una totalidad de exteriorización vital humana, la *emancipación* plena de todos los sentidos y cualidades humanas. Pero es esta emancipación precisamente porque todos estos sentidos y cualidades se han hecho *humanos*, tanto en sentido objetivo como subjetivo. El ojo se ha hecho un ojo humano, así como su *objeto* se ha vuelto un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente *teóricos* en

su práctica. Se relacionan con la *cosa* por amor de la cosa, pero la cosa misma es una relación humana objetiva para sí y para el hombre y viceversa. Necesidad y goce han perdido con ello su naturaleza *egoísta* y la naturaleza ha perdido su pura *utilidad* al convertirse la utilidad en utilidad humana. Igualmente, los sentidos y el goce de los otros hombres se han convertido en mi *propia* apropiación. Además de estos órganos inmediatos, se constituyen así órganos *sociales*, en la *forma* de la sociedad. Por ejemplo, la actividad inmediata en sociedad con otros, se transforma en un órgano de mi *manifestación vital* y en modo de apropiación de la vida humana (cfr. Marx, 1968: 107).

El trabajo humano, en su desarrollo, adquiere también formas históricas determinadas por las circunstancias concretas y materiales de las formaciones sociales a que corresponden. El trabajo como realización humana toma una forma histórica específica dentro de una estructura social dada en un tiempo y en un espacio.

“Incluso la necesidad del aire libre deja de ser en el obrero una necesidad; el hombre retorna a la caverna, envenenada ahora por la mefítica pestilencia de la civilización y que habita sólo en *precario*, como un poder ajeno que puede escapársele cualquier día, del que puede ser arrojado cualquier día si no paga” (Marx, 1968: 118).

El hombre es un ser consciente, práctico y social en un movimiento histórico que no tiene fin y en el curso del cual se produce a sí mismo y se autorrealiza. En ese proceso las características esenciales adoptan formas concretas que parecen oponerse a esta autoproducción del hombre, si bien dichas formas se presentan, a juicio de Marx, como una necesidad histórica que crea

asimismo las condiciones para su propia superación (cfr. Meza, 2000).

La escuela que Marx plantea

La escuela, como aparato ideológico del Estado, posee una función muy especial en el proceso de reproducción de las condiciones necesarias para mantener el estado de cosas vigente, pues en ella se forman desde temprana edad la conciencia y las representaciones sociales, es decir, la ideología de los hombres. Por ello se empieza ubicando a la institución en general y a la educativa en particular como parte del Estado, del aparato estatal, aparato que junto con otros elementos tiene la misión de reproducir al Estado mismo.

Aun cuando Marx y Engels nunca escribieron nada organizado específicamente en torno al origen, desarrollo, características y fines de la institución en general y de la institución escolar de manera específica, puede derivarse una concepción de la escuela como institución a partir de su filosofía antropológica y social, así como de su teoría de la educación y de su modelo de formación humana (Meza, 2000).

A lo largo de su pensamiento y de sus obras aparecen referencias sobre la educación y las instituciones que se encargan de impartirla y desarrollarla, exponiendo las pésimas condiciones de explotación en las cuales la enseñanza tiene lugar. Baste recordar aquí *El capital*, donde Marx se refiere al *Children's Report* (cfr. Marx, 1985: 293), documento que denuncia la explotación de que son víctimas los niños por parte de sus patrones y de sus padres. Por su parte, el *Manifiesto del*

Partido Comunista nos da una idea de cómo debería ser la educación: “La educación de todos los niños en establecimientos nacionales y a cargo del Estado, desde el momento en que puedan prescindir de los cuidados de la madre” (Marx y Engels, 1976: 92). Además, en el citado *Manifiesto*, se señalan como medidas a tomar: educación pública y gratuita de todos los niños, abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se práctica hoy, régimen de educación combinado con la producción material, etcétera (cfr. Marx y Engels, 1976: 129).

Finalmente, al analizar la función social de la escuela y de la educación, se aborda el tema de otra institución educativa, la familia: “Decís que destruimos los vínculos más íntimos sustituyendo la educación doméstica por la educación social, y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela?” (Marx y Engels, 1976: 126).

Ambos pensadores califican de repugnantes e hipócritas las posiciones burguesas acerca de la educación y la familia, toda vez que en esta sociedad los niños son transformados en simples artículos de comercio e instrumentos del trabajo explotado.

Las características del perfil marxiano de la educación establecen tres principios trascendentes que Wallon (citado en Meza, 2000), implícita y explícitamente, desarrolla a lo largo de sus diversas obras en torno a la visión conceptual, metodológica y práctica del proceso educativo y del desarrollo psicogenético e integral del niño y del hombre: 1) los hombres, educandos o educadores, no son seres definitivos dados

de una vez y para siempre, sino seres humanos totales con enormes posibilidades de ser, un ser que se va realizando en el límite constante y al infinito de la historia y la sociedad; 2) la acción educativa en este marco consiste fundamentalmente en crear las condiciones necesarias y suficientes a fin de que el hombre pueda desarrollar todas sus capacidades y potencialidades, y 3) el fin del proceso educativo es la formación de un hombre desarrollado omnilateralmente, un hombre que sea capaz de desplegar todas sus potencialidades al relacionarse con la naturaleza y con la sociedad, al apropiarse del mundo, un hombre que desarrolle sus esferas intelectual, física y socioafectiva, un hombre capaz o, como decía Homero al referirse al héroe de *La odisea*, “un gran luchador, un astuto intrigante, un orador sagaz, un hombre animoso y experimentado que sabe que debe soportar sin muchas quejas lo que le envían los dioses; y puede construir y tripular un barco, hacer un surco tan recto como el que más, vencer a un joven bravucón en el lanzamiento del disco, desafiar a boxear a la juventud feacia, luchar o correr, desollar, despedazar y cocinar un buey, y ser conmovido hasta las lágrimas por una canción” (Homero, 1980: 73). Un hombre que unifica el trabajo intelectual y el trabajo manual es un hombre que se realiza como individuo y como ser social.

La concepción marxiana de la educación y de la institución encargada de desarrollarla tiene dos vertientes: 1) el análisis crítico de la sociedad burguesa, su educación y sus instituciones, y 2) la propuesta de una nueva sociedad, de una nueva educación, de una nueva institución escolar que haga posible la formación de un hombre omnilateralmente desarrollado. En el contexto

de la *Crítica del Programa de Gotha*, Marx plantea la cuestión acerca de cuál es el funcionamiento de la educación y de las instituciones educativas en general, poniendo especial interés en lo referente a su intervención en el cambio y la transformación de la sociedad, del sistema burgués, de su educación y de los establecimientos a los cuales se les encomienda la formación de sus hombres. En la sociedad actual la educación juega un papel muy importante pues es considerada el medio para escalar a una mejor forma de vida.

Así, Marx pregunta: ¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata) la educación puede ser igual para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado sino también del campesino? (cfr. Marx, 1975: 30).

Considera al concepto de “educación popular a cargo del Estado” como algo inadmisibles, y propone a su vez que los recursos destinados a las escuelas públicas, las condiciones de capacidad de los profesores y las materias de enseñanza sean inspeccionadas por personal propuesto por el Estado, así como eliminar de la escuela toda influencia por parte de la Iglesia y del gobierno. Se refiere a las escuelas del siguiente modo: “El párrafo sobre las escuelas debería exigir, por lo menos, escuelas técnicas (teóricas y prácticas) combinadas con las escuelas públicas” (Marx, 1975: 31). Actualmente, existen en el sistema educativo mexicano este tipo de

escuelas técnicas que proponía Marx, las cuales se financian a partir del fondo de los impuestos generales, idea que se reafirma en el pensamiento de nuestro autor.

Lo mismo sucede con el programa de libros de texto gratuitos, los cuales Marx también dice que se cargan al “fondo de los impuestos generales” (Marx, 1975: 31). En México, a nivel básico, se entregan los llamados “libros de texto gratuitos”, lo cual es una falacia, porque realmente son pagados con el erario público con la aportación de todos los ciudadanos.

En este momento es indispensable mencionar la propuesta número 3 del *Programa de Gotha*, llamada “Restricción del trabajo de la mujer y prohibición del trabajo infantil”. En su crítica, Marx dice que en “la prohibición del trabajo infantil” era absolutamente necesario señalar el límite de la edad. Para él, la prohibición general del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo pero nada más. Poner en práctica esta prohibición –suponiendo que fuese factible– sería reaccionario, ya que reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual (cfr. Marx, 1975: 33). La prohibición general del trabajo infantil en la actualidad no podría darse de forma total pues la economía en la cual se desarrolla nuestro país ha hecho que los infantes se vean en la necesidad de aportar algún beneficio económico para su propia manutención y educación, para lo que necesitan

desarrollar labores que se vean remuneradas y les permitan seguir con sus estudios.

Marx propone un análisis de la jornada laboral de los niños compatible con su enseñanza, e indica que se debe realizar a una edad temprana (cree conveniente que sea a los nueve años). Pensaba que la organización de escuelas en las fábricas de Inglaterra, aunque limitada, era la primera conquista arrancada al capitalismo. Señalaba la jornada laboral de los niños de nueve a 13 años, en ocho o nueve horas diarias de trabajo físico, e introdujo para ellos la enseñanza durante dos horas por día como una condición indispensable del trabajo.

Marx creía que la incorporación de los niños a la producción social era un fenómeno progresista y saludable, pero al mismo tiempo consideraba necesario luchar contra aquellas formas inaceptables que este fenómeno adquirió en el capitalismo. Además, subrayaba que en un régimen social racional, es decir, socialista, cada niño debía convertirse en trabajador productivo desde los nueve años. Consideraba necesario establecer en el capitalismo, mediante una orden legislativa, las normas laborales de los niños y de los adolescentes. Según su criterio, el trabajo para los niños de nueve a 12 años debía limitarse a dos horas diarias; el de los adolescentes de 13 a 15 años, a cuatro horas, y el de los de 16 a 17 años, a siete horas, con una hora para la comida y el descanso (Marx, 1976). Pensaba que ni a los padres ni a los empresarios, en ningún caso, se les podía permitir recurrir al trabajo de los niños y los adolescentes si no se combinaba con la educación.

En la actualidad se pugna por que los niños no trabajen desde una edad temprana pero se contratan sus

servicios como empacadores en tiendas de autoservicio a partir de los 12 años, con la condición de que no afecten sus calificaciones; no perciben un salario fijo, sólo obtienen como paga las dádivas de los compradores. En las fábricas está prohibido contratar menores de edad, como queda estipulado en el artículo 126, inciso III, de la *Constitución Política* de nuestro país.

Funciones de la escuela y la educación

Marx otorga una doble función a la escuela y a la educación. En primer lugar, tenemos la educación como instrumento de la ideología dominante, utilizada para reproducir las condiciones ideológicas y concreto-materiales que hacen prevalecer el dominio y la permanencia de una clase sobre la o las otras. En este caso, la educación y la escuela actúan como un proceso y una instancia de adaptación a las condiciones de privilegio existentes para los hijos de la clase hegemónica y de marginación para los hijos de la clase trabajadora subalterna. No tomar en cuenta esta real determinación de la educación y de sus instituciones puede ubicarnos en posiciones especulativas cuyas reivindicaciones y demandas, como dice el propio Marx, no pasan de ser buenas intenciones o piadosos deseos. La segunda función que la escuela y la educación desempeñan al interior de la sociedad capitalista es la de ser germen revolucionario de oposición y resistencia. La educación desde esta perspectiva se considera guía para la acción transformadora del hombre, de la educación y de la sociedad; es una suerte de arma de lucha contra la marginación, contra la explotación, la alienación, la

manipulación, la hipocresía y la deshonestidad de los grupos políticos y económicos dominantes. La educación se plantea así como hacedora de la conciencia crítica, es decir, como instrumento de conciencia y transformación de la sociedad, de su educación, de su escuela y de sus vicios.

La superestructura de la educación puede –desde la visión marxiana de la autonomía relativa– coadyuvar a crear el camino y las condiciones para lograr la transformación social, ya que por sí misma no es planteada como la hacedora de la transformación social.

El marxismo dotó al proletariado de un programa de luchas a favor de la instrucción pública e indicó las posiciones necesarias que debían ser la base para resolver el problema de la educación pública en el capitalismo. Los fundadores del marxismo consideraban que en la sociedad burguesa el proletariado debía luchar de forma organizada para obtener el derecho al estudio. Los marxistas concedían un alto valor a las iniciativas de los trabajadores dirigidas a la formación de instituciones culturales y pensaban que era necesario que el proletariado lograra la aprobación de leyes que garantizaran a la juventud la posibilidad de recibir instrucción en las empresas.

Marx señala que a través de la educación el hombre de esta sociedad lucha y da forma a las condiciones por y para el cambio, y que en esta medida, el hombre se forma y se transforma a sí mismo. Como plantea en las *Tesis sobre Feuerbach*: “la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y

de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, quienes hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad” (cfr. Marx, 1981: 8).

Marx entendía por educación tres cosas: “En primer lugar, la educación intelectual. En segundo lugar, la educación física, tal como se ofrece en las escuelas de gimnasia por medio de los ejercicios militares. En tercer lugar, la enseñanza técnica, la que hace que el niño trabe conocimientos con los principios fundamentales de todos los procesos de producción y, simultáneamente, forme en el niño y en el adolescente los hábitos para emplear los instrumentos más simples de los distintos tipos de producción”¹.

Conclusiones

Después de haber analizado el concepto de hombre que propone Marx, cabe destacar en su filosofía la importancia de desarrollar capacidades intelectuales, físicas y socioculturales, las cuales se adquieren primero en el seno familiar y después en la escuela.

La escuela y la educación poseen una base objetiva desde la perspectiva marxiana, no son como regularmente se ha creído, imparciales y asépticas. Como

1 Fuente: <http://universidadabierta.edu.mx>

señalara Marx en *La ideología alemana*, hasta la conciencia está determinada por las condiciones histórico-sociales.

Marx efectúa un análisis profundo a las propuestas del *Programa de Gotha* mediante una severa crítica a las postulaciones expuestas en él, porque a su juicio no son claras y confunden el sentido original que debieran tener acerca de los principios educativos de una sociedad en constante devenir. Si se llevaran a cabo las propuestas del *Programa de Gotha* la ideología marxiana se vería afectada ya que dentro de esta filosofía no es posible tener una escuela popular para todos, tal y como plantea dicho tratado; el trabajo de los niños permite en la propuesta de Marx el desarrollo integral del ser humano.

Es necesario tener en cuenta todo lo anterior en el análisis de la educación y de la escuela para acabar con la visión idealista, tradicional y especulativa que ubica a la escuela y a la educación, así como a los actores del hecho educativo, y en especial al maestro, como una suerte de apóstoles situados más allá del bien y del mal, es decir, de la realidad.

Bibliografía

- Engels, F. (1976): *“Principios del comunismo”*, en *Obras escogidas*, tomo I. Moscú, Editorial Progreso.
- Homero (1980): *La odisea*, citado en *Historia de las ideas I*, vol. I. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Marx, C. (1967): *La ideología alemana*. México, Editorial Cid.
- _____, (1968): “Los manuscritos económico-filosóficos de 1844”, en Marx, C. y Engels, F., *Escritos económicos varios*. México, Grijalbo.

- _____, (1975): *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú, Editorial Progreso.
- _____, (1981): *Tesis sobre Feuerbach*. Moscú, Editorial Progreso.
- _____, (1985): *El capital*, tomo I, vol. I. México, Siglo XXI.
- Marx, C. y Engels, F. (1967): *Sobre la cuestión judía y La sagrada familia*. México, Grijalbo.
- Marx, C. y Engels, F. (1976): “*Manifiesto del Partido Comunista*”, en *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso.
- Marx, K. (1976) “Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional”. En: K. Marx y F. Engels (1976). *Obras escogidas*. Tomo II. Progreso, Moscú.
- Meza, A. (2000): “Aportaciones de Marx y Engels al estudio de la institución”, en *Revista Xictli*, núm. 40. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes electrónicas

abierta.edu.mx

www.monografias.com/trabajos5/marx/marx.shtm/

Principales obras de Marx

Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y la de Epicuro (1841)

La cuestión judía (1843)

La crítica de la filosofía del derecho de Hegel (1844)

Manuscritos económicos y filosóficos (1844, publicados póstumamente en 1932)

- Tesis sobre Feuerbach* (1845, publicadas póstumamente)
Trabajo asalariado y capital (1845)
La sagrada familia (en colaboración con Engels, 1845)
La ideología alemana (en colaboración con Engels, 1846, publicado póstumamente)
La miseria de la filosofía (1847)
Manifiesto Comunista (en colaboración con Engels, 1848)
Circular del Comité Central a la Liga Comunista (en colaboración con Engels, 1850)
Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850 (escrito entre enero y noviembre de 1850)
El dieciocho brumario de Luis Bonaparte (1851-1852)
[Simón] Bolívar y Ponte (1858)
El capital (1864-1877, sólo el libro primero fue acabado por Marx)
Estatutos Generales de la Asociación Internacional de los Trabajadores (1864)
Salario, precio y ganancia (1865)
La guerra civil en Francia (1870-1871)
De las resoluciones de la Conferencia de Delegados de la Asociación Internacional de los Trabajadores (en colaboración con Engels, 1871)
Crítica del Programa de Gotha (1875, publicado póstumamente en Londres, 1891)

Nietzsche: Apolo y Dionisio (la sin-razón) en la formación humana

Por Carlos Hernández Reyes

La formación humana constituye el centro de gravedad de la pedagogía, ya que ella es la dirección de todo trabajo educativo en cualquier ámbito de desarrollo del hombre en el cual incidan elementos físicos, intelectuales y emocionales. Sin embargo, desde el programa ilustrado la formación del hombre ha sido reducida a una cuestión exclusivamente racional.

El presente trabajo se propone examinar la sin-razón en la formación, ya que ella aporta el sentido de integración al hombre, desde luego, sin hacer de lado la racionalidad, sino acompañándola de la experiencia intuitiva o sin-razón.

Para nuestro objetivo seguiremos a Nietzsche, de cuyo trabajo destacamos conceptos que aquí llamaremos “sin-razón”. Reconociendo que su obra es vasta y que puede abordarse desde diversos puntos, queda abierta la posibilidad de seguir trabajando intensamente en sus diferentes niveles y temas.

Friedrich Wilhelm Nietzsche nació el 15 de octubre de 1844 en Sajonia, una provincia del entonces poderoso reino de Prusia. No abundaremos en sus datos biográficos, pues no es el objetivo de este trabajo. Sólo

contextualizaremos las ideas básicas arriba indicadas. Y en este sentido, es menester señalar que el joven Nietzsche fue un estudiante brillante y un profesor igualmente destacado, siendo la filología y la cultura griega sus principales intereses.

Nietzsche murió mentalmente en 1889 y físicamente en 1900, y fue en ese periodo cuando su obra empezó a brillar, desde la casi oscuridad hasta el reconocimiento del mundo intelectual; pronto sus ideas habrían de revolucionar la totalidad de la filosofía y la cultura de Occidente.

Eterno retorno

El mundo, la naturaleza y el hombre se encuentran en un devenir eterno, un movimiento que no se detiene nunca, que no aumenta ni disminuye, que no se agota sino que simplemente se transforma; invariable en cuanto totalidad, se trata de una economía sin gastos ni pérdidas. Según Nietzsche, este devenir del *crearse-a-sí-mismo-eternamente*, del *destruirse-eternamente-a-sí-mismo*, este mundo de la doble voluptuosidad, este mundo más allá del bien y del mal, es el círculo que vuelve sobre sí mismo. Más aún, el devenir único y eterno es una idea que Nietzsche comprendió bajo la forma de polaridad, o sea, como desdoblamiento de una fuerza en dos actividades cualitativamente diferentes, opuestas y tendientes a su conciliación. Y de esta lucha de cualidades contrarias nace todo devenir. Sin embargo, las cualidades determinadas –que a nosotros nos parecen permanentes–, sólo expresan el instante de equilibrio de un combate, pero este equilibrio no pone fin a la

confrontación, que dura eternamente pues todo se concatena con arreglo a esta lucha, y precisamente este combate es la manifestación del eterno retorno (cfr. Nietzsche, 1900).

Voluntad de poder

Se trata de la idea más controvertida de la filosofía nietzscheana y su autor la desarrolló a partir de dos fuentes: Heráclito y Schopenhauer. Según el primero, los hombres no comprendían que lo divergente produce equilibrio consigo mismo, ya que es una armonía de tensiones opuestas, como la del arco y la de la lira. Así, con sensibilidad, Heráclito concebía un universo en perpetuo movimiento, viendo cómo luchaban los contrarios bajo el auspicio de un juez. También vislumbró que ya no se podía considerar a los combatientes separadamente del juez, pues los jueces mismos parecían combatir, los luchadores mismos parecían juzgar, y ante esta visión de lo eternamente imperante, se atrevió a postular una idea incomprendida e ignorada, “lo uno es lo múltiple”, revelación con la cual Nietzsche coincidió.

Por otra parte, Schopenhauer había establecido la idea orientalista de que el universo es impulsado por una vasta voluntad *ciega* que únicamente engendra sufrimiento y muerte a la sazón, por lo que se negaba todo esfuerzo para experimentarla.

Nietzsche dio la razón a Heráclito respecto de los contrarios en el cosmos, que en su enfrentamiento producen el eterno movimiento que es la voluntad de poder. De Schopenhauer invirtió los términos

pesimistas, reconociendo la fuerza de la vida en continuo movimiento. Así, develó que esta fuerza infinita de vida es la verdadera fuerza impulsora de la civilización. De esta manera, Nietzsche concluyó que a la humanidad la dirige una voluntad de poder que nace del impulso básico de nuestros instintos vivientes, que se remontan a esta única fuente universal: la voluntad de vivir, verdadero sustento del devenir eterno del universo, la naturaleza y el hombre (cfr. Nietzsche, 1873).

El superhombre

El concepto filosófico del superhombre es quizá el más ambicioso, revolucionario y polémico en Nietzsche, ya que reconoce en el hombre como género la posibilidad de crearse superhombre cuando menciona que el propósito de la humanidad y la civilización es generar hombres extraordinarios que a su vez tengan como objetivo desarrollar hombres cada vez más avanzados. En otras palabras, el hombre común no significa más que el puente y tránsito hacia otro estadio, el de un hombre superior. Por lo tanto, el superhombre sería la síntesis de todos los grandes esfuerzos y sufrimientos precedentes que el hombre ha realizado en lo individual y lo colectivo. Figuras como Goethe, Napoleón o el propio Nietzsche representan la apoteosis cultural encarnada en un hombre, y su concreción justificaría todo el sufrimiento y la locura de su época, porque serían indicadores de la evolución humana en términos no cuantitativos sino cualitativos.

Sin embargo, todo puede quedar en mera posibilidad sin la participación de la voluntad de poder.

Ahora bien, el superhombre no se refiere sólo al desarrollo de cualidades intelectuales o físicas, como las de un brillante científico o un victorioso guerrero, sino de los valores que Nietzsche identificó como dionisiacos y apolíneos, los cuales deben vivirse intensamente con el auxilio de la voluntad de poder. De otra forma, el superhombre sería un proyecto inconcluso (cfr. Nietzsche, 2002a).

Dialogando con Nietzsche

Una vez establecidas estas nociones básicas para la comprensión del pensamiento de Nietzsche, daremos nuestro punto de vista desde el ámbito pedagógico, que girará en torno a la importancia de la sin-razón en la formación del hombre como género y como individuo.

Debemos establecer dos significados para el concepto de formación: uno tradicional, que designa la manifestación externa como la formación de todos los miembros de cada organismo vivo, así como de toda forma producida por la naturaleza. En este, la formación no se encuentra determinada por la actividad intencional o voluntaria del hombre. El segundo concepto se refiere a la formación interna, donde hay una relación directa con la adquisición de la cultura (específicamente humana), en la cual la voluntad resulta fundamental para dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Por eso la formación que aquí proponemos está estrechamente ligada a las ideas de enseñanza y aprendizaje que abarcan tanto las disposiciones y capacidades racionales como las no racionales, lo que en los siglos XIX y XX se nombró “intuición”, pero que

también engloba al subconsciente, los instintos, la emotividad humana, e incluso la estructura corporal y fisiológica del hombre. Todo esto es lo que constituye la sin-razón, de ningún modo opuesta a la razón sino complementaria. De esta forma, proponemos como el centro de gravedad de la pedagogía esta noción de formación, que fundamenta de manera amplia el trabajo pedagógico con una visión incluyente para la formación humana.

Apolo y Dionisio en el origen de la tragedia

Nietzsche identifica dos figuras emblemáticas en el Olimpo, Apolo y Dionisio, como las fuerzas instintivas y vivientes del arte heleno más puro, las cuales darían origen a la tragedia griega. Asimismo, considera que Heráclito, Homero, Esquilo y Sófocles contribuyeron al génesis de la tragedia como forma de enseñanza, así como que a través de estos personajes, símbolos de la sin-razón, el hombre alcanzaría la trascendencia vital; piensa que lo que nos enseña la tragedia es que transforma la existencia en vida. En la tragedia convivían el lenguaje simbólico del mito (sin-razón) y el discurso lógico, y con ella el griego antiguo había logrado superar los horrores de la existencia mediante el ensueño del arte apolíneo y la embriaguez del arte dionisiaco, de tal forma que la existencia, bajo los rayos solares de estos dioses, se convirtió en el canto a la vida del héroe trágico.

Revisemos brevemente a estos dioses de la mitología griega para entender mejor su papel en el origen de la tragedia. De los hijos de Zeus olímpico,

Apolo y Dionisio combatieron contra las fuerzas caóticas.

En Apolo se destacaba fundamentalmente el carácter civilizador de este dios-solar, símbolo por excelencia del hombre culto; en él, según el pueblo griego, se sintetizaban la belleza física y la intelectualidad, pues con sus flechas solares aceleraba la vida y la llevaba a la madurez, pero también tenía el poder regenerador del sol, que curaba y salvaba de la muerte gracias a que poseía los saberes médicos y proféticos. Más aún, Apolo fue amante de la música, experto ejecutante de la lira. Así pues, simbolizó uno de los contenidos estéticos griegos, ya que fue síntesis cultural de intelectualidad, belleza atlética y arte, a los que todo hombre culto aspiraba para salir de la ignorancia y la barbarie, símbolos del caos humano (cfr. Hernández, 2002: 131-132).

Ocupémonos ahora de otro hijo de Zeus, Dionisio, el dos veces nacido debido a que habiendo sido fulminada su madre, Sêmele, por el esplendor de Zeus, tuvo que completarse su gestación en un muslo de su propio padre supremo. Dionisio creció rodeado de sátiros y ninfas, y fue implacablemente perseguido por la diosa Hera, quien le infundió la locura y lo convirtió en Bacchos, “el privado de la razón”. Dionisio-Bacchos había desarrollado el cultivo de la vid, y con este saber se convirtió en un liberador de los hombres al ofrecerles la libación mística. Siempre acompañado de su alegre cortejo de sátiros y ménades, recorría el mundo cantando y bailando. A quienes reconocían su divinidad les ofrecía el delirio místico y la alegría a través del disfrute de la noble vid; aquellos que no reconocían su poder supremo sufrían las consecuencias de la locura y el crimen. Por

ello Dionisio también desarrolló el arte teatral en sus modalidades: la comedia, cuando su cortejo dionisiaco era alegre; la tragedia, cuando se sacrificaba un chivo expiatorio, y la sátira, cuando el cortejo se tornaba licencioso e irónico (cfr. Hernández, 2002: 131-132).

En cuanto a la tragedia griega, podemos decir que para Nietzsche se constituye por el carácter terrorífico de la existencia y por la posibilidad de aceptar y transfigurar tal carácter a través de la acción de Apolo y Dionisio, quienes en conjunción producen la voluntad de poder. Citemos al autor *in extenso*:

Para poder vivir fue preciso que los griegos, impulsados por la más imperiosa necesidad, creasen estos dioses; y podemos representarnos tal evolución por el espectáculo de la primitiva teogonía tiránica del espanto, transformándose bajo el impulso de este instinto de belleza [...] como las rosas que nacen de un zarzal espinoso. ¿Cómo hubiera podido de otro modo este pueblo tan delicado, tan impetuoso, de tanta capacidad para el dolor; cómo hubiera podido, digo, soportar la existencia si no hubiera contemplado en sus dioses la imagen más pura y radiante? Ese mismo instinto que da vida al arte como complemento y terminación de la existencia dio también nacimiento de la existencia al mundo olímpico que fue para la *Voluntad* helénica, el espejo en que se reflejaba su propia imagen transfigurada [...] La vida bajo los rayos solares de tales dioses fue sentida como digna de ser vivida, y el verdadero *dolor* de los hombres homéricos fue entonces verse privados de esta vida [...] Cuando por primera vez resonó el lamento, brotó de nuevo de los labios de Aquiles, de corta vida [...] su eco llenó los últimos años de la edad heroica. (*Por eso afirmamos*) no es indigno de

los más grandes héroes desear la vida, aun alcanzada al precio de la esclavitud. Bajo la influencia apolínea, la *Voluntad* desea violentamente esta existencia, (*tal como observamos en*) el hombre homérico se identifica tan completamente con ella, que su queja misma se transforma en un himno a la vida (Nietzsche, 1990: 37-38).

Continuemos nuestro diálogo con Nietzsche en torno al arte trágico:

Hasta este momento hemos considerado el espíritu apolíneo y su contrario, el espíritu dionisiaco, como formas de dos fuerzas artísticas que brotan del seno mismo de la Naturaleza *sin intermediación del artista humano*, fuerzas por las cuales los instintos del arte de la Naturaleza se satisfacen inmediata y directamente: por un lado, como el mundo de imágenes del ensueño, cuya perfección no depende en modo alguno del valor intelectual o de la cultura artística del individuo; por otra parte, como una realidad plena de embriaguez que, a su vez, no se preocupa del individuo, y aun persigue el aniquilamiento del individuo mismo y su disolución liberadora por un sentimiento de identificación mística. En relación con estos fenómenos artísticos inmediatos de la Naturaleza, todo artista es un *imitador*; es decir, ya sea el artista del ensueño apolíneo, ya sea el artista de la embriaguez dionisiaca, o –por ejemplo, en la tragedia griega– a la vez el artista de la embriaguez y el artista del ensueño. Así es como debemos considerarle cuando exaltado por la embriaguez dionisiaca hasta el místico renunciamiento de sí mismo, se abandona solitario, se aparta de los coros delirantes y, por el poder del ensueño apolíneo, su propio estado, es decir, su unidad, su identificación con las fuerzas primordiales más

esenciales del mundo, se le revela como una visión simbólica (Nietzsche, 1990: 31).

Nietzsche configura la creación de un hombre nuevo mediante los contenidos estéticos de Apolo y de Dionisio, conformadores de la síntesis trágica arriba mencionada; y es que cuando la cultura, el orden y la luz del conocimiento (lo apolíneo) se ponen al servicio de la vida (lo dionisiaco), el resultado es una verdadera revolución que conduce al hombre a la comprensión y unidad del todo. A eso se refiere Nietzsche cuando habla de identificación de fuerzas primordiales del mundo y su revelación de una visión simbólica. Es más, Nietzsche reitera que debe haber una participación equilibrada de Apolo y Dionisio en este devenir de la formación humana mediante los contenidos del arte trágico:

La música y el mito trágico son, en igual grado, la expresión de la facultad dionisiaca de un pueblo y parecen inseparables. Ambos emanan de una esfera del arte que por lo mismo es apolínea; ambos iluminan una región de armonías dichosas en las que se extingue deliciosamente la disonancia y se desvanece la horrible imagen del mundo; ambos juegan con el aguijón del dolor, confiando en el poder infinito de sus encantos; ambos justifican por este juego la existencia del *peor de los mundos*. A los ojos del apolíneo, el instinto dionisiaco se manifiesta aquí como la fuerza artística primitiva y eterna, que llama a la vida al mundo entero de la apariencia, en medio de la cual es necesaria una nueva ilusión transfiguradora, para retener en la vida el mundo animado de la individuación [...] Pero al mismo tiempo, de este principio de toda existencia, de este fondo dionisiaco del mundo, no debe penetrar en la conciencia

del individuo humano más que lo preciso; exactamente de aquello que necesita el poder transfigurativo apolíneo para triunfar; de tal suerte que esos dos instintos artísticos estén obligados a desplegar sus fuerzas en una proporción rigurosamente recíproca, según la ley, de una equidad eterna. Por doquiera vemos agitarse violentamente las facultades dionisiacas; es preciso también que Apolo, envuelto en nubes, haya descendido ya sobre nosotros; y en una próxima generación contemplará ciertamente las más espléndidas manifestaciones de su poder de belleza (Nietzsche, 1990: 166-167).

Por lo tanto, según Nietzsche, estos dos dioses participaron en la transfiguración del hombre griego, ya que ambos aportaron su particular espíritu: Apolo, de belleza y orden; Dionisio, de pasión y vida; y fue mediante este arte trágico, arte de síntesis y conciliación, como el griego aprendió a vencer todo temor a la vida y se vinculó de manera trascendente a ella. De ahí que Nietzsche concluya con la siguiente invitación al devenir del superhombre en cuanto a su relación con la enseñanza contenida en el arte trágico: “¡Cuánto no debió sufrir este pueblo para adquirir tal grado de belleza! ¡Y ahora ven a la tragedia, y sacrifica conmigo en el altar de las dos divinidades!” (Nietzsche, 1990: 168).

De este modo, lo que en nuestra propuesta denominamos la sin-razón, está constituida por las figuras simbólicas de Dionisio y Apolo, ya que estos personajes permitieron la trascendencia cultural desde la antigua Grecia, según se desprende de uno de los primeros escritos de nuestro autor:

El origen de la tragedia (1872) muestra por primera vez cómo acabaron los griegos con el pesimismo, con qué lo vencieron: la tragedia es precisamente la demostración palpable de que los griegos no fueron pesimistas [...] En ella, la antítesis entre lo apolíneo y lo dionisiaco está llevada a un plano metafísico [...] la tragedia es entendida como la unidad superadora de esa antítesis: desde esa perspectiva. Cosas que nunca se habían mirado frente a frente son puestas cara a cara de pronto, iluminadas y entendidas unas por medio de otras (Nietzsche, 1999: 89-90).

Nietzsche se refiere a la importancia de lo irracional o dionisiaco frente a lo ideal o apolíneo. Cuando se incluyen ambos aspectos, el resultado es algo extraordinario, una revolución en el hombre. Tal fue el caso de la tragedia, la experimentación vívida del gran drama de la vida, y fue de este modo como los griegos vencieron al pesimismo (actitud negativa de la voluntad de vivir), afirmándose en la vida a través de este arte de síntesis (racional e irracional) transformado en la voluntad de poder con el fin de no vivir de memoria o teóricamente las vicisitudes de la vida, sino experimentándola en todas sus posibilidades. Si lo apolíneo se presenta aislado de lo dionisiaco, el resultado siempre será la decadencia de la voluntad de vivir, la existencia mediante la *pura* racionalidad, siempre excluyente de la fuerza vital.

Dice Nietzsche acerca de la sin-razón dionisiaca:

En este sentido me considero, con pleno derecho, el primer filósofo trágico; es decir, la antítesis suprema y el máximo antípoda de un filósofo pesimista. Antes de mí no existía esta transposición de lo dionisiaco a un *pathos*

filosófico: faltaba la sabiduría trágica. He buscado inútilmente indicios de ella hasta en los grandes filósofos griegos, los que vivieron en los siglos anteriores a Sócrates. Me ha quedado la duda respecto a Heráclito, a cuyo lado me siento más reconfortado y más a gusto que en ningún otro lugar. La afirmación del devenir y del aniquilamiento, que constituye la esencia de la filosofía dionisiaca [...] incluso el concepto mismo de *ser*, son proposiciones que, en cualquier caso –lo reconozco–, representan lo más similar a mí, de todo lo que se ha pensado hasta ahora. La doctrina del *eterno retorno*, es decir, del ciclo incondicionado, infinitamente repetido, de todo, sustentada por Zaratustra, podría en última instancia, haber sido enseñada también por Heráclito. Por lo menos la Estoa que heredó de Heráclito casi todas sus ideas fundamentales, presenta huellas de esta doctrina” (Nietzsche, 1999: 93).

La prueba máxima para un filósofo trágico, como Nietzsche se autodenomina, consiste en asumir la vida al estilo de los héroes trágicos, es decir, con todas sus vicisitudes temibles y placenteras, afirmándolas con la voluntad de poder, sentimiento dionisiaco que hace trascender a la voluntad de vivir contra cualquier sentimiento de autocompasión, cobardía y pusilanimidad. La vida es sumamente importante, por lo cual debemos experimentarla vívidamente con valores dionisiacos y apolíneos, además de con la voluntad de poder, porque allí es templado el hombre, en el crisol de la vida. Ese es el sentido del hombre en su relación con el eterno retorno. En otras palabras, es menester aprovechar la vida para aprehender de ella, no para huir ni para utilizar los subterfugios del autoengaño. En palabras de Nietzsche:

Ese nuevo partido a favor de la vida, que toma en sus manos la mayor de todas las misiones, la educación superior de la humanidad, incluyendo la destrucción implacable de todo lo degenerado y parasitario, hará posible otra vez en la tierra aquella superabundancia de vida de la que habrá de renacer también la actitud dionisiaca. Yo preveo el advenimiento de una época trágica: ese arte supremo en la afirmación de la vida que es la tragedia renacerá cuando la humanidad haya conocido las más duras guerras, sin haber sufrido por ello (Nietzsche, 1999: 93).

Nietzsche se refiere a la guerra que en la vida diaria debe enfrentar el hombre, asumiéndola con la voluntad de poder, es decir, con la fortaleza de experimentar y aprehender de ella, con la conciliación de la antítesis dionisiaca y apolínea. Por eso es enfático en la última línea: “Duras guerras, sin haber sufrido por ello”, es decir, haber tenido la gran experiencia de verificar la sin-razón y la razón en el crisol de la vida, con lo cual en el hombre renacerá la vida con todo su poder y posibilidades.

Esta formación del nuevo hombre también reclama una nueva moral –que no tiene absolutamente nada que ver con lo viejo– como veremos enseguida:

El ideal ascético ha corrompido no sólo la salud y el gusto, sino también una tercera y una cuarta, y una quinta y una sexta cosa; me guardare aquí de decir cuántas, pues nunca acabaría. Lo que aquí pretendo poner de manifiesto no es lo que ese ideal ha realizado, sino más bien lo que significa [...] lo que oculta detrás de él [...] El no escatimar a mis lectores una mirada a lo monstruoso de sus efectos [...] la de prepáralos para lo

último y más terrible [...] El ideal ascético tiene una meta y ésta es lo suficientemente universal como que comparados con ella, todos los demás intereses de la existencia humana parecen mezquinos y estrechos, épocas, pueblos, hombres, todo lo interpreta implacablemente el ideal ascético en dirección a esa única meta (Nietzsche, 2002a: 201-202).

La meta a la que se refiere Nietzsche es el socavamiento de la vitalidad, la separación de Dionisio y Apolo; y lo que eso significa, el triunfo de la moral, si se le puede llamar así, de la moral de muerte. El ascetismo es un enemigo formidable por haberse estatuido en todos los pueblos mediante el cristianismo institucional como el instrumento más eficaz usado por la moral cristiana para imponer su cultura de muerte.

En efecto, Nietzsche cuestiona: “¿Para qué el hombre?, ésta ha sido hasta ahora una pregunta sin respuesta; faltaba la voluntad del hombre y de la tierra; detrás de todo ese gran destino humano resonaba como estribillo, un *en vano* todavía más fuerte [...] que un vacío inmenso rodea al hombre; éste no sabe justificarse, explicarse, afirmarse a sí mismo, sufre el problema de su sentido (Nietzsche, 2002a: 222).

El ideal ascético como la gran meta de la moral sólo significa el enorme vacío de la vida según Nietzsche, ya que falta la voluntad del hombre y la tierra, es decir, la moral que albergue el sentido vital y de belleza de Dionisio y Apolo en comunión, para realizar en la tierra una exaltación de la vida humana que el ideal ascético nunca buscó.

En otro de sus escritos, el autor establece lo siguiente: “Con este libro inicié mi campaña contra la

moral. No es que esta obra huela a pólvora lo más mínimo: en ella pueden percibirse olores completamente distintos y mucho más agradables, siempre y cuando se tenga la sensibilidad olfativa requerida [...] No es que se ataque a la moral; simplemente ya no se la tiene en cuenta” (Nietzsche, 1999: 111-112).

Ya no se debe tener en cuenta a la moral, pues según Nietzsche se ha institucionalizado en el corpus dogmático de la Iglesia y constituye un certero atentado contra la voluntad de vivir. La moral limita la vida, reduciéndola a una existencia miserable, lo cual genera en unos cobardía, en otros sufrimiento inútil, en algunos la búsqueda del ideal ascético, etcétera, pero en todos ellos siempre existe como común denominador el siniestro pesimismo que tanto combatió Nietzsche. En suma, la moral a la cual se refiere Nietzsche es la del cristianismo interpretado por la institución de la Iglesia, que socava la voluntad de poder y se constituye en una ideología decadente, utilizada como instrumento de sujeción.

Acerca de *El origen de la tragedia* (uno de sus escritos dionisiacos), Nietzsche señala lo siguiente:

En todo el libro hay un silencio profundo y hostil contra el cristianismo: éste no es ni apolíneo ni dionisiaco, niega todos los valores estéticos, que son los únicos valores reconocidos por el origen de la tragedia: el cristianismo es nihilista en el sentido más profundo, mientras que en el símbolo dionisiaco, por el contrario, se llega al límite máximo de la afirmación. En una sola ocasión se hace referencia a los sacerdotes cristianos como una *clase perdida de enanos, como unos seres subterráneos* (Nietzsche, 1999: 90).

Resulta sumamente interesante destacar que Nietzsche –llamado el gran nihilista– llame nihilismo profundo al cristianismo en el sentido de que sus valores no son ni bellamente apolíneos ni tampoco vitales o dionisiacos. De ahí el profundo desprecio de Nietzsche hacia esta moral que destruye la vida. Recordemos que el filósofo trágico es el defensor de la tragedia dionisiaca como la gran posibilidad de alcanzar, gracias a la voluntad de poder, el valor supremo que es la cultura viva, para así proyectar al hombre en su formación armónica con la razón y la sin-razón.

Nuevamente reitera su posición en torno a la voluntad de poder:

No hay que dejar de lado nada de lo que existe, nada está de más; los aspectos de la existencia que los cristianos y otros nihilistas rechazan pertenecen incluso a un plano en la jerarquía de los valores infinitamente superiores a lo que el instinto de decadencia pudo lícitamente aprobar, considerándolo bueno. Para entender esto se requiere valor y, como condición previa de éste, una fuerza superabundante, pues sólo en la medida en que puede atreverse el valor a seguir adelante, es exactamente en la medida de nuestra fuerza, que nos acercamos a la verdad. Conocer, afirmar la realidad, constituye una necesidad para el fuerte [...] Al débil no le está permitido conocer: los decadentes necesitan la mentira; esta es una de sus condiciones previas para conservarse. Quien no sólo entiende la palabra ‘dionisiaco’, sino que se entiende a sí mismo a la luz de ella, no necesita refutar a Platón, al cristianismo o a Schopenhauer: olfatea la putrefacción (Nietzsche, 1999: 92).

Toda la mentira, como evasión de la vida como algo oscuro y gris, o miserable y terrible, cae por su propio peso cuando se experimenta la vida a través de los valores de la tragedia. En otras palabras, no basta pasar por la vida, sino trascenderla como lo hacen los héroes de las tragedias griegas, quienes desempeñan vivencialmente su papel y nunca se plantean escapar. Para Nietzsche es muy importante constatar la vida con todos sus momentos oscuros y terribles, pero no para purificarse, gozar o renegar de ella, sino a fin de aprender lo que cada momento presenta, es decir, hacer propia con acción y sentimiento, la comprensión del universo vital. La vida no se reduce al papel que las instituciones osificadas, como la Iglesia o la filosofía pesimista han decretado. Esta es la superabundancia a la cual se refiere Nietzsche, la vida palpitante y creativa que despierta con Dionisio y Apolo, trabajando juntos para bien del hombre.

He aquí la misión del educador Nietzsche:

Mi misión consiste en preparar a la humanidad un instante de autoconocimiento supremo, un gran mediodía que mire hacia atrás y hacia delante, en el que se libere del dominio del azar y de los sacerdotes, y se plantee por primera vez, en conjunto, la cuestión del porqué y del para qué. Esta misión es una consecuencia necesaria de quien está convencido de que la humanidad no va por el camino recto, que no está gobernada en modo alguno por Dios, sino, más bien, por el instinto de la negación, de la corrupción y de la decadencia, que ha imperado mediante su seducción, escondiéndose precisamente bajo la capa de los conceptos valorativos más sagrados de la humanidad (Nietzsche, 1999: 112-113).

Nietzsche se refiere a la moral institucionalizada que impera, por ejemplo, en la dogmática de la moral cristiana, porque “institución”, para el filósofo trágico, es sinónimo de muerte, de osificación, ya que aun las verdades más sagradas degeneran cuando se estatuyen y dejan de ajustarse al movimiento vital. Nietzsche denuncia que la simulación y la decadencia humana rigen el mundo; así le revela al hombre su misión: preparar a la humanidad para el autoconocimiento supremo. Como vemos, el poeta trágico se convierte en el heraldo que anuncia la nueva era del superhombre con una nueva moral dionisiaca y apolínea –sólo vislumbrada en el arte trágico del mundo griego anterior a Sócrates–, propuesta por Nietzsche para el futuro de la humanidad.

Nuevamente, Nietzsche insiste en replantearse la cuestión de la vieja moral, que no funciona para el advenimiento del superhombre:

El problema del origen de los valores morales, es para mí, una cuestión de primer orden en la medida en que determina el futuro de la humanidad. La obligación de creer que [...] todo está en las mejores manos; que un libro, la Biblia, nos asesora proporcionándonos una paz definitiva, sobre el gobierno y la sabiduría de Dios [...] equivale [...] a no dejar que se manifieste la verdad en relación con el lamentable opuesto a lo anterior: que la humanidad ha estado en las peores manos, que ha estado gobernada por los fracasados, por los vengativos más astutos, los que se llaman *santos* y calumnian el mundo y denigran al hombre (Nietzsche, 1999: 113).

Nietzsche contrasta la moral que esperaríamos de la Biblia con la realidad de una institución dogmática,

creada y utilizada por esos extraños seres que hacen de su contenido una interpretación manipuladora, desarrollando una visión siniestra de la vida como algo terrible, algo que no merece la pena vivir y de lo que es necesario escapar cuando antes, mediante subterfugios ascéticos o renunciaciones cobardes. A ellos, Nietzsche los llama los grandes calumniadores del mundo y de la vida, los que siembran la debilidad y quebrantan la posibilidad del héroe, que es el superhombre.

Nietzsche cuestiona el papel de los filósofos y los sacerdotes en su papel de moralistas:

El signo definitivo de que el sacerdote (incluyendo esos sacerdotes encubiertos que son los filósofos) lo ha dominado todo, y no sólo a una determinada comunidad religiosa [...] viene determinado por el hecho de que en todas partes se le atribuye un valor absoluto a lo no egoísta y se combate lo egoísta [...] El fisiólogo exige que se extirpe la parte degenerada, aísla del resto lo degenerado y no siente ni la más mínima compasión por ello. El sacerdote, por el contrario, desea que el todo, la humanidad, degeneren, y por eso mantiene lo degenerado; a este precio domina a la humanidad (Nietzsche, 1999: 113-114).

Para Nietzsche, lo degenerado es la moral estatuida, dogmática, incapaz de revisarse a sí misma porque representa los intereses de la Iglesia o de los *filósofos*, pero en ambos casos el hombre está vacío debido a que vive de memoria, recordando los dogmas de una moral teórica que no se compromete con la fuerza vital (movimiento) sino con la muerte (sin movimiento = inercia). De ahí que Nietzsche denuncie a esos falsos moralistas que

prefieren corromper el cuerpo entero de la sociedad en aras de la defensa de un corpus dogmático que hace tiempo que dejó de estar vivo porque se convirtió en una institución contra la vida.

Finalizaremos nuestro diálogo con Nietzsche tomando la siguiente reflexión:

¿Qué sentido tienen esos conceptos falaces, esos conceptos auxiliares de la moral como *alma, espíritu, voluntad libre, dios*, de no ser el de arruinar fisiológicamente a la humanidad? ¿Qué otra cosa es sino una receta para llevarnos a la decadencia el no conceder importancia a la autoconservación, al aumento de la fuerza corporal, es decir, a la vida, cuando se hace un ideal de la anemia y se interpreta el desprecio del cuerpo en términos de *salud del alma*? Hasta hoy se ha venido dando el nombre de moral a la pérdida del centro de gravedad, a la resistencia contra los instintos naturales, en una palabra, al desinterés [...] Con *Aurora* he sido el primero en emprender una lucha contra la moral que predica la renuncia a nosotros mismos (Nietzsche, 1999: 114).

Una moral que desprecia la tierra, la vida y el cuerpo privilegiando el espíritu, produce en el hombre el desprecio al cuerpo viendo a éste como el origen del pecado, rechaza la vida porque con ella peca y desea morir para encontrar la verdadera vida (la espiritual), y quiere irse de esta tierra porque la han hecho aparecer como el infierno donde se peca y se sufre.

Así, vemos que la formación de la humanidad a través de esta visión ha creado un hombre desequilibrado, confundido y perdido. Por lo tanto, es el momento de llevar a cabo una nueva lectura del discurso

que lo ha colocado donde se encuentra, efectuando una revisión y una valoración en las cuales la vida material y espiritual se complementen, formando un hombre que esté en relación consigo mismo, con la humanidad, con la tierra, con la vida y con el universo, es decir, un hombre vivo, pues la moral teórica –que se regodea en conceptos abstractos– únicamente conduce a los viejos lugares comunes.

No obstante, en todo este discurso ético no se hallan presentes la vitalidad y la belleza que el pueblo griego vivió en el arte trágico y que Nietzsche exaltó ante el extraño culto que se le rinde a la muerte a través de la no constatación de experiencias éticas, de palabras vacías carentes de la fusión dionisiaca y apolínea, que tan importante resulta para él en la afirmación de la vida como gran escenario para el arribo del superhombre.

Conclusiones

Nietzsche reflexionó en torno a dos símbolos por excelencia de la tragedia griega: Apolo y Dionisio. El primero, gran ordenador del cosmos, luz del conocimiento y la belleza; el segundo, la vida primordial y la pasión que anima el mundo, la naturaleza y el hombre. Pero ambos son necesarios para la transfiguración humana, pues representan los contenidos de la sin-razón, que a la vez complementan y humanizan. Por este motivo elegimos a Nietzsche, porque él nos muestra un aspecto que no se ha considerado en la educación y que en este trabajo se puso de manifiesto: la importancia de la sin-razón en la formación humana.

Así pues, se develó ante nosotros, mediante este diálogo con Nietzsche, la enseñanza que contenía la práctica estética de la tragedia, consistente en hacer de toda la gama de sufrimientos y alegrías que conlleva la experiencia vital, una escuela de formación donde se templaban los individuos para el advenimiento de hombres impávidos y dueños de sí, a través del ejercicio de valores no racionales y de la parte racional del individuo, así como teniendo por ejemplo los modelos de los grandes héroes trágicos: Prometeo, Edipo, Aquiles.

De este modo, para Nietzsche, toda evasión de la vida considerada como algo oscuro, miserable y terrible cae inmediatamente cuando se experimenta la vida a través de los valores de la sin-razón, contenidos en y enseñados por los héroes de la tragedia. En otras palabras, no basta pasar por la vida, sino trascenderla. Es sumamente importante constatar la vida con todos sus momentos, pero no únicamente para sufrir o gozar sin sentido alguno, sino para aprender lo que cada momento representa. Por lo tanto, la vida no debe reducirse al papel que las instituciones *osificadas* le han decretado. Y aquí debemos mencionar a todas aquellas instituciones educativas que no revisan sus concepciones de formación humana pues poseen sus propios “libros sagrados” de educación, en los que conciben al ser humano de manera parcial y desintegrada.

El desarrollo del hombre no se refiere a desenvolver únicamente cualidades intelectuales, como las que hemos conseguido en nuestras instituciones educativas modernas y que han servido para formar generaciones de eruditos brillantes pero limitados estéticamente y físicamente, o cualidades físicas como las

que también han producido las escuelas al concretar legiones de atletas carentes de desarrollo intelectual y sensibilidad. Se trata de desarrollar cualidades mediante valores de la sin-razón y la razón, los cuales deben vivirse intensamente con la voluntad de poder, formando hombres que estén en relación consigo mismos, con la humanidad, con la tierra, con la vida y con el universo, es decir, hombres vivos. De otra forma, el devenir educativo se convierte en un proyecto de formación humana inconcluso. La práctica de estos valores proporciona la alegría de vivir, ya que enseñan para qué es la vida, con lo que ya no se teme a la gran experiencia de vivir con intensidad y de acuerdo con los valores de la sin-razón y la razón. Así, encontramos la superabundancia a la cual siempre se refirió Nietzsche, que es la vida palpitante y creativa que despierta con Dionisio y Apolo, trabajando juntos para la integración y la armonía del hombre.

Bibliografía

- Copleston, F. (2004): *Historia de la filosofía 7: de Fichte a Nietzsche*. Barcelona, Ariel.
- Hernández, R. C. (2002): *La metodología del mito como una opción de la educación*. Tesis de maestría en pedagogía. México, UNAM-FES-Aragón.
- Murueta, M. E. (2003): *Otras miradas en educación*. México, Editorial Amapsi.
- Nietzsche, F. (2005): *Más allá del bien y del mal*. México, Leyenda.
- _____, (2002a): *Así habló Zaratustra*. México, Tomo.
- _____, (2002b): *Genealogía de la moral*. México, Tomo.
- _____, (1999): *Ecce homo*. Madrid, Edimat.

-
- _____, (1990): *El origen de la tragedia*. México, Austral.
- _____, (1900) *Fragmentos póstumos*, en http://www.nietzscheana.com.ar/de_los_fragmentos_postumos.htm y http://www.nietzscheana.com.ar/voluntad_retorno.htm
- _____, (1873): *La filosofía en la época trágica de los griegos*, en http://www.nietzscheana.com.ar/la_filosofia_en_la_epoca_tragica.htm

Principales escritos filosóficos de Nietzsche

- Sócrates y la tragedia* (1870)
- La visión dionisiaca del mundo* (1870)
- Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (1872)
- El origen de la tragedia* (1872)
- La filosofía en la época trágica de los griegos* (1873)
- Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1873)
- Schopenhauer como educador* (1874)
- Humano demasiado humano* (1878)
- El caminante y su sombra* (1880)
- Aurora* (1881)
- La gaya ciencia* (1882)
- Así habló Zaratustra* (1883, I y II; 1884, III; 1885, IV)
- Más allá del bien y del mal* (1886)
- La genealogía de la moral* (1887)
- El anticristo* (1888), *Ditirambos de Dionysos* (1888-1889)
- El crepúsculo de los ídolos* (1889)
- Ecce homo* (1889)
- Nietzsche contra Wagner* (1889)

**Educación en cuatro tiempos
Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche
(Interpretados para el siglo XXI),**
publicada por Amapsi Editorial,
se terminó de imprimir el
25 de abril de 2008 en
los talleres de Lithomega.
La edición consta de 1,000 ejemplares