

Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia

Colección: "Temas de la democracia" **18**
CONFERENCIAS MAGISTRALES

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

IFE
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

Juan Carlos Geneyro

JUAN CARLOS GENEYRO

**Estado, ciudadanía y
educación: las fuerzas
de la democracia**

JUAN CARLOS GENEYRO

**Estado, ciudadanía y
educación: las fuerzas
de la democracia**

COLECCIÓN

TEMAS DE LA DEMOCRACIA

Serie

Conferencias Magistrales 18

Instituto Federal Electoral

Consejero Presidente

Dr. Leonardo Valdés Zurita

Consejeros Electorales

Mtro. Marco Antonio Baños Martínez

Dr. Lorenzo Córdova Vianello

Dra. María Macarita Elizondo Gasperín

Mtro. Alfredo Figueroa Fernández

Dr. Francisco Javier Guerrero Aguirre

Dra. María Marván Laborde

Dr. Benito Nacif Hernández

Secretario Ejecutivo

Lic. Edmundo Jacobo Molina

Contralor General

C.P. Gregorio Guerrero Pozas

Director Ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica

Mtro. Luis Javier Vaquero Ochoa

ESTADO, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN: LAS FUERZAS DE LA DEMOCRACIA

Primera reimpresión, octubre de 2013

© Instituto Federal Electoral

Viaducto Tlalpan núm. 100, esquina Periférico Sur

Col. Arenal Tepepan, 14610, México, D. F.

ISBN: 978-607-757215-2

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Distribución gratuita. Prohibida su venta

Contenido

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
Ideario temático de la modernidad	13
Estado, ciudadanía y educación: legados diversos	25
Desamparos e incertidumbres: una convocatoria a las fuerzas de la democracia	41
BIBLIOGRAFÍA	45
SOBRE EL AUTOR	49

Presentación

El Instituto Federal Electoral presenta el número 18 de la colección “Conferencias Magistrales”, titulado *Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia*, del doctor Juan Carlos Geneyro, quien aporta una reflexión centrada en el papel de la educación, la democracia y el Estado moderno.

En esta edición el doctor Geneyro enriquece sus reflexiones en torno a la educación y la ciudadanía, tema que desarrolló en la conferencia magistral que dictó en el IFE en febrero de 2008, como parte de los esfuerzos institucionales por contribuir a la difusión de la cultura política democrática.

La propuesta del doctor Geneyro analiza la utilidad de la educación en la democracia y en la construcción de ciudadanía a través de los postulados de Francis Bacon, Jan Amos Comenius, Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes, Emile Durkheim, John Locke, Wilhelm von Humboldt, Herbert Spencer, John Stuart Mill, Auguste Comte y John Dewey.

La educación debe generar en los ciudadanos “seguridad de vida, entendida como [...] alimentación, salud, abrigo, educación, disposición de los bienes culturales y del conocimiento; un trabajo estable para los individuos, acorde con sus aptitudes e intereses respectivos, que no se reducen sólo a los requerimientos de un consumo material”. Así, la construcción de la ciudadanía es la razón de ser del Estado y su herramienta es la educación.

El Estado moderno se consolida, necesariamente, en relación con la moral cívica y se expresa en la vida cotidiana de los ciudadanos. La educación es la generadora de los actos cívicos de los individuos y debe ser una herramienta de interés público. El binomio indispensable para la consolidación de la democracia es la educación de la ciudadanía.

El autor describe con especial interés los postulados de Auguste Comte y la concepción “egoísta de los individuos” y los traslada a los grandes dilemas del pensamiento moderno, que son: ciencia, capital y trabajo, para reconocer que la participación de la sociedad civil y del Estado en la construcción de la “seguridad de vida” deben basarse en actos de corresponsabilidad.

Sin duda, el análisis de Juan Carlos Geneyro plantea nuevos dilemas y contribuye al ejercicio permanente que realiza el Instituto en materia de difusión de la cultura democrática.

Instituto Federal Electoral

JUAN CARLOS GENEYRO

Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia¹

“...oh suma y admirable suerte la del hombre, al cual le ha sido concedido el obtener lo que desee, ser lo que quiera”.

Discurso sobre la dignidad del hombre
PICO DELLA MIRANDOLA

Introducción

Norberto Bobbio, en un texto ya clásico de la filosofía política contemporánea, *El futuro de la democracia*, señaló las “promesas no cumplidas” de la misma; se refería a los ideales y a algunos supuestos que devienen de su adopción como régimen político en América y luego en la Europa occi-

¹ En febrero de 2008 presentamos en el Instituto Federal Electoral una conferencia sobre educación y ciudadanía, con base en un artículo publicado en *Anales*,

dental. No obstante, el diagnóstico que realiza de cada una de ellas al confrontarlas con la realidad social de su entorno, que indica su escaso o nulo cumplimiento, reafirma con optimismo la necesidad de apelar a algunos valores para afianzar a la democracia, no sólo como procedimiento para determinar quiénes gobiernan y con cuáles reglas para la adopción de las decisiones, sino también como sistema social, como forma de vida y como principio moral.

Hace ya algunos años, apelando a una relectura de Emilio Durkheim y John Dewey, hemos también señalado la necesidad de estar siempre atentos para interpelar a nuestras realidades respecto de la realización de algunos valores ínsitos en los ideales y horizontes que alberga una democracia plena.² Como bien lo apunta Dewey, la democracia no debe entenderse como una renta legada por nuestros antecesores que nos permite vivir cómodamente. Antes bien, la democracia debe asumirse como una empresa vital constante que debe siempre inquietarnos por lo que aún debemos emprender y conseguir para que todos los ciudadanos —no sólo algunos— tengan condiciones para una vida cierta, digna y promisoria.

En los fundamentos de la filosofía política moderna —tomemos por caso a Maquiavelo y a Hobbes— existe un expreso reconocimiento del deseo como energía constitutiva de la naturaleza y la actividad humanas; energía orientada a la búsqueda de bienestar y a la posesión de bienes; a la consecución del poder y de la seguridad para usufructuarlos. De ahí que

colección “Monografías”. El presente trabajo recapitula algunas tesis del mismo y agrega otras nuevas. Véase J. C. Geneyro, 2007, pp. 245-264.

² Véase J. C. Geneyro, 1991. El mismo título del libro: *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey da cuenta de ese ánimo.*

dicha filosofía presente argumentos para justificar la legitimación de un nuevo Estado y la necesidad de establecer un *pacto de sujeción* de los individuos que promueva a su reconocimiento y el establecimiento de convenciones para la vida social. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que tales argumentaciones reconocían como un supuesto, como un principio axiomático, que dicho pacto otorgaba a cada quien seguridades de vida y de posesión. En otras palabras, el pacto le abría un horizonte promisorio al deseo y garantizaba más calidad de vida a cada individuo. También queremos destacar que según los legados que provienen de dicha filosofía, el Estado y la misma sociedad civil fueron concebidos –con distintos énfasis según cada autor– como agentes pedagógicos y educativos del nuevo orden político y societal.

Estos supuestos, al contrastarlos con nuestras democracias actuales, nos generan inquietudes, dado que muchos de nuestros ciudadanos –actuales y futuros– más que horizontes encuentran topes insalvables para dar expresión a sus deseos de bienestar. Más bien, carecen de seguridades de vida y de posesión. Es correcto aceptar que con el correr de los tiempos la seguridad no puede sólo referirse –como entonces– a evitar la muerte violenta ocasionada por terceros. Más allá de que ese sentido originario también hoy es un cometido no menor para el Estado (para sus denominadas, no casualmente, fuerzas de seguridad), debemos establecer con claridad que la seguridad de vida comprende un conjunto de condiciones y bienes que le garanticen a cada individuo proyectarse y realizarse desde un presente digno hacia un futuro esperanzador y promisorio. Al tenor de lo dicho, debemos proponer entonces una resignificación del concepto de seguridad de vida que debiera corresponder a una de-

mocracia de calidad: *la seguridad de vida* comprende la alimentación, la salud, el abrigo, la educación, el trabajo, la disposición de los bienes de la cultura y el conocimiento, el ejercicio de la ciudadanía plena; en suma, la inclusión social efectiva para todos y cada uno de los individuos cobijados en esa democracia. En otras palabras, son esas condiciones y atributos –y no otras– las fuerzas de seguridad de una sociedad que se precia de vivir en democracia.

Por otra parte, cabe preguntarnos qué tanto el Estado y la propia sociedad civil pueden concebirse con las funciones antes apuntadas –como agentes pedagógicos y educativos–, considerando que en nuestro tiempo campean la diversidad y la diferencia en las condiciones reales de existencia de los individuos y, por ende, de los ciudadanos.

Es desde estas inquietudes e interrogantes que desarrollamos las siguientes notas. Mismas que no persiguen ofrecer soluciones inmediatas y definitivas a los síntomas (¿podemos decir endémicos?) que aquejan a nuestras democracias, pero que sí pretenden aportar algunas consideraciones para repensar nuestra empresa política y social, para repensar nuestra respectiva patria, para bregar por la extensión y plena vigencia de esas fuerzas que denominamos *las fuerzas de la democracia*. En esa perspectiva siempre nos interpela, tan lúcida y pertinente, la disyuntiva formulada por Norberto Bobbio: ¿más libres o más iguales?

En seguida se señalan algunos componentes del ideario temático de la modernidad, para luego hacer hincapié en algunos referentes del pensamiento social y político de esa época, que nos han legado imaginarios distintos y sentidos diversos para concebir y realizar nuestras democracias.

Ideario temático de la modernidad

Es una tarea ímproba pretender referir a la modernidad como un legado de pensamiento único. Más bien, a partir del Renacimiento y de la Reforma, de la propia génesis de la filosofía política moderna, podemos encontrar una significativa variedad de posicionamientos y concepciones respecto del mundo y de la naturaleza humana; del Estado y de la sociedad; del individuo y la ciudadanía; de la educación y del bienestar, cuando no de la prosperidad y, más tarde, del progreso y de la democracia.

Todorov³ nos advierte sobre esta dificultad de referir a la modernidad desde un pensamiento único cuando señala: “[...] la modernidad no es homogénea en sí misma [...] sino que] se revelaron en su seno varias tendencias que constituyen el marco de pensamiento social en el que vivimos hoy”.

No obstante, dicho autor perfila algunos pocos caracteres del proceso que conduce al establecimiento del mundo moderno: a) el paso de un mundo cuya estructura y leyes son algo dado e inmutable, a otro cuya naturaleza puede descubrirse y en el cual el Estado social puede establecerse; b) el paulatino tránsito de posiciones y proyectos de vida ya dados y prescritos a posiciones y proyectos deseados, susceptibles de lograrse; c) el giro desde las acciones asentadas y orientadas conforme a la naturaleza y la voluntad divinas hacia las que descansan en el hombre mismo: en su voluntad, o en su razón, o en sus sentimientos, o en sus deseos.

³ T. Todorov, 1999, pp. 25-76.

Dicho de otro modo, ocurre una *desacralización* a la que le sigue una paulatina *secularización*.⁴ En la misma perspectiva de análisis, F. Ovejero Lucas apunta que:

Es un lugar común entre los analistas del pensamiento político la percepción de una discontinuidad entre la idea de legitimación aristotélico-tomista y la moderna. Mientras que para la primera la sociedad y el poder político son “connaturales”, para la segunda el Estado necesita justificación. [...] Sea por lo que fuere [probablemente por el desarrollo del capitalismo], la unidad del pensamiento moderno se identifica por el intento de justificar la legitimidad del Estado.⁵

Puede advertirse que tal “unidad del pensamiento moderno” se refiere más bien al objeto o propósito, dado que los planteamientos y argumentos de los autores de la época son distintos; sin ir más lejos, pueden advertirse las diferencias entre Thomas Hobbes y John Locke para legitimar el establecimiento y la organización del poder estatal. Cabe concluir, entonces, que esa diversidad de legados de la modernidad lo que tienen en común, como “parecidos de familia”, son los temas que abordan: preocupaciones, nuevos desafíos y problemáticas que ocurren en los aspectos económicos, políticos y culturales de la época, pero no los posicionamientos que desarrollan los distintos filósofos, pensadores y científicos sobre tan vasto proceso. Por ello es que preferimos identificar un ideario, un manantial temático del que fluyen distintas corrientes de pensamiento. Para la grafía de ese manantial esbozamos seguidamente algunos de los rasgos principales que ocupan y recogen legados modernos. Legados que de una

⁴ Las características propias de ese tránsito del mundo feudal al mundo moderno pueden consultarse en H. Laski, 1987, pp. 18-75.

⁵ F. Ovejero, 1987, p. 49.

u otra manera repercuten en las interrelaciones éticas, políticas y sociales de nuestras democracias.

La revalorización de la vida terrenal que se nutre de la consigna del humanismo renacentista “aquí y ahora” y la recuperación de la naturaleza como recurso y condición para el bienestar en este mundo conllevan que las propuestas pedagógicas vinculen más a la educación con la vida temporal, con el trabajo, con las actividades prácticas (sobre todo con las económicas, las políticas y las administrativas). Un temprano ejemplo de este giro pedagógico se encuentra en Petrarca,⁶ quien destaca la importancia de:

[exponer] todo lo que se sabe respecto de los fenómenos terrestres y celestes [...] a la fecundidad de la tierra, a las posibilidades de los ríos y del mar, a la variedad de las estaciones y los vientos, a las hierbas, a las plantas, a los árboles, a los animales, a la maravillosa naturaleza de los pájaros, de los peces, de los cuadrúpedos, y al provecho que todos ellos nos ofrecen como alimento, medio de transporte, remedio contra la enfermedad, piezas de caza, de pesca, de arquitectura, de navegación, de innumerables artes y de todas las cosas que se descubrieron por obra del ingenio en la naturaleza.

También Francis Bacon puede ser reconocido como un destacado portavoz del cometido de recuperar a la naturaleza como recurso y condición para el bienestar mundano, así como de la necesidad de vincular más al individuo con su entorno. Al respecto E. Garin⁷ apunta:

Campanella por una parte y Bacon por otra trazaron [...] dos instituciones en las que se acogía dignamente la herencia válida de la posición humanista: una escuela “media” donde todos, hombres y

⁶ Citado por E. Garin, 1987, p. 73.

⁷ *Ibid.*, pp. 202-203.

mujeres, se preparan para la vida y el trabajo; y una cultura superior concebida como búsqueda efectiva para el dominio del hombre sobre la Tierra. [...] De todas formas Bacon, aunque no elaboró una teoría y una técnica de educación, trabajó con fuerza (y Comenius sufrió una profunda influencia) no sólo con su llamado a las cosas, a la experiencia, a la naturaleza, a su significado, sino con su método, con su polémica contra los errores (*idolos*).

Comenius es otro importante exponente de tales consignas con su *Orbis Pictus* (o sea, el mundo sensible en imágenes que, como recurso didáctico, revoluciona la enseñanza de la época) y con su *Didáctica Magna*, donde plantea “enseñar todo a todos” y orientar la enseñanza al aprestamiento laboral. Esos propósitos, y la necesidad de educar al ciudadano, conllevan a que se sustituya el latín por la lengua vulgar para la enseñanza y el acceso al conocimiento, especialmente en la educación común. Este giro político, pedagógico y lingüístico, catapultado por la imprenta, será afianzado y enriquecido desde la obra de los enciclopedistas en el siglo XVIII.⁸ Puede apuntarse, además, que por esta preponderancia de la temporalidad mundana ya Comenius se ocupa —como luego también Rousseau— de establecer los segmentos de tiempo asignados a los trayectos de los distintos niveles educativos.

⁸ Hasta bien avanzado el siglo XVIII no puede suponerse que el giro haya sido abrupto y que la educación no comprendiera también propósitos religiosos, relacionados con el alma y con su preparación para la vida eterna. La coexistencia de ambas perspectivas en la mentalidad burguesa es analizada por J. L. Romero, 1987, pp. 28-45. También puede constatarse la integración de tales perspectivas en J. A. Comenius, 1986, pp. 75-76 y 156-157. Respecto de los distintos hechos que conducen a la recuperación de las lenguas vulgares puede consultarse J. F. Gilmont, 2006, p. 333.

II. Como ya apuntamos, algunos clásicos exponentes del movimiento renacentista y humanista, o de la Reforma, así como varios de los artífices de la filosofía política moderna hacen referencia destacada al deseo y a la búsqueda de placer como atributos principales de la naturaleza humana. Boccaccio, al tenor de su *Decameron*, es un claro ejemplo de ello. Sin embargo, la mayoría se preocupa por su moderación y educación; así, por ejemplo, Tomás Moro distingue, en su *Utopía*, entre vicios y virtudes para luego determinar qué placeres (del alma y del cuerpo) son los que deben de gozarse y cuáles —espurios— deben despreciarse.⁹ Subrayamos que en la propuesta societal de este autor subyace un cometido que es recurrente en varios de los padres fundadores del pensamiento social moderno: la educación del deseo. En otras palabras, podemos advertir que si bien existe un reconocimiento del deseo como energía constituyente de la naturaleza humana en distintos autores de la época, es reiterativo en la filosofía política moderna un ideal: el deseo educado.

En esa perspectiva, Maquiavelo se refiere al deseo como energía acuciante, insatisfecha; y adelanta en sus *Discursos* algunas de las tesis de Hobbes cuando advierte que:

[la ambición] es tan poderosa en los pechos humanos que jamás los abandona [...]; la naturaleza ha creado a los hombres de tal manera que pueden desearlo todo, pero no conseguirlo. Así que, siendo siempre el deseo mayor que la capacidad de adquirir, resulta de ello el descontento con lo que se posee y la poca satisfacción [...] deseando unos hombres tener más y temiendo los otros perder lo conseguido surgen las enemistades y las guerras [...].¹⁰

⁹ Tomás Moro, 2006, pp. 89 y ss.

¹⁰ Citado por M. A. Granada, en Victoria Camps, 1988, p. 549.

A partir de este reconocimiento de la fuerza del deseo en la naturaleza humana, el autor de *El príncipe* entiende que es el Estado quien debe ordenar y encauzar sus manifestaciones en las relaciones sociales. El orden social que configure y eduque esa fuerza del deseo debe ser instituido por el Estado.

Nadie como Thomas Hobbes, para muchos el padre de la filosofía política moderna, para ilustrarnos sobre esta concepción del deseo como energía acuciante y persistente:

[...] la felicidad en esta vida no consiste en la serenidad de una mente satisfecha; porque no existe el *finis ultimus* (propósitos finales) ni el *summum bonum* (bien supremo). La felicidad es un continuo progreso de los deseos, de un objeto a otro, ya que la consecución del primero no es otra cosa sino un camino para realizar otro ulterior. [...] El objeto de los deseos humanos no es gozar una vez solamente, y por un instante, sino asegurar para siempre la vía del deseo futuro. [...] Señalo, en primer lugar, como inclinación general de la humanidad entera un perpetuo e incesante afán de poder, que cesa solamente con la muerte. Y la causa de esto no es siempre que un hombre espere un placer más intenso del que ha alcanzado, [...] sino que no pueda asegurar su poderío y los fundamentos de su bienestar actual, sino adquiriendo otros nuevos. [...] El afán de tranquilidad y de placeres sensuales dispone a los hombres a obedecer a un poder común, porque tales deseos los hacen renunciar a la protección que cabe esperar de su propio esfuerzo o afán. El temor a la muerte y a las heridas dispone a lo mismo, y por idéntica razón.¹¹

Como puede apreciarse, Hobbes entrelaza ese deseo incesante con las ansias de posesión, de dominio, y con las incertidumbres e inseguridades que amenazan al hombre en el

¹¹ Thomas Hobbes, 2005, pp. 79-80. No es el motivo principal de este trabajo, pero es notable la recuperación que hace Freud de esta concepción del deseo como energía constitutiva de la naturaleza humana. C. Altini, 2005, realiza un interesante análisis de las tesis de Hobbes, así como del primer boceto de tapa del *Leviatán*.

estado de naturaleza respecto de su vida y de sus bienes. De ahí la conveniencia de transitar al estado social. Ese pasaje no conlleva renegar del deseo, pero sí conformar su expresión (sujeción) desde una decisión racional que le indica que avenirse a un pacto y acatar un poder político le ofrece a cambio un horizonte promisorio para su vida y su bienestar. También John Locke, en sus *Pensamientos sobre la educación*, alerta sobre las manifestaciones tempranas del niño para someter a los demás a sus deseos, sobre su amor al dominio, sobre “[...] su deseo de tener cosas que le pertenezcan; aman la propiedad y la posesión, recreándose en el poder que parece darles [...]”. Es por ello que convocaría a los padres para la moderación de sus deseos, distinguiendo entre *necesidades de la naturaleza* y *necesidades de la fantasía*.¹²

III. La centralidad del individuo, el afianzamiento de sus intereses mundanos y el criterio axiológico de la utilidad también constituyen rasgos característicos de la modernidad y derivan en las principales vertientes teórico-prácticas para las relaciones entre Estado, ciudadanía y educación. Hay quienes, desde legados con textura humanista o liberal, hacen hincapié en su individualidad original y distintiva; hay otros que perfilan más los atributos de un individuo con una naturaleza egoísta, deseante y posesiva, que mediante la racionalidad y el cálculo interesado busca proveerse de seguridad y felicidad terrenales; otros están más preocupados por la formación del individuo como ciudadano y es desde esta posición que se afianza la concepción del Estado ético-educador como mandatario de un interés,

¹² John Locke, 1986, pp. 143-147.

de una voluntad general. Estas vertientes del pensamiento social y político las abordaremos luego con más detalle.

El criterio axiológico de la utilidad, que impregna y distingue las actividades económicas burguesas, ínsito en las categorías de libertad, de seguridad, de propiedad privada y de trabajo del liberalismo económico y político, también irrumpe en los escritos pedagógicos de la modernidad: se discute qué contenidos son más útiles para alcanzar los fines educativos que responden a tales requerimientos. La aplicación de los conocimientos científico-técnicos en los procesos de producción, comercialización y transporte de bienes orienta la selección de contenidos de la enseñanza hacia este tipo de conocimientos, instalándose así la *función económica* de la educación. Debemos destacar, además, que desde este ánimo utilitario se concibe muy tempranamente la *educación como inversión*.¹³ Hacia fines del siglo xvii John Locke sostendría que la mejor inversión de un padre para con su hijo es proporcionarle una “buena educación”, pues ella le garantizaría una futura solvencia económica. La importancia de la inclusión de una formación científica básica para la educación del individuo y del ciudadano queda cristalizada en las propuestas de Augusto Comte, uno de los legados con mayor impacto en las políticas y prácticas educativas de las etapas de reorganización y consolidación de los Estados nacionales en varios países latinoamericanos, a partir de la segunda mitad del siglo xix.

¹³ Véase John Locke, *op. cit.* Los rasgos del utilitarismo son expuestos por J. C. Colomer, 1987, pp. 9 y ss. Además, las principales tesis de sus fundadores se encuentran en C. B. Macpherson, 1987, pp. 37-55. Una interpretación atinada sobre la génesis del valor de la utilidad y del *consecuencialismo* en la mentalidad burguesa es expuesta por A. Gouldner, 1973, pp. 64-71.

IV Los procesos de configuración del Estado moderno y luego de los Estados nacionales generan una mayor preocupación por la educación del ciudadano, y consecuentemente por la moral cívica.¹⁴ Resurge así la función ético-política de la educación, cuyo énfasis se recrudece en la “era de la igualdad”, según decir de Alexis de Tocqueville, cuando avizora en la Francia posrevolucionaria el porvenir de la democracia. No obstante, es preciso recordar que la condición de ciudadano sería restringida hasta bien avanzado el siglo XIX, porque detentarla requería de atributos tales como pertenecer al género masculino; acreditar la propiedad de bienes y/o dedicarse a una actividad profesional y contar con un trabajo estable; así como demostrar una cierta educación. Por ello, las luchas y demandas para que aquellos individuos privados de los derechos políticos, cuando no de los sociales, accedieran a un pleno ejercicio de los mismos condujeron a una estrecha relación entre ciudadanía y educación.

Instalada la función ético-política de la educación en la modernidad, así como su imprescindible papel para constituir una moral cívica, no tardarían en aparecer los conflictos y disputas sobre cuál sería el actor más apropiado para la tarea de educar: el Estado o la Iglesia; y después el Estado o la sociedad civil, mediante iniciativas colectivas de particulares.¹⁵ Como veremos más adelante, el positivismo comteano

¹⁴ Un análisis pormenorizado sobre este tema lo ofrece R. Bendix, 1974, pp. 78-95.

¹⁵ Iniciativas colectivas particulares a las que Emmanuel Kant identificará como *educación pública*, para diferenciarla de la *educación privada*, que recibía el príncipe en su ámbito palaciego.

constituye el legado arquetípico que nutre una concepción de la moral cívica laica vigente hasta nuestros días.

V El conocimiento como emancipación es otro de los caracteres de la modernidad; da cuenta de la superación del postulado tomista que subordinaba las verdades de la razón a las verdades de la fe. Para algunos historiadores la filosofía moderna inicia con Descartes, quien, partiendo de la duda, encuentra en la razón las bases para un conocimiento verdadero. Puede que así sea, porque es propio de la modernidad concebir a la razón, articulada con la experimentación y las prácticas, como una condición esencial para el desarrollo científico-técnico, para la consecución del progreso y del bienestar.¹⁶ Durante el siglo XIX, especialmente en su segunda mitad, la educación adoptó ese espíritu. Su paulatina extensión buscó lograr la formación de individuos con ciertos mínimos de conocimientos científico-técnicos considerados útiles para su desempeño en el ámbito productivo y, al mismo tiempo, procuró constituirlos como ciudadanos aptos para el ejercicio de las libertades civiles, para respetar los acuerdos

¹⁶ A. S. Ruguio sostiene que: “El racionalismo de Descartes es principalmente un método de investigación, una actitud mental; el objetivo al cual tiende es conseguir concretamente dominar las fuerzas productivas naturales, tal como lo veremos en Bacon y Locke. [...] La finalidad pedagógica de la formación de un razón ‘clara y distinta’ es muy diferente a la típica del mundo feudal; no sirve para adentrarse en contemplaciones y elucubraciones, sino para construir formas de pensamiento que consientan el conocimiento y más tarde dominen la realidad [...]; cuando Descartes sostiene que la forma más completa de pensamiento (*res cogitans*), destinada a organizar la realidad (*res extensa*), son las matemáticas, se anticipa a los tiempos en que los científicos las utilizarán como instrumento para la investigación física y tecnológica, como medio para vencer, controlar y explotar cada vez más los recursos naturales”. Véase A. S. Ruguio, 1979, p. 174.

establecidos y para generar consensos básicos superando los *idolos del foro*. La racionalidad transitaría así por dos ejes sustantivos: el económico y el político. Puede decirse, parafraseando a Friedrich Nietzsche, que la *tendencia apolínea* ganaría terreno en las propuestas pedagógicas y se afianzaría en esta época. Así se manifiesta en los más claros exponentes del utilitarismo (Jeremy Bentham y John Stuart Mill); del liberalismo emparentado con aquél (John Stuart Mill); así como del positivismo (Augusto Comte y Herbert Spencer).

VI. La lenta pero sostenida expansión de los servicios educativos inicia la conformación de los sistemas educativos nacionales, con mayor énfasis a partir de la segunda mitad del siglo XIX.¹⁷ Sin duda, la obligatoriedad y expansión de la educación primaria basada en la consigna de *educar al soberano* repercute en las relaciones entre Estado, ciudadanía y educación. Por un lado, se desarrollan políticas y se crean instituciones para la formación de maestros; se establecen normas sobre el “arte” de educar y, por tanto, se profesionaliza. Por otro, aunque en algunos de nuestros países la Iglesia participa en la formación de educadores por medio de sus escuelas confesionales, el Estado propicia la concepción del “apostolado” docente, con claras connotaciones para la moral cívica; de esta manera la escuela pasa a ser

¹⁷ En Francia la educación gratuita y universal se alcanza hacia 1880 y la obligatoriedad de la enseñanza se extiende hasta los diez años. Una situación similar se verifica en Inglaterra; en ese entonces el trabajo infantil, principalmente en las actividades rurales, condicionaba fuertemente la regularidad y permanencia en la escuela primaria. Véase M. Lyons, 2006, pp. 90-92. En Argentina, la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria se establece por la Ley de Educación Común de 1884; en México se afianzan decididamente estos principios hacia 1920, con el triunfo de la Revolución.

el templo de dicha moral y la historia patria la encargada de proveer sus referentes axiológicos arquetípicos. Uno de los mejores ejemplos de esta concepción es Emilio Durkheim, quien concibe al Estado ético-educador y al propio maestro como los mandatarios de dicha moral y quien además postula la necesidad de una “educación homogénea” para todos los futuros ciudadanos.¹⁸

La expansión y diversificación de las instituciones educativas demandaron una organización y una administración sistémicas, generalmente establecidas y reguladas por el Estado-nación, que comprenden leyes, normas, reglamentaciones, financiamiento y controles (así surgen los inspectores escolares). Consecuentemente, emerge la necesidad de estandarizar los planes y programas de estudio, principalmente de los niveles iniciales, para que garanticen en cada caso una educación sistemática y homogénea. Todo ello conduce a una programación delimitada en tiempos, con propósitos, contenidos, métodos y recursos para los procesos de enseñanza-aprendizaje; con criterios explícitos y mecanismos de evaluación, que sustenta la expedición de títulos y certificaciones que habilitan para el trabajo y para el ejercicio de ciertos derechos políticos (por ejemplo, el ejercicio cívico de votar, puesto que los analfabetas fueron privados durante mucho tiempo del mismo).

¹⁸ Para conocer la concepción de Estado ético-educador en Durkheim puede consultarse J. C. Geneyro, 1991. Tampoco es casual que John Dewey titulara a una de sus obras: *Mi credo pedagógico*.

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.¹⁹ 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.

¹⁹ 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.²⁰

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”²¹

²⁰ 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.

²¹ 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.²²

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.²³

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:

²² *Ibid*, p. 25.

²³ *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.²⁴

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”.²⁵ De ahí que denuncie la “tiranía de la opinión” y el mandato de la costumbre, ensalzando las virtudes de la inconformidad y la excéntrica, porque éstas pueden conducir a fortalecer el carácter y la innovación.²⁶ 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-

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

²⁵ John Stuart Mill, 1981, p. 135.

²⁶ 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”.²⁷ 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.²⁸

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 [...]”.²⁹ La educación queda así liberada

²⁷ *Ibid.*, pp. 128-130.

²⁸ 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.

²⁹ *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”.³⁰

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”.³¹

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

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

³¹ 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 [...]”.³²

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.

³² 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”.³³ 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-

³³ 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 [...]”³⁴
- 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

³⁴ *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.³⁵ 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.

³⁵ 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.³⁶

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

³⁶ 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)³⁷ 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.

³⁷ 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”.³⁸ 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.

³⁸ Citado en Geneyro, 1991, p. 30.

Desamparos e incertidumbres: una convocatoria a las fuerzas de la democracia

Antes hemos señalado que en el origen de los planteamientos que buscaron la legitimidad del Estado moderno, por ejemplo en Thomas Hobbes y en John Locke, se argumentó que la “libre donación” de ciertos derechos naturales por parte de los individuos libres e iguales (derecho a defender la propia vida y los propios bienes) a una autoridad estatal era la condición para ahuyentar los miedos y desamparos del *estado de naturaleza*; era la condición para un mejor ejercicio de su libertad individual y una mejor defensa de tales derechos naturales en el *Estado social*. Este era el sentido del pacto que generaba la igualdad de sujeción a dicha autoridad; y abría el horizonte de una seguridad y una libertad promisorias para el individuo. Sin embargo, en su desarrollo histórico puede advertirse que la seguridad y la libertad no fueron promisorias para muchos que, más bien, experimentaron inseguridades, desamparos y temores en dicho Estado social y todavía así sucede en nuestras realidades. Consecuentemente, la igualdad de sujeción quedó y queda bajo sospecha. Estas situaciones evidentes han sido desconocidas o consideradas de distinta manera, pero sin duda aquí se instaló algún malestar de la civilización occidental moderna.³⁹

³⁹ Utilizamos aquí el concepto de malestar con el sentido que le otorga Sigmund Freud cuando analiza, en la primera mitad del siglo xx, el desarrollo de la cultura occidental.

En el apartado anterior hicimos mención de algunas vicisitudes que abren los legados reseñados a la luz de los procesos sociales, políticos y económicos a los que remitian, las cuales siguen presentes en nuestro mundo actual. Las generaciones adultas y las más jóvenes siguen angustiadas por la seguridad y el trabajo, pero debemos concebir a las primeras con un sentido más comprensivo, que incluya en ellas las condiciones necesarias para una vida plena y digna. En la introducción apuntamos algunas de las principales condiciones que connotan este sentido comprensivo que proponemos para la seguridad de vida de todos y cada uno de los ciudadanos: alimentación, salud, abrigo, educación, disposición de los bienes culturales y del conocimiento; un trabajo estable para los individuos, acorde con sus aptitudes e intereses respectivos, que no se reducen sólo a los requerimientos de un consumo material. Qué lucidez la de Durkheim, cuando muy concisamente definió qué igualdad debía garantizar una democracia: *la igualdad en las condiciones exteriores al propio sujeto*. De no ser así, podemos concluir que más que igualdad existe la desigualdad de sujeción.

En suma, el concepto de seguridad ya no puede sólo albergar el sentido originario que gestó en la génesis de la modernidad el pacto de sujeción. Si bien ese sentido originario debe reafirmarse —a la luz de la actual inseguridad pública— hay que dotarlo de otros referentes axiológicos. La seguridad de vida no alude sólo al peligro de la muerte violenta y la pérdida de bienes por acciones de otros. En estos tiempos en que la exclusión, la marginación y la segregación campean por el mundo, ella debe incluir aquellos derechos y condiciones sociales que dan sustento a los proyectos de vida, o sea, a la proyección cierta de la vida de cada individuo y

ciudadano.⁴⁰ Son esas, y no otras, las fuerzas de seguridad para resguardar y afianzar nuestras democracias. Si aquéllas se restringen, éstas se debilitan. Esas fuerzas de la democracia demandan, recuperando una categoría utilizada por R. Vázquez, “convenciones profundas” y políticas consecuentes.

Lo antes dicho nos sugiere que la educación como servicio público (que no se restringe sólo al quehacer educativo estatal) debe estar acompañada inexcusablemente por la garantía de posesión de ciertos “bienes básicos” por parte de los individuos; de no ser así, la educación corre el riesgo de ser únicamente “apariencia” de igualdad social. Si estas condiciones no se garantizan, generándose por ello desamparos e incertidumbres, ¿no es acaso cuestionable el afán socializador del Estado y de otras instituciones sobre los individuos para instituirlos como ciudadanos, si el destino de muchos es la marginación, cuando no la exclusión social?; ¿qué individualidad y qué ciudadanía es dable esperar?

Debe, por tanto, ponerse en tela de juicio la suposición de que la educación orientada por el “interés privado” —a decir de John Stuart Mill— y por las demandas del mercado conduce al éxito individual y a la prosperidad social. No pocas frustraciones y vicisitudes albergan tales premisas: sea por la escasez de demanda laboral acorde con la formación que se posea, sea por la desocupación, sea por las precarias condiciones de trabajo que generó el neoliberalismo con su categoría de *flexibilización laboral*, sea por la esca-

⁴⁰ Victoria Camps advierte que: “El equilibrio moral que hoy buscamos tiene como base la incertidumbre, la inseguridad, el miedo [...]; debemos reconocer que el discurso público que configura nuestra acción responde a los diversos miedos que van tomando cuerpo en la cotidianidad política y social [...]”. Véase Victoria Camps, 1988, p. 112.

sez de los recursos naturales y, en no pocos casos, por la propiedad concentrada de muchos de ellos.

Desde distintas posiciones se han abordado las características de las políticas neoliberales, cobijadas como “apariciencia” del proceso de globalización. Como lo hemos expuesto con anterioridad, algunas de ellas han pretendido –cuando no logrado– socavar las bases del Estado-nación, atemperando la autonomía del mismo para formular y aplicar políticas públicas que garanticen calidad de vida a sus ciudadanos, entre ellas las concernientes a la educación. Hoy podemos percibir que se han eclipsado algunos fulgores de la globalización y el pensamiento único. Ahora son los tiempos para que el Estado y la propia sociedad civil asuman que el resguardo de la convivencia social no puede descansar ya en las *fuerzas de seguridad*, según su denominación clásica, sino en la disposición de las condiciones para una vida plena por parte de toda la población. De no ser así recrudescerán los desamparos y las incertidumbres, confirmándose aquel aforismo nietzscheano que dice: “vivir, en general, quiere decir estar en peligro”.

Bibliografía

ALTINI, C.

2005 *La fábrica de la soberanía*, El Cuenco de Plata, Buenos Aires.

BENDIX, R.

1974 *Estado nacional y ciudadanía*, Amorrortu, Buenos Aires.

CAMPS, VICTORIA

1988 *Ética, retórica, política*, Alianza Editorial, Madrid.
Historia de la ética, vol. 1, “De los griegos al Renacimiento”, Editorial Crítica, Barcelona.

COLOMER, J.

1987 *El utilitarismo*, Montesinos, Barcelona.

COMENIUS, J.

1986 *Didáctica Magna*, Editorial Akal, Madrid.

COMTE, AUGUSTO

1974 “Sistema de política positiva”, en F. Canals Vidal,
Textos de los grandes filósofos, Herder, Barcelona.

DEWEY, JOHN

2003 *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós Ibérica, Barcelona.

GARIN, F.

1987 *La educación en Europa, 1400-1600*, Crítica-Grijalbo, Barcelona.

GENEYRO, J. C.

- 1991 *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, Anthropos, Barcelona.
- 2007 “Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la modernidad”, en *Contrastes*, col. “Monografías”, núm. 12, A. Rubio, M. Salmerón, M. Toscano (eds.), Málaga.

GILMONT, J. F.

- 2006 “Reformas protestantes y cultura”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, México.

GOULDNER, A.

- 1973 *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires.

HOBBS, THOMAS

- 2005 *Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

HONDERICH, T.

- 2001 *Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Tecnos, Madrid.

HUMBOLDT, WILHELM VON

- 1988 *Los límites de la acción del Estado*, Tecnos, Madrid.

LASKI, H.

- 1987 *El liberalismo europeo*, novena reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

LOCKE, JOHN

- 1986 *Pensamientos sobre la educación*, Akal, Madrid.

LYONS, M.

- 2006 “Los nuevos lectores del siglo XIX”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, México.

MACPHERSON, C. B.

- 1987 *La democracia liberal y su época*, Alianza Editorial, Madrid.

MILL, JOHN STUART

- 1974 *El utilitarismo*, Alianza Editorial, Madrid.
1978 *Principios de economía política*, Alianza Editorial, Madrid.
1981 *Sobre la libertad*, Alianza Editorial, Madrid.

MORO, TOMÁS

- 2006 *Utopía*, Colihue Clásica, Argentina.

OVEJERO LUCAS, F.

- 1987 *De la naturaleza a la sociedad*, Península, Barcelona.

ROMERO, J. L.

- 1987 *Estudio de la mentalidad burguesa*, Alianza Editorial, Madrid.

RUGIU, A. S.

- 1979 *Historia social de la educación*, vol. 1, “Reforma de la escuela”, sin editorial, Barcelona.

SPENCER, HERBERT

- 1984 *Ensayos sobre pedagogía*, Akal, Madrid.

TIRYAKIAN, E.

2001 “Emile Durkheim”, en T. Bottomore y R. Nisbet,
Historia del análisis sociológico, Amorrortu, Buenos Aires.

TOUCHARD, J.

1979 *Historia de las ideas políticas*, Tecnos, Madrid.

TODOROV, T.

1999 *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, Paidós, España.

VÁZQUEZ, R.

2006 *Entre la libertad y la igualdad*, Trotta, Madrid.

Sobre el autor

Juan Carlos Geneyro es doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente trabaja como profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Lanús, Argentina, en donde además se ha desempeñado como vicerrector.

Fue también coordinador del Doctorado en Educación que se impartió en México en la Universidad Autónoma de Sinaloa, así como en la Universidad de Occidente en 1997.

Ha participado en diversos foros internacionales sobre el tema de la educación y es autor de diversos artículos y publicaciones, entre las que se encuentran: *La democracia inquieta*. E. Durkheim y J. Dewey, en 1991, y *La tensión irresuelta de la modernidad: entre la individualidad y la ciudadanía*, en 2003.

**Estado, ciudadanía y educación:
las fuerzas de la democracia**

se terminó de imprimir en la Ciudad de México
en el mes de octubre de 2013.

La edición consta de 3,000 ejemplares
y estuvo al cuidado de la



Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral
y Educación Cívica del

INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL