

# Estado, ciudadanía y educación: legados diversos

El tema de la educación del individuo y del ciudadano, así como del papel protagónico o residual del Estado en cuanto a ella, se encuentran en no pocos autores ya desde los inicios de la modernidad. Realizaremos una selección interesada de algunos para destacar las distintas miradas respecto de las categorías apuntadas y sus múltiples interrelaciones. Podemos afirmar que ciertas dilemáticas recorren las texturas narrativas sobre la educación del individuo y el ciudadano, gestadas en la modernidad, y que nos interpelan en nuestras democracias actuales. Veamos por qué.

Ya antes señalamos algunos rasgos distintivos de la modernidad: el afianzamiento del individuo, así como del valor de su libertad, de sus deseos y de sus intereses mundanos, que nutren las categorías de felicidad y seguridad terrenales. También apuntamos otros, relacionados con los primeros, como el de considerar a la razón como la vía emancipatoria del individuo y a la racionalidad científico-técnica como la condición para su prosperidad. Tales premisas llevaron a considerar a la educación como favorecedora de una individualidad libre, reflexiva y crítica, fundante del juicio propio, cuando no de un individualismo emprendedor y competitivo. También se señaló que la constitución del Estado moderno condujo a la necesaria formación del ciudadano requerido por el nuevo Estado social, que pretendía en su origen ahuyentar miedos, inseguridades y desamparos propios del estado de naturaleza, así como proporcionar cierto cobijo para los individuos desde el valor de la sujeción a la igualdad y la dispo-

sición de una libertad promisoría.<sup>19</sup> En este sentido, la educación fue concebida, gradual pero crecientemente, como un proceso de socialización que pretendía crear un individuo adaptado y conforme con un conjunto de indicadores culturales y normativos, compartiendo con los otros individuos, como mandato, “un fondo común de verdades”. Este fondo común de verdades, lo “sacro laico”, apuntaba sin duda a una cierta identidad cívica, que conducía necesariamente a una determinada homogeneidad.

Expuestas de manera sucinta las ópticas apuntadas surge un dilema: Por un lado, a) ¿cómo educar al individuo para que desarrolle actitudes y capacidades para la reflexión, la crítica, el juicio propio y que le permitan un ejercicio pleno de la libertad y la autonomía, así como condiciones que lo habiliten para la consecución de sus intereses particulares; y, por otro, b) ¿cómo proveer al mismo tiempo una educación para que se adapte a un determinado orden social, político y cultural constituido, que favorezca en él una identidad cívica y que lo remita necesariamente a una “educación homogénea”? La primera vertiente prioriza el valor de la libertad individual, mientras que la segunda se refiere más a ciertos caracteres de la igualdad de sujeción a ciertos mandatos, que le imprimen sentido a una ciudadanía y a una moral cívica demandadas por el Estado-nación y/o por la propia sociedad.

---

<sup>19</sup> Se presenta aquí una de las vicisitudes más profundas de las que albergan los legados que se comentan respecto de estas cuestiones, que se refiere a las proximidades y lejanías en las relaciones entre dos de los valores más preciados en el ideario de la modernidad: la igualdad y la libertad. Sobre este tema puede consultarse el excelente trabajo de R. Vázquez, 2006; por otra parte, esta obra deja en claro que dentro del mismo pensamiento liberal existe una variedad de matices que conlleva a distintas perspectivas de la educación. Reiteramos: nadie mejor que Norberto Bobbio para resumir esa relación axiológica tan dilemática en una frase: ¿Más iguales o más libres?

**L** En la línea de quienes destacan el valor del individuo, sus intereses y su libertad, se encuentran Wilhelm von Humboldt y John Stuart Mill, quienes no conceden al Estado un papel preponderante para impartir educación. Reconocen así el privilegio del ámbito familiar, del derecho y del deber paternos en la educación de sus hijos, y con ello continúan con el legado de Hobbes y de Locke.<sup>20</sup>

Para Humboldt la ciudadanía sólo puede asentarse en los pilares de la individualidad y la libertad. El individuo es un conjunto de energías originales y su fin es lograr la formación y expresión más elevadas de dichas fuerzas como un todo, para lo cual es una condición inexcusable disponer de libertad. Dicha formación debe realizarse tomando en cuenta una diversidad de situaciones: “[...] el hombre más libre y más independiente, puesto en una situación de uniformidad, se forma menos”<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Thomas Hobbes asigna al poder soberano el deber de educar al pueblo: “[...] de designar maestros, y de examinar qué doctrinas están de acuerdo y cuáles son contrarias a la defensa, a la paz y al bien del pueblo. [...]”; va contra su deber dejar al pueblo en la ignorancia o mal informado acerca de los fundamentos o razones de sus derechos esenciales ya que, de este modo, los hombres resultan fáciles de seducir y son inducidos a resistir al Soberano, cuando el Estado requiera el uso y ejercicio de tales derechos [...]”; por consiguiente, es su deber inducirlos a recibir esa instrucción; y no sólo su deber sino también su seguridad y provecho para evitar el peligro que de la rebelión puede derivar al Soberano, en su persona natural”; véase Hobbes, *op. cit.*, pp. 276-278. No obstante, concede que: “[...] la primera instrucción de los niños depende del cuidado de sus padres; es necesario que sean obedientes a ellos mientras están bajo su tutela [...]”; véase *ibid.*, p. 280. En cambio, John Locke desestima un papel preponderante del Estado en la tarea de educar al “gentilhombre”; más bien éste estará bajo el cuidado de su padre, que deberá proporcionarle a través de tutor(es) una buena y promisoría educación. Véase J. Locke, *op. cit.*, pp. 25-27.

<sup>21</sup> Wilhelm von Humboldt, 1988, p. 14.

Es por ello que rechaza la educación pública como acción del Estado, dado que éste, por requerir necesariamente de unidad de organización, produce una cierta uniformidad entre los individuos y desmerece su calidad formativa, además de que empobrece el carácter moral e incluso la propia autonomía personal. Citamos:

Casi el único medio de que dispone el Estado para adoctrinar a los ciudadanos consiste en formular lo que él cree mejor [...]; en imponerlo directamente por medio de una ley, o indirectamente a través de cualquier institución obligatoria para los ciudadanos [...]; pero, sea cualquiera el método que siga, siempre se alejará demasiado del mejor camino para enseñar. Este camino consiste [...] en exponer todas las posibles soluciones del problema, limitándose a preparar al hombre para que elija por sí mismo la que crea más adecuada; o, mejor aún, para que él mismo la “descubra” desde la correspondiente exposición de todos los obstáculos.<sup>22</sup>

Para Humboldt, una “educación homogénea” no es aconsejable para la formación del individuo, dado que una excesiva actuación del Estado conduce a la mediocridad individual y cívica. Además, una educación independiente de la organización estatal permitirá que los futuros ciudadanos puedan analizar críticamente, juzgar y mejorar dicha organización política. En la medida en que no acepta la intervención del Estado en la educación, tampoco reconoce una educación de calidad si es impartida por el maestro en condición de funcionario o empleado público, ya que la seguridad de contar con un salario garantizado conduce a la depreciación de su desempeño.<sup>23</sup>

Cabe sin embargo interrogar a este pensador sobre dónde y cómo se origina para el ciudadano el “fondo común de verdades” de la moral cívica; al respecto señala:

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 65-66.

El sistema que he expuesto fortalece y multiplica el interés privado de los ciudadanos, por lo que podría parecer que debilita el interés público. Sin embargo, lo que hace es unir a éste con aquél de un modo tan estrecho que el interés público se hunde en el privado [...] puesto que todo el mundo aspira a disfrutar de libertad y seguridad. Ningún sistema, por tanto, más adecuado que éste para mantener el amor a la Constitución, que tantas veces y tan en vano se procura cultivar por medios artificiales.<sup>24</sup>

Por su parte, John Stuart Mill también destaca el valor de la originalidad del individuo para su libre elección y actuación en pos de su felicidad (en tanto no vulnere o afecte otras libertades), y presenta sus propias reticencias a una acción educativa protagónica por parte del Estado. Respecto de la primera cuestión, advierte: “[...] todo lo que aniquila la individualidad es despotismo, cualquiera que sea el nombre con que se le designe, y tanto [más] si pretende imponer la voluntad de Dios o las disposiciones de los hombres”.<sup>25</sup> De ahí que denuncie la “tiranía de la opinión” y el mandato de la costumbre, ensalzando las virtudes de la inconformidad y la excentricidad, porque éstas pueden conducir a fortalecer el carácter y la innovación.<sup>26</sup> Los despotismos de la opinión (pública) y de la costumbre conducen a la imitación y obstaculizan el enriquecimiento de los propios dones individuales.

Las actitudes y competencias que favorecen la construcción y ejercicio de la autonomía consisten en desarrollar las capacidades para la percepción; para acceder y utilizar información requerida en la deliberación y el análisis reflexi-

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 185. También es interesante consultar su concepción acerca de la seguridad, que expone en el capítulo IX de la misma obra.

<sup>25</sup> John Stuart Mill, 1981, p. 135.

<sup>26</sup> Véase *ibid.*, pp. 140 y ss.

vo; en el discernimiento para la toma de decisiones y la preferencia moral; así como en la firmeza y el autodomínio para sostenerlas. De ahí su sentencia: “Quien hace una cosa cualquiera porque esa es la costumbre no hace en verdad elección alguna”. Apelando a Von Humboldt, destaca el valor de la originalidad que se nutre de la diversidad de la naturaleza humana y del vigor puesto para el desarrollo de las fuerzas interiores que cada individuo posee y hacen de él “una cosa viva”.<sup>27</sup> Al tenor de lo expuesto debemos señalar, empero, que en otra de sus obras, *El utilitarismo*, Mill le concede a la opinión pública –junto con la educación– el carácter de recurso para armonizar el interés particular que mueve al individuo al elegir y actuar en consecuencia para alcanzar placer (felicidad) con el interés común. Surge entonces la suposición de que la propia sociedad civil adquiere una función pedagógica y educativa para que la expresión y consecución del deseo individual no socave el interés común.<sup>28</sup>

En su rechazo taxativo de que sea el Estado quien imparta la educación, el filósofo sostiene: “Me opondré tanto como el que más a que toda o una gran parte de la educación del pueblo se ponga en manos del Estado. Todo cuanto se ha dicho sobre la importancia de la individualidad de carácter y de la diversidad de opiniones y conductas implica una diversidad en la educación [...]. Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales [...]”.<sup>29</sup> La educación queda así liberada

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 128-130.

<sup>28</sup> John Stuart Mill, 1974, pp. 27-56. En este caso se registran en John Stuart Mill algunas contradicciones en cuanto a las relaciones entre individuo y ciudadanía, en lo que atañe al papel de la opinión pública.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 194.

al ejercicio de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado deberá ocuparse de ella –con subsidios– para quienes, por irresponsabilidad paterna, estén –valga el término del sentido originario de “privo”– carentes de ella.

En la visión sobre el utilitarismo, Mill apunta que la naturaleza humana descansa sobre la premisa del egoísmo, esto es, en la tendencia interesada en conseguir el placer y evitar el dolor; en una empatía hacia sus congéneres y en una racionalidad que le permite calcular costos, beneficios y consecuencias de sus posibles acciones en esa búsqueda de felicidad. En libertad, cada quien se supone que busca la felicidad. Podemos afirmar en este sentido que, en tanto que el poder de Estado es ejercido por individuos, dicho poder es sospechoso, dado que quienes lo ejercen pueden –por su propia naturaleza– obrar en la búsqueda de su propio beneficio (en otras palabras, el interés privado encubierto, con *apariencia*, en el sentido nietzscheano, de interés público) y no en la del interés general.

Por último, resulta necesario señalar que en otra de sus obras, *Principios de economía política*, el pensador inglés subraya una estrecha relación entre el desarrollo científico-técnico y el progreso, pues aquél favorece un mejor aprovechamiento de los recursos naturales, un elemento indicativo del segundo, además de crear las condiciones y posibilidades de la asociación cooperativa para la competitividad. John Stuart Mill afirma, también, que la educación de las clases trabajadoras es indispensable para lograr mejores relaciones paritarias con los empresarios en cuanto a la organización y los resultados de las actividades productivas. Es preciso mencionar que su optimismo acerca del progreso sólo alcanza a quienes acceden a la educación, y que no sin

pesar afirmaba que “la clase más numerosa” tendrá pocas posibilidades de elevar su nivel de vida y su cultura. Anuncia, de esta forma, nuevos desamparos e inseguridades para el hombre moderno. En los *Principios* también se refiere al probable futuro de las clases trabajadoras:

El bienestar y el buen comportamiento de las clases trabajadoras [...] ha de descansar sobre otras bases. [...] Los pobres han soltado las andaderas y no se les puede ya gobernar o tratar como si fueran niños. Su destino tiene que depender, en lo sucesivo, de sus propias cualidades. Las naciones modernas tendrán que aprender la lección de que el bienestar de un pueblo se ha de lograr por medio de la justicia y la libertad de los ciudadanos [...] ahora, cuando incluso en lo referente a su situación son cada día menos subalternos, y sus espíritus cada vez menos conformes con el grado de dependencia que aún resta; son las virtudes de la independencia las que más necesitan. [...] La perspectiva del futuro depende del grado en que pueda convertírseles en seres racionales”.<sup>30</sup>

En la reseña de las visiones expuestas los autores elegidos perfilan, con algunas diferencias entre sí, las grafías de la primera perspectiva. Una visión exacerbada del individualismo egoísta y utilitario se encuentra en Herbert Spencer, quien asienta en un criterio pedagógico la condición inexcusable para la consecución de placer, para que el niño o joven aprenda “[...] lo que nunca se aprende demasiado pronto, a saber: que el placer se compra con el trabajo”.<sup>31</sup>

Son obvias las consecuencias que se derivan para quienes no lo tienen, que apuntan a otras de las inseguridades

---

<sup>30</sup> John Stuart Mill, 1978, libro IV, cap. I, pp. 600-601, y cap. VII, pp. 648-650.

<sup>31</sup> Herbert Spencer, 1984, p. 155. Por otra parte, no hay que olvidar su acérrima posición respecto de la no ingerencia del Estado en la tarea de educar. Al respecto puede consultarse el excelente prólogo de M. Fernández Enguita al libro citado.

que aquejan a los hombres y mujeres desde entonces y hasta nuestros días: en este caso las referidas al trabajo como medio legítimo para la consecución del bienestar y su contraparte, el “paro” o desocupación como el umbral del desamparo, de los temores, de la exclusión, para decirlo con términos más actuales. De esta manera, ¿qué originalidad y distinción puede esperarse de aquella afirmación acerca del valor de la individualidad?

Un temprana y lúcida voz de alerta sobre tales vicisitudes en una modernidad ya tardía fue la de John Dewey luego de la crisis de 1930, y no es arriesgado afirmar que tiene una vigencia resonante en nuestra actualidad: “La inseguridad cala más hondo [...]; el miedo a perder el trabajo y la amenaza de la edad crean ansiedad y van minando la autoestima. Donde abundan los temores, los cimientos de una individualidad audaz e inquebrantable se tambalean. [...] Percatarse de que ejercer una profesión o un negocio con honradez y diligencia no es garantía de un nivel de vida estable reduce el respeto por el trabajo e incita a un gran número de personas a aprovechar cualquier forma adventicia de alcanzar un bienestar que realmente garantice su seguridad [...]”.<sup>32</sup>

**II.** Para dar cuenta de la segunda perspectiva, que apela a una necesaria adaptación del individuo acorde con los legados establecidos y a una identidad cívica que refiere a una cierta homogeneidad en el imaginario de la ciudadanía, expondremos sucintamente las principales tesis de Augusto Comte y Emilio Durkheim.

---

<sup>32</sup> John Dewey, 2003, p. 88.

El positivismo de Comte constituye uno de los legados con mayor incidencia en no pocos Estados nacionales latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XIX en cuanto a las relaciones entre educación, individuo y ciudadanía. En el escenario social posrevolucionario francés del siglo XIX, Comte advierte el caos social y la anarquía, originados en las disputas egoístas entre los individuos (principalmente los “políticos”) por el poder material y en la inexistencia de un poder espiritual (moral) que generase un indispensable consenso cívico. A través de su Ley de los Tres Estadios anuncia un nuevo orden social y político, un estadio positivo científico-industrial, que requiere de un *nuevo fondo común de verdades* para superar el caos y la anarquía bajo la consigna de *Amor, orden y progreso*; fondo común de verdades que deberá ser configurado por un nuevo poder espiritual, generado por los científicos y transmitido por la educación.

Indudablemente, dicho fondo común de verdades no proviene, en el caso de Comte, de un consenso asentado en la discusión y el análisis de los ciudadanos sobre sus contenidos axiológicos y recursos procedimentales; constituye más bien un mandato imperativo al tenor de su concepción epistémica para la sociología y sus leyes, que dan cuenta de la organización y el desarrollo de la sociedad (por ejemplo, la Ley de los Tres Estadios); sostiene que estas leyes son de la misma índole que se reconoce a las leyes de la naturaleza: invariables e independientes de la voluntad de los hombres. En tanto que los científicos sociales son quienes detentan el conocimiento respectivo, y ante el descreimiento del pueblo con respecto a los políticos, les otorga a los primeros la función del gobierno y de construir el mencionado nuevo fondo común de verdades que, por lo ya dicho, es incuestio-

nable e indubitable. Aunque Comte no es un autor muy reconocido por las filosofías política y social, sí tenemos que concederle que su legado está mucho más vigente en nuestras realidades sociales que las herencias de algunos otros autores que tienen mayor relevancia en dichas filosofías.

Son tres los principales tópicos que queremos destacar de las propuestas del autor, relacionados todos ellos con los temas que nos ocupan:

- a) Su propuesta para una moral cívica clara y distinta, una nueva religiosidad para el ciudadano, que descansa en su concepción acerca del Gran Ser (que no el Ser Supremo). Un ideario axiológico, referente de la moral cívica, nutrido por quienes en su vida temporal han dado testimonios de altruismo, abnegación y sacrificios en pro del bienestar general; así como de todos los que en su “existencia objetiva” confirman con su actuación dicho ideario axiológico de la moral positiva y aspiran a fusionarse con ese “Gran Ser” al pasar a la “existencia subjetiva”.<sup>33</sup> Aunque parezca un juego de palabras podemos afirmar que desde algunas “existencias objetivas”, en este caso, los maestros, la educación favorece la transmisión de un legado cívico-patrio que han dejado nuestros antecesores, quienes ahora tienen una “existencia subjetiva”. Constituyen lo “sacro laico” de la moral cívica, que ya no abreva de la *Biblia*, sino de la Constitución nacional; que no cuenta con santos y su correspondiente santoral, pero sí con próceres y efemérides; que no apela a salmos y cánticos, sino al himno nacional y a las canciones patrias; que tiene sus propios símbolos sa-

---

<sup>33</sup> Augusto Comte, 1974, pp. 117-131.

cros, como el escudo y bandera nacionales; que no dispone de apóstoles, pero sí de maestros; y que erige su propio templo: la escuela.

- b) Su propuesta, para evitar que las especializaciones del conocimiento no conduzcan a una fragmentación artificial de la realidad, de instituir una filosofía de la ciencia que tienda a establecer relaciones y engarces entre dichos conocimientos específicos. También, su llamado a incorporar necesariamente conocimientos básicos de todas las ciencias a la educación general, y luego los propios de la segunda enseñanza que, como hemos dicho, impacta fuertemente en la reformulación de los planes de estudio de dichos niveles educativos: “[...] es indispensable que las diferentes ciencias [...] sean reducidas a lo que constituye su espíritu, es decir, a sus métodos principales y a sus resultados más importantes. Tan sólo así la enseñanza de las ciencias puede convertirse entre nosotros en la base de una nueva educación general. Que se añadan después a esta instrucción los diversos estudios científicos especiales, correspondientes a las diversas educaciones especiales que deben de suceder a la educación general [...]”<sup>34</sup>
- c) Su propuesta para el establecimiento de un vínculo armónico entre la ciencia, el capital y el trabajo, condición según su óptica para el progreso y la consecución de la prosperidad para todos sus respectivos agentes. Desde su definición del objeto de estudio de una nueva ciencia, la sociología, “la sociedad como un organismo”, se derivan sus órganos esenciales y se instala la especificidad e interdependencia

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 93-108.

funcional y necesaria entre los mismos. Como establece así una ajustada relación entre tres categorías fundacionales del pensamiento moderno: ciencia, capital y trabajo. Ahora bien, su propuesta no alienta, sin duda, en el individuo el interés egoísta y utilitario; antes bien, su legado descansa en el altruismo, en anteponer siempre el bienestar general al interés privado. Por lo tanto, con el tinte propio del “socialismo utópico”, exhorta a que se garantice una distribución equitativa de las utilidades que genere el progreso industrial.

Emilio Durkheim enriquece y supera la perspectiva del Estado ético-educador esbozada por su antecesor y su legado tiene aún hoy una vigencia innegable.<sup>35</sup> En primer lugar, es necesario considerar que su visión está profundamente orientada a analizar el sentido y calidad de la democracia; el papel de la educación en la formación del individuo y del ciudadano; en establecer mejores condiciones para la expresión y ejercicio de los valores de la igualdad y la libertad en la sociedad y en todos y cada uno de los individuos que la constituyen. Como exponente del ideario de la modernidad, Durkheim recupera la importancia de la ciencia para el quehacer social (político, económico, cultural) y propone una necesaria interrelación de ésta con la moral, en cuanto a las aplicaciones y consecuencias prácticas de los conocimientos que genera.

---

<sup>35</sup> Para sintetizar su visión, apelamos a un análisis pormenorizado de su pensamiento que hemos realizado anteriormente. Véase: J. C. Geneyro, 1991. Justo en el momento en que estamos desarrollando este trabajo nos congratula el reconocimiento que acaba de hacer Anthony Giddens sobre Durkheim, en una entrevista que le hicieron hace poco en México, D. F. Véase *Reforma*, sección “Cultura”, 15 de abril de 2008.

Es clásica la definición que hace de la educación, mediante la cual las generaciones adultas transmiten a las jóvenes los legados morales, cognitivos y culturales que les permitan constituirse como individuos y ciudadanos. La educación como socialización reconoce la necesidad de una primera “educación homogénea”, común a todos y superadora de las particularidades propias de los distintos grupos sociales, destinada a la dotación básica de dichos legados. Esa educación debe de estar a cargo del Estado ético-educador, mandatario social del conjunto y, por tanto, en condiciones de responder al interés social general que sustenta una sociedad democrática. El mismo ánimo impregna su concepción acerca del maestro, quien debe ser testimonio de la moral social y cívica. Al respecto, hemos señalado en un trabajo anterior lo siguiente:

Sus planteamientos relativos a la *dimensión ética* del Estado giran [...] en torno a dos propuestas básicas: la primera afirma que los derechos individuales se afianzan y se amplían en el acontecer sociohistórico, como consecuencia de la interactividad social [...]; la otra, y en congruencia con la anterior, sostiene que la acción estatal no se restringe a garantizar las *libertades negativas* de los individuos sino que, primordialmente, tiene como fin principal concurrir activamente en la consolidación y expansión de sus derechos. De esta manera, establece una íntima relación entre la política y la ética.<sup>36</sup>

A la educación “homogénea” le sucede la “heterogénea”, que se refiere a la formación para el desempeño profesional de los individuos en ámbitos laborales particulares y que ha sido elegida libremente por ellos acorde con sus preferencias, en el

---

<sup>36</sup> J. C. Geneyro, 1981, p. 84. Resulta interesante contrastar estas dos dimensiones con un señalamiento de E. Garzón Valdés, que recupera R. Vázquez en su libro citado anteriormente: “Con respecto a las autoridades nacionales: Están

entendido de que no debieron enfrentar obstáculos exteriores que les hubieren condicionado la elección. Hay que remarcar que Durkheim concibe al hombre como una *fuerza autónoma de acción* y, por tanto, el proceso que comprende el trayecto de una a otra educación es el que va de la “directividad” a la autonomía. Al mismo tiempo, cabe recordar que el sociólogo francés define a la igualdad apelando, precisamente, a lo que ella debe preservar: *igualdad en las condiciones exteriores al propio individuo*, y que también concibe al trabajo como el principal ejercicio de la autonomía. No es arriesgado, en consecuencia, advertir que en la búsqueda de una mejor calidad de la democracia Durkheim entiende que, además de la solidaridad, el trabajo es una de las condiciones necesarias para abatir lo que él llama las “dependencias ilegítimas”.

Durkheim manifiesta su fe en la razón (aunque no desdén el papel de los sentimientos y las pasiones como energía individual y social)<sup>37</sup> para una mejor realización de la utopía de la democracia, en la que cada individuo sea valorado en y por

---

*prima facie* éticamente obligadas a posibilitar a todos los habitantes el goce de los derechos vinculados con la satisfacción de las necesidades básicas. Éste es el deber de homogeneización. Una sociedad en la que se viola este deber puede ser calificada de indecente”. Por su parte, el propio R. Vázquez señala: “Los bienes primarios o las necesidades básicas, así como los derechos humanos requieren ‘convenciones profundas’, a diferencia de las necesidades o deseos secundarios, basados en ‘convenciones variables’. Los primeros no están sujetos a negociación; los segundos sí”. Véase R. Vázquez, 2006, pp. 176 y 178. Al respecto, cabe decir que para Durkheim los que en determinado momento se entienden como derechos individuales básicos pueden ampliarse a la luz de la interactividad social y la intersubjetividad concomitante. Es decir, dichas convenciones profundas, así como el acervo moral social, no suponen mandatos cerrados y definitivos. Véase J. C. Geneyro, 1991, Capítulo II: “El proceso moral; intersubjetividad, conflicto y contingencia”, pp. 47-83.

<sup>37</sup> Geneyro, 1991, pp. 47-83. Sobre este tema, véase también E. Tiryakian, 2001, pp. 252-259.

sus capacidades y sus acciones, con plena vigencia del principio de igualdad de oportunidades y condiciones, propiciando mediante la educación un ánimo de patriotismo para contribuir a una sociedad y a una nación más justas, más ocupadas en poseer y practicar una mejor “constitución moral”, antes que preocupadas en ser las más poderosas.

Para él resulta imprescindible que la inteligencia, guiada por la ciencia, tenga una mayor preponderancia en el desarrollo de la vida colectiva y en los asuntos públicos, aunque es cierto que también formula algunos recaudos a esta guía. Por un lado, establece que las posibilidades y consecuencias prácticas del conocimiento científico implican ofrecerlo al dominio público y a una discusión y decisión consensuadas sobre su utilización; por otro, acerca de su expresión técnica advierte que se deben evitar las aplicaciones mecánicas del mismo: “[...] una técnica de cualquier clase que sea degenera pronto en un vulgar empirismo si aquel que se sirve de ella no se ha puesto nunca en condiciones de reflexionar en la finalidad que persigue esa misma práctica, y en los medios que emplea”.<sup>38</sup> No obstante lo dicho con anterioridad, advierte que el “sofisma de la ciencia” no es menos peligroso que el “sofisma de la ignorancia”, para desestimar las posibles distorsiones de la *autoridad de la ciencia* (como se verifica, por ejemplo, en Augusto Comte). De esta forma, concluimos que “el hacer” no queda fatalmente condicionado a la disposición del conocimiento científico; en algunos casos, las prácticas que recuperan otros saberes existentes en la propia comunidad –devenidos de sus experiencias y de la reflexión sobre las mismas– pueden dar cuenta de las realidades perentorias.

---

<sup>38</sup> Citado en Geneyro, 1991, p. 30.