

Educación y democracia, dos hitos históricos*

Daniel Herrera Restrepo
Universidad de Santo Tomás

Resumen

En este texto, el autor describe la forma como el pueblo griego tomó conciencia de que la existencia humana no era un destino regido por los dioses o por las leyes de la naturaleza, sino un proyecto cuyo sentido podía ser definido por la razón, y ser asumido autónoma y democráticamente por los ciudadanos. Este giro trajo consigo las siguientes consecuencias: la proclamación de la libertad y del pensar crítico como fundamentos de la vida individual y colectiva; la secularización de la existencia humana; la definición de la democracia como forma de estructurar el proyecto autónomo y crítico de la polis; la definición y realización de la educación en función de la democracia.

Palabras clave

Tradición, formador, democracia, pensamiento crítico, razón

Abstract

In this text the author describes the manner how the Greeks got consciously that the human existence was not a destiny guided either

* Ponencia presentada el 23 de junio de 2004 en el *Encuentro Latinoamericano de experiencias en educación para la democracia*, celebrado en la Universidad Nacional de Colombia.

by the gods or by the laws of nature, but a project which its sense could be defined by reason, and be autonomous and democratically assumed by the citizens. This turn brought the following consequences: the direction of freedom and critical thinking as grounds of individual life and collective; the secularization of the human existence; the definition of democracy as a way to structure the autonomous and critical project of the "polis"; the definition and realization of the education in function of democracy.

Key words

Tradition, training, democracy, critical thinking, reason

1. La educación, una creación griega en función de la democracia

A lo largo del período mítico del pueblo griego la existencia humana fue considerada como un destino regido por los dioses o por las rígidas leyes de la naturaleza. El mito de Sísifo es la expresión más plástica de dicha visión: cada mañana Sísifo tenía que arrastrar una pesada piedra hasta lo alto de una montaña. Llegado allí, debía dejarla rodar para realizar al día siguiente la misma tarea. Y esto a lo largo de toda su vida.

Esta vivencia de la existencia como un destino desaparece cuando, en un momento dado, el pueblo griego tomó conciencia de que la existencia humana no era un destino regido por los dioses o por las leyes de la naturaleza, sino que ella es un proyecto, una tarea a realizar cuyo *sentido* podía ser definido por la razón y ser asumido autónomamente por los ciudadanos. Frente a la racionalidad de la exterioridad orientada exclusivamente a hechos explicables por relaciones causales o divinas, el griego hizo surgir la racionalidad de la interioridad en la que el yo y el tú se experimentan como un nosotros que, superando la necesidad causal, definen su proyecto de existencia a partir del peso de motivaciones dentro del marco de la libertad.

Gracias en buena parte a las enseñanzas de los Sofistas, de Sócrates, Platón y Aristóteles, el ciudadano griego se concibió a sí mismo, en un primer momento, como un «yo puedo» al cual le era dado asumir en sus propias manos su existencia y convertirla de destino en proyecto, en tarea, en un tener que llegar a ser, es decir, en superarse a sí mismo; convirtiendo luego este «yo puedo» en un «yo quiero» superarme mediante la configuración de mi existencia individual y colectiva a partir de normas ideales formuladas por la razón y, finalmente, convirtiendo este «yo quiero» en un «yo debo» hacer de estos ideales las metas de mi existencia subjetiva e intersubjetiva, de nuestro tener que llegar a ser.

Al realizar este giro radical los griegos tomaron conciencia, de forma muy clara, de que al querer definir democráticamente en comunidad los ideales de aquello que querían llegar a ser y los medios para hacerlo realidad, era necesario inventar algo también totalmente nuevo: la *paideia*, la educación, no sólo como un medio para moldear a las nuevas generaciones de acuerdo con el prototipo de hombre comunitariamente definido, como medio para recrear en los ciudadanos sus modos de pensar, de crear, de sentir y de actuar, sino también como la justificación misma de la existencia de la comunidad y de la individualidad dentro de la comunidad. El griego pensó la educación directamente en función de la democracia, en función de la *polis* en la cual los ciudadanos definían sus formas y modos de vida.

Los sofistas fueron los primeros pensadores en establecer una correlación entre democracia y educación. El rechazo de la existencia como un destino al afirmar la autonomía del hombre los llevó a convertirse en educadores de los ciudadanos para capacitarlos en la defensa de sus puntos de vista, de sus perspectivas, en el ágora o espacio público.

Sócrates, Platón y Aristóteles serán los pensadores que le enseñarán al pueblo griego que la autonomía humana debería convertirse en un querer configurar la existencia individual y colectiva a partir de ideales formulados por la propia razón y que la búsqueda de esta configuración debería ser asumida como un imperativo ético. Para estos pensadores la educación, la *Paideia*,

estaba llamada a fundamentar los ideales que deberían orientar la organización del Estado y a fomentar en los ciudadanos los valores exigidos por una existencia social. Algo extraordinario de estos pensadores fue, sin duda, el haber convertido *la ciudad en una verdadera escuela y al diálogo en el principio rector de toda enseñanza*.

Sócrates lo hizo con su enseñanza, una enseñanza dirigida a que los ciudadanos pasaran, como se expresará siglos más tarde Kant, de una minoría de edad a una mayoría de edad en el uso de la razón, enseñándoles mediante el diálogo a encontrar por sí mismos la verdad y despertando en ellos aquella estimativa por los valores cívicos, presupuesto necesario para su apropiación. Al beber la cicuta les dio su mayor enseñanza: el respeto por la ley, aunque ello implicara la pérdida de la propia vida.

Platón, al formular en *La República* su visión de un Estado ideal, dedica siete de las diez partes en que se divide su obra a un detallado programa de educación, pues, para él, el ser humano individual tiene que ser visto necesariamente como miembro actuante dentro de la unidad de la comunidad, lo mismo que su vida individual dentro de la unidad de la vida comunitaria, cosa que sólo sería posible si el ciudadano, mediante la educación, alcanzaba un equilibrio interior, presupuesto de la convivencia, de la armonía y del equilibrio social, armonía y equilibrio que definen, según él, un Estado regido por el principio de la justicia

Finalmente Aristóteles, con su obra *La Política*, nos ofrece no sólo un tratado sobre la forma como se debería organizar el Estado, sino también un verdadero tratado sobre educación política, sobre cómo se debería formar a un buen ciudadano, pues lo que asegura el bien del Estado no es el destino o el azar, sino la «*voluntad inteligente del hombre*». Formar esta voluntad y esta inteligencia lo consideró, por otra parte, como la primera obligación del Estado, pues gracias a la educación le es dado al ciudadano someter a la razón sus instintos y tendencias egoístas.

Gracias a los pensadores citados, los griegos pudieron vivir una democracia *directa*. Una democracia, sin embargo, que para nosotros hoy dejaba mu-

cho que desear, pues ella era el privilegio de unos pocos. Recordemos, por ejemplo, que a los esclavos hasta se les negaba su condición de seres humanos o que, inclusive, se consideró que la *polis* no tenía la representación de los intereses privados, ni siquiera de aquellos que hoy llamamos derechos humanos. Y, en cuanto a los pensadores citados, recordemos que a los sofistas no les interesaba ni la verdad ni la virtud y que su enseñanza estaba en función de que los plutócratas o los que se consideraban llamados a gobernar tuviesen las habilidades necesarias para imponer sus intereses a la masa de los ciudadanos. Recordemos, igualmente, que Platón defendía un orden jerárquico que implicaba una negación o limitación de la libertad y que su modelo político era el régimen autoritario de Esparta. Y, finalmente, no olvidemos que Aristóteles se sentía más atraído por un régimen plutocrático que por un régimen democrático.

A pesar de lo anterior, el paso de la visión mítica de la existencia como destino a una nueva visión que suponía la autonomía del hombre y la responsabilidad de éste de organizar la vida social a partir de principios racionales, para lo cual debería ser educado el ciudadano, implicó consecuencias trascendentales para hacer de la democracia una verdad y un valor imperecedero, aunque su contenido siempre esté en permanente construcción. Citemos sintéticamente algunas de estas consecuencias.

- 1ª. Significó la proclamación solemne de la libertad y del pensar crítico como la razón de ser, como el fundamento de la vida individual y colectiva.
- 2ª. Significó la proclamación solemne de la secularización de la existencia como presupuesto básico de la democracia.
- 3ª. Significó un concepto de democracia que tan sólo ahora estamos tratando de recuperar plenamente, a saber, el que la democracia consiste en poder determinar, a partir de nosotros mismos, nuestros modos y formas de vida, constituyéndonos en sujetos y cosujetos de los mundos dentro de los cuales realizamos nuestra existencia: matrimonio, familia, organizaciones profesionales o sindicales, etc., y, finalmente, sujetos y cosujetos del Estado. Lo más maravilloso que pudieron vivenciar

los ciudadanos griegos fue el experimentar en su vida cotidiana que nada les era extraño, que nada les era impuesto desde lo alto. Hasta el nombre y el número de los dioses eran decididos por los ciudadanos en el ágora. No olvidemos, sin embargo, que el griego identificó hombre y ciudadano y que, por consiguiente, su democracia se limitaba exclusivamente al mundo de la política.

- 4ª. Los pensadores que hemos mencionado fueron muy explícitos en considerar que sin educación para la democracia nunca se dará la democracia, pues ella implica, por una parte, el aprendizaje de un pensar crítico y de todo aquello que le permite al ciudadano formular, exponer y defender en el espacio público las propias perspectivas en pro de la construcción de la polis; y por otra parte, ella implica un *éthos*, una mentalidad fundamentada en la apropiación de aquellos valores que, convertidos en hábitos, posibilitan un actuar verdaderamente democrático.

Con la decadencia del mundo griego la democracia que allí se comenzó a construir sufre un duro golpe y, por lo mismo, la estrecha relación que los griegos quisieron establecer entre educación y democracia. La Iglesia se consideró heredera de la vocación romana de regir a todos los pueblos. Con su idea del *Orbe Cristiano* se convirtió en la única sabia que alimentaba el pensar y la acción de los hombres. Nada de raro que durante varios siglos los europeos no tuvieran la oportunidad de conocer lo que es una escuela.

A partir de finales del siglo XIII se inicia un cambio fundamental. El mundo de la modernidad da los primeros pasos en todos los órdenes. Lo decisivo para este cambio, como lo fue para los griegos, fue el inicio de un lento *proceso de secularización en todos los dominios de la vida humana*.

La idea y la realidad del Orbe Cristiano desaparecen. Se configuran las nacionalidades europeas con conciencia de su propia identidad. Los siervos se convierten en ciudadanos exigiendo que se les tuviera en cuenta en la organización de la vida social y política. Los hombres, en fin, comienzan a pensar y a actuar autónomamente

Por otra parte, el hombre deja de ser considerado la *primera sustancia figurativa* del universo y pasa a considerarse a sí mismo como la *primera y única sustancia operativa* y a considerar al trabajo, no ya como una maldición, sino como la expresión concreta de su capacidad creadora. Todo esto conllevaba el hacer de la materia no un simple objeto de contemplación, sino *materia prima* para sacar adelante sus proyectos de transformación de su mundo.

Finalmente, como entre los griegos, la secularización de la vida puso de presente el significado de la educación para la existencia de una sociedad democrática hasta el punto que *el nuevo mundo de la modernidad se definiera a sí mismo como el mundo de la Ilustración*. Todos los pensadores de esta época estuvieron de acuerdo en que la realización del nuevo mundo en que soñaban implicaba *una reforma del entendimiento mediante una educación que le posibilitara al ciudadano operar científicamente y técnicamente sobre la naturaleza y políticamente sobre la sociedad*

2. El nuevo mundo democrático, mundo de la Ilustración

Quisiera detenerme en uno de estos pensadores, en Kant, por varias razones, entre otras, porque su pensamiento constituye una síntesis de los pensadores modernos y porque fue el pensador que vio más exactamente el papel de la educación en la construcción de una sociedad democrática.

En las exposiciones sobre el pensamiento ético de Kant de ordinario sólo se menciona su ética formal, aquella ética del imperativo categórico según el cual sólo somos éticos cuando cumplimos el deber únicamente por el deber. Pocos tienen en cuenta que Kant en sus últimos escritos complementó su ética formal con una ética material, una ética de contenidos y de fines según la cual sólo obramos éticamente cuando asumimos como un deber el contribuir a la transformación del mundo en términos políticos, sociales, económicos y jurídicos para hacer de éste un reino de libertad, equidad, de justicia y de mutuo reconocimiento de nuestra dignidad personal, como bases de una vida feliz a nivel individual y colectivo. Esta ética nos presenta

además al hombre como gestor de la historia cuya finalidad es hacer del hombre un miembro de una sociedad civil que él mismo debe construir.

Este enriquecimiento de su pensamiento ético se hizo, precisamente, bajo la influencia de dos hechos trascendentales dentro de la historia de la democracia: la Revolución Francesa y la Declaración de la Independencia de Estados Unidos.

Kant, en *El conflicto de las Facultades*, a pesar de reconocer las miserias éticas que se dieron en la Revolución Francesa, valorizó, sin embargo, los ideales éticos que la inspiraron y el haber puesto de manifiesto que en la naturaleza humana existe disposición para lo mejor y no sólo para el egoísmo: «un fenómeno así, escribe, no se olvida ya nunca en la historia de los hombres porque ha descubierto una disposición y una capacidad para lo mejor en la naturaleza humana» (*Werke* VI, 360). En dicha revolución se dio una verdadera armonía entre razón y sensibilidad: «Esta revolución halla empero en el ánimo de todos los espectadores... tal participación del deseo que casi frisa con el entusiasmo y cuya expresión puede incluso acarrear peligros que no pueden tener como causa, por lo dicho, más que la disposición moral inscrita en el género humano. Así pues, esto y la participación en lo bueno a través del afecto... da pie como derivación de esta historia, a la siguiente observación, de importancia para la antropología: que el entusiasmo auténtico sólo se dirige a lo ideal y en concreto a lo puramente moral... y no puede injertarse en el egoísmo» (*Ibíd.*).

Kant, igualmente, se entusiasmó con la Declaración de la Independencia de Estados Unidos, pues por primera vez se reconoció, en términos legales, que la búsqueda de la felicidad es un derecho inalienable: «todos los hombres, podemos leer en esta Declaración, son iguales y han sido dotados por su creador de derechos inalienables que son: la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad».

Bajo la influencia de los citados acontecimientos históricos Kant, repito, enriqueció su pensamiento ético reconociendo cómo la voluntad exige, para poder actuar, ser motivada y cómo dicha voluntad debe medir las consecuencias de su acción.

En *La religión dentro de los límites de la razón* podemos leer: «un albedrío que no añade en el pensamiento a la acción en proyecto algún objeto determinado objetiva o subjetivamente (como objeto que él tiene o debiera tener), un albedrío que sabe *cómo* pero no *hacia dónde* tiene que obrar no puede bastarse (...), a la razón no puede serle indiferente de qué modo cabe responder a la cuestión de *qué saldrá de este nuestro obrar bien* y hacia qué (...) nuestra natural necesidad de pensar algún fin último que pueda ser justificado por la razón para todo nuestro hacer» (969, 20).

Aquí me interesa llamar la atención sobre cómo Kant proclama que la búsqueda de la felicidad y de la educación no sólo constituyen fines que la voluntad puede proponerse, sino que ellas constituyen verdaderos imperativos categóricos.

2.1 La búsqueda de la felicidad

En el Parágrafo 87 de la *Crítica del Juicio*, Kant afirma que la búsqueda de la felicidad es una exigencia de la buena voluntad, algo que la ley moral nos impone. Veamos el texto: «La ley moral, como condición formal de la razón en el uso de nuestra libertad, nos obliga por sí sola, sin depender de fin alguno como condición material: pero nos *determina* también y ello precisamente *a priori*, un fin final al cual tenemos que aspirar, y ese fin final es en el mundo el más alto bien posible mediante la libertad. La condición subjetiva mediante la cual el hombre (y, según todos nuestros conceptos todo ser racional finito) se puede poner un fin final bajo las anteriores leyes de la libertad *es la felicidad*. Por consiguiente, el bien más alto posible en el mundo, y, en cuanto está en nosotros, el *bien físico* que hay que perseguir como fin final, es la felicidad, bajo la condición subjetiva de la *concordancia* del hombre con la ley de la moralidad como lo que le hace digno de ser *feliz*» (*Werke V*, 57(5/1961, 295).

El texto es claro, pero bien vale la pena analizarlo. En primer lugar, la buena voluntad no sólo es determinada por el principio de la razón de cumplir con el deber por el deber, sino también por un principio objetivo: la búsqueda de la felicidad, «como fin final al cual tenemos que aspirar», fin final que es

definido por Kant como «el más alto bien». Y esta determinación, se nos dice, es *a priori*. Por consiguiente, no es algo que aceptamos *a posteriori* como resultado de una reflexión sobre su conveniencia para superar “los antagonismos” que invaden nuestro diario vivir a causa de nuestra insociable sociabilidad.

En otro pasaje de la *Crítica del Juicio*, el filósofo nos aclara que no se trata sólo de mi felicidad individual sino de la felicidad de todos los hombres y de una felicidad que incluye los bienes materiales: «estamos *a priori* determinados a perseguir con todas las fuerzas el supremo bien del mundo, que consiste en la reunión del mayor bien físico de los seres racionales del mundo, con la condición suprema del bien moral, es decir, en la reunión de la felicidad universal con la moralidad conforme a la ley» (1961, 298).

Añadamos, finalmente, en relación con este punto, que nuestra búsqueda de la felicidad –en cuanto al contenido de ésta– tiene que ser justificada por la razón no sólo ante nosotros mismos, sino también *delante de los otros y con los otros*. «Es menester, escribe Kant, salir del estado natural, en el que cada cual obra a su antojo y convenir con todos los demás en someterse a una limitación públicamente acordada» (1994, 141), pues «todo género de seres racionales está en efecto determinado objetivamente, en la idea de la razón, a un fin comunitario, a saber: a la promoción del bien supremo (la felicidad) como bien comunitario..., el bien moral no es efectuado por el sólo esfuerzo de una persona particular en orden a su propia perfección moral, sino que exige una unión de las personas en un todo en orden al mismo fin, en orden a un sistema de hombres bien intencionados en el cual solamente, y por su unidad, puede realizarse el bien moral supremo» (1969, 98).

En este llamado a la acción comunitaria, a la búsqueda de consenso, al imperio de la soberanía popular, se encuentra una de las bases de su teoría del derecho, de su visión de la sociedad civil, de su República Constitucional, de su sugerencia de una Federación de todas las naciones, etc. Y este llamado constituía ya el preaviso de la necesidad de formular explícitamente una teoría de la *Ética del discurso* como la de Appel o de la *Acción comunicativa* como la que de hecho está formulando Habermas.

La pregunta que nos tenemos que formular es sobre la posibilidad real del logro de la felicidad como nuestro bien supremo en este mundo. Kant es conciente de lo difícil que es alcanzarla plenamente: «Pues no siempre está en nuestro poder conseguirla, tampoco el curso de la naturaleza se orienta por sí por el mérito, sino que la dicha en la vida (nuestro bienestar en general) depende de circunstancias que están, con mucho, en poder del hombre» (1994, 360). Una de estas circunstancias, según Kant, que posibilitaría su logro, y que está en manos del hombre el utilizarla, es la constitución de una sociedad civil que, mediante su ordenamiento jurídico, le permita progresivamente a los ciudadanos un mejor vivir, un mayor bienestar.

Un ordenamiento jurídico racional es aquel que «asegura la libertad de todos mediante leyes que permiten a cada uno buscar lo que se imagina que es lo mejor, siempre que con ello no dañe la libertad legalmente universal, es decir, el derecho de los demás súbditos» (1964, 169). Un ordenamiento jurídico que sea el resultado de consensos entre los ciudadanos, pues para Kant, «nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad (tal como se imagina el bienestar de otros hombres), sino que cada cual debe buscar esa condición por el camino que se le ocurre, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás» (1964, 159). Y Kant insiste en que ni siquiera el gobernante lo puede determinar: «Cuando el soberano quiere hacer feliz al pueblo según su particular concepto, se convierte en déspota» (*Ibíd.*, 174).

Es importante recordar que para Kant la felicidad es el resultado de un equilibrio, de una armonía entre la vida virtuosa y la felicidad. Explícitamente nos dice que un orden jurídico no puede estar en función exclusiva de la virtud pero tampoco de la felicidad: «El único fin del Creador no es ni la moralidad del hombre por sí misma, ni sólo la felicidad, sino el bien posible en el mundo que consiste en la reunión y concordancia de ambas» (1986, 51).

La sociedad civil en la que soñaba Kant presupone, sin embargo, la ilustración del hombre, su desarrollo cultural, lo cual implica, a su vez, un adecuado sistema educativo. De aquí que la ilustración y, por consiguiente, la educación aparezcan como imperativos categóricos de su ética material.

2.2 *Los imperativos de la Ilustración y de la educación*

«La ilustración, nos dice Kant, es la liberación del hombre de su culpable incapacidad» de pensar por sí mismo para poder decidirse por sí mismo. Ella consiste, precisamente, en el «paso de una minoría de edad a una mayoría de edad en el uso de la razón». De aquí que considere que la búsqueda de la ilustración es un deber moral, un imperativo categórico, «el gran bien que el género humano ha de obtener» (1986, 6).

Este imperativo es una consecuencia lógica del imperativo de la búsqueda de la felicidad, pues la primera condición para la conquista de un ordenamiento jurídico racional que posibilite el reconocimiento efectivo de la dignidad humana y de sus derechos, entre otros el derecho a la conquista de la felicidad, es la de que los ciudadanos estén capacitados para analizar críticamente la situación real del mundo que les ha tocado vivir y las posibilidades reales de transformación de dicho mundo.

Pero, ¿cómo conseguir esta capacidad de pensar críticamente y de obrar por nosotros mismos? Tan sólo por medio de la educación. «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre» nos dice en su *Tratado de Pedagogía* y añade: «Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana... Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación (...) descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para toda la especie humana». «El hombre, nos dice, es la única criatura que debe ser educada y de su educación depende todo el bien en el mundo». De aquí que para Kant la educación también sea un verdadero imperativo categórico.

Y esta educación debe ser dada por hombres con visión de futuro. Escuchémoslo: «La aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin, sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto», pues la educación no debe estar en función del presente sino del futuro, de un futuro mejor para todos y cada uno de los ciudadanos.

Kant pensaba en un sistema educativo orientado todo él al desarrollo en los educandos, tanto de su capacidad de pensar críticamente como también de la creación de espacios que les permitan la apropiación de aquellos valores que posibilitan el reconocimiento efectivo de la dignidad de la persona, la convivencia social y que incrementan los sentimientos de autoestima, fundamentos de la superación personal y social. Para Kant sólo hay educación si y sólo si se forma al hombre en principios morales. «Hay que atender a la moralización (...) que el hombre tenga criterios con arreglo a los cuales se proponga buenos fines, los cuales son aquellos que aprueban cada uno pero que al mismo tiempo pueden ser fines para todos». En otro texto nos dice que la educación moral «es la educación de la personalidad, de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad».

Kant, en diversos escritos, nos expone sus ideas sobre la naturaleza de la educación, sobre sus fines, modalidades y contenidos, sobre su carácter social, en fin, sobre su necesidad. No entro a exponer estas ideas, pues mi interés está en llamarles la atención sobre cómo la modernidad, superada la visión teocéntrica de la Edad Media, sintetizó en el pensamiento de Kant su convicción de que existe una estrecha relación entre educación y democracia, entre un ordenamiento jurídico racional y la búsqueda de la felicidad, del bienestar en esta vida.

En primer lugar, para Kant el cultivo de las disposiciones con las cuales nos ha dotado la naturaleza es un deber moral y condición para el logro de los fines que nos propongamos. Por consiguiente, para la búsqueda de la felicidad y del ordenamiento jurídico que posibilite su logro.

En la *Metafísica de las Costumbres* podemos leer: «El cultivo (*cultura*) de las propias facultades naturales (las facultades del espíritu, del alma y del cuerpo), como medio para toda suerte de posibles fines, es un deber del hombre para consigo mismo. El hombre se debe a sí mismo (como ser racional) no dejar desaprovechadas y -por así decirlo- oxidadas las disposiciones naturales y las facultades de las que su razón puede hacer uso algún día..., la razón tiene que instruirle mediante principios... porque como ser capaz de

tener fines o de proponerse objetos como fines, no ha de tener que agradecer el uso de sus facultades únicamente al instinto natural, sino a la libertad con la que él se determina. Por consiguiente, cultivar las propias facultades y ser un hombre adaptado al fin de la propia existencia... es un mandato de la razón práctica-moral y un *deber* del hombre hacia sí mismo» (*Werke IV*, 580).

De conformidad con el tercer principio enunciado en *Ideas para una historia universal*, «la naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo -de sus disposiciones naturales- todo lo que sobrepasa el ordenamiento mecánico de su existencia animal y que no participe de ninguna otra felicidad o plenitud que la que él mismo, libre del instinto, procure mediante su propia razón».

De acuerdo con lo anterior, este trascender el «ordenamiento mecánico» de nuestra existencia animal debe estar guiado por la razón. Pero este guiarnos por la razón presupone que hemos aprendido a pensar críticamente. Esto quiere decir que hemos aprendido a dominar ciertas «técnicas» y a desarrollar ciertos «hábitos mentales», como son, por ejemplo, los implicados en el razonamiento: inducción, deducción, análisis y síntesis; o los relacionados con la comprensión: clasificación, sistematización, simbolización y verbalización; o, finalmente, los que presuponen la solución de problemas: transferencia y relación.

Pero la educación para Kant no está orientada sólo a aprender a pensar. Ella está llamada, como nos lo dice en texto anteriormente citado, a desarrollar el cultivo de todas nuestras disposiciones naturales. Recordemos que de acuerdo con el primer principio enunciado en *Ideas para una historia universal* «todas las disposiciones naturales de una criatura están determinadas a desarrollarse alguna vez» y que de acuerdo con *¿Qué es la Ilustración?* el no desarrollo de estas disposiciones y su no uso en la búsqueda del bien supremo del hombre -la felicidad- «constituiría un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial radica precisamente en este progreso» hacia un mundo mejor, aquel que, gracias a su ordenamiento jurídico racional, «asegura la libertad de todos mediante leyes que permiten a cada cual buscar lo que se imagina que es mejor, siempre que con ello no dañe la

libertad legalmente universal, es decir, el derecho de los demás súbditos» (1964, 169).

El desarrollo de nuestras disposiciones no se da, sin embargo, mecánicamente. El es el resultado, como ya lo hemos dicho, de una buena educación, educación intelectual y moral, educación de nuestros sentimientos en valores que nos permitan superar la «insociabilidad» de nuestra especie humana; educación y desarrollo, inclusive, de nuestras fuerzas físicas. Todos estos aspectos los trabajó Kant.

2.3 *Felicidad, educación y ordenamiento jurídico*

Para Kant hay un doble uso de la razón: el uso privado y el uso público. Este uso público sólo se da en aquel que, gracias a su ilustración, a su grado de formación cultural, puede participar efectivamente en la transformación de su contexto vital mediante su capacidad de criticar y participar en la transformación de las organizaciones e instituciones jurídicas que definen dicho contexto.

El derecho al uso público de la razón presupone, entre otras cosas, la libertad de expresión, la libertad de debatir con los otros, la libertad de crear los espacios públicos necesarios para dejar escuchar nuestra voz y hacer contar nuestro voto.

Sólo en la medida en que tengamos esa capacidad de pensar críticamente y de que nos atrevamos de hecho a hacerlo, es posible crear un ordenamiento racional de la vida humana que le posibilite a la persona la vivencia de su libertad, de la equidad y de la igualdad, principios reguladores del desarrollo de la personalidad y exigencias para un verdadero progreso en la conquista de la felicidad.

Recordemos lo ya dicho: lo que nos propongamos para el logro de la felicidad «debe ser justificado por la razón», pues el hombre sólo puede participar de aquella felicidad o plenitud «que él mismo, libre del instinto, se procure mediante su propia razón».

La falta de ilustración, de educación en un alto porcentaje de los ciudadanos, como es el caso colombiano, les impide vivenciar la democracia participativa e invalida los consensos de una reducida participación comunitaria, pues la argumentación que allí se da está determinada por el contexto social al cual pertenecen los miembros que efectivamente participan, los cuales tienen, a diferencia del pueblo ignorante, todos los medios para hacer creer que su «cultura excluyente», que su visión del mundo, es la única válida, la necesaria, la ideal, aunque ella implique la negación de la dignidad personal de quienes no están en capacidad de argumentar y de defender sus puntos de vista.

Un pueblo excluido del mundo cultural, sin acceso al conocimiento, a la información, al lenguaje, a la capacidad argumentativa está, por lo mismo, excluido de todo tipo de consenso, mediante el cual su mundo de infelicidad podría ser transformado.

De acuerdo con todo lo anterior, la organización racional de la vida humana implica, entre otras cosas, el establecimiento jurídico de un orden político, social y económico que posibilite la libertad de todos, el reconocimiento de los derechos humanos, el respeto de la dignidad humana y los logros en la búsqueda de la felicidad, no sólo de la colectividad que conforma la sociedad, sino de la felicidad de cada uno de los miembros de dicha sociedad.

Los educadores somos, utilizando una expresión de Husserl «funcionarios de la humanidad». Y en cuanto tales tenemos que insistir en que *existir es coexistir*, que mi presencia en el mundo es una copresencia y que, por consiguiente, no existe *mi mundo sino nuestro mundo, que los significados mundanos de mi mundo me remiten a los otros seres humanos como partícipes de un mismo mundo*. El viejo Kant, que buscó la armonía entre virtud y felicidad, nos da luces para luchar por una visión del derecho que haga de éste el mejor instrumento para hacer de ese nuestro mundo un mundo humano.

Las leyes se hacen, no se descubren. Siguiendo al viejo Kant tenemos que insistir en que quienes hacen las leyes las hagan a efecto de que la justicia sea cada día más real y no para mantener o incrementar la injusticia y la

exclusión social bajo la visión de que la única fuente del derecho son las relaciones que *de facto* se dan en un «mundo-en-sí», como si las leyes tuviesen que ser necesariamente el reflejo de dichas relaciones.

Pero también, siguiendo al viejo Kant, y contradiciendo al primer Kant, al Kant «del deber por el deber», tenemos que insistir en que el derecho no tiene como fuente una idea que anida en una conciencia aislada del mundo y que desconoce la realidad que la justicia debería transformar en orden jurídico.

Pues bien, no podemos pensar en el mundo sin su relación con el hombre, como lo pretende cierto positivismo jurídico, ni podemos pensar en el hombre sin su relación con el mundo, como lo pretende cierto subjetivismo jurídico. El hombre no es un fragmento de la naturaleza en medio de otras cosas de la naturaleza, pero tampoco es una interioridad pura. Por consiguiente, la fuente del derecho no hay que buscarla en un mundo objetivista ni en la interioridad de una conciencia pura, separada del mundo, sino en la existencia, en el hombre considerado como coexistente en un mundo, como subjetividad personificada junto a otras subjetividades personificadas en un mundo común.

Un ordenamiento jurídico sólo es racional si está guiado por la idea de que la justicia es un modo de coexistencia, un modo de acompañar al otro en ese largo camino del reconocimiento mutuo, del reconocimiento de los derechos que a cada cual le corresponden, del derecho que todos tenemos de un mejor vivir y de un mayor bienestar, del respecto a nuestra dignidad de personas que luchan por llegar a realizar su propia personalidad, todo lo cual sólo es posible en un mundo verdaderamente humano.

¿Lo es nuestro mundo colombiano? Si no lo es, ¿se debe ello a que nuestro ordenamiento jurídico no es plenamente racional? Y si no es plenamente racional, ¿ello se debe a que buena parte de nuestra dirigencia política no ha pasado de una minoría a una mayoría de edad a nivel intelectual o a nivel ético? Y si esto es así, ¿ello se debe a que buena parte de nuestro pueblo al elegir a su clase política lo ha hecho sin haber pasado también a una

mayoría de edad en el uso crítico de su razón? Y si esto es así, ¿se debe ello a que nuestro sistema educativo no les ha posibilitado aprender a pensar críticamente y a obrar a partir de principios éticos?

3. Nuestra responsabilidad como educadores

Los interrogantes anteriores formulados a partir del pensamiento de Kant nos colocan, como educadores, ante la necesidad de pensar sobre nuestra responsabilidad frente a la presencia o ausencia de democracia en nuestro país.

Quizás podríamos hacer más patética nuestra responsabilidad social si consideramos que nuestra clase dirigente en lo político, en lo económico y en lo social que produjo y produce, sostiene e incrementa las injusticias e inequidades de nuestras relaciones sociales está constituida por profesionales que, en su mayoría, pasaron por la universidad o, al menos, por un bachillerato. El pueblo que sufre la injusticia social, que se siente excluido, marginado, alienado, tiene todo el derecho para preguntarse: ¿cuál fue la Universidad que les otorgó el título? ¿En qué colegio estudiaron? De manera más concreta ellos tienen todo el derecho para preguntar: ¿quiénes fueron sus profesores? Bien valdría la pena que, a su vez, nos preguntáramos a nosotros mismos: ¿lo hemos sido también nosotros?

Contribuir como educadores a que nuestros educandos tomen conciencia de que la existencia no es un destino, de que en nuestras manos está el convertirla en un proyecto a realizar, y el contribuir a que también tomen conciencia de que somos responsables de la existencia de ciertas estructuras políticas, sociales, económicas e institucionales que hacen de nuestro mundo un mundo injusto y, por lo mismo, deshumanizado, en esto radica parte de nuestra responsabilidad social.

Dejando de lado el que un alto porcentaje de nuestra población no tiene o no ha tenido acceso al sistema educativo, tenemos que reconocer que este sistema deja mucho que desear desde el punto de vista de una formación para la democracia. Ustedes con sus experiencias en educación para la de-

mocracia lo saben mejor que yo. A pesar de esto quisiera llamar la atención sobre algunos puntos.

En primer lugar quisiera llamar la atención sobre cómo nos hace falta trabajar mucho más para tener conciencia clara sobre cómo la democracia implica una real secularización de la cultura. Hemos mencionado cómo griegos y modernos nos pusieron de presente que sin una secularización de la existencia, una toma de conciencia de que la existencia no es un destino sino un proyecto de cuya realización somos nosotros los únicos responsables, es imposible la democracia y una educación que posibilite la existencia de aquella. ¿Se da esta secularización entre nosotros?

Creo que no. Un alto porcentaje de latinoamericanos vive en la marginación, en la pobreza, en la explotación, en la ignorancia y, sobretodo, en una intolerable resignación e inercia que los coloca bajo el reino de un fatalismo insuperable a primera vista al considerar su existencia como un destino regido por Dios o por ciertas fuerzas ocultas.

Por ejemplo, es muy frecuente oír a colombianos que ante las masacres violentas que se dan en nuestro presente piadosamente exclaman: ¡qué vamos a hacer si esta es la voluntad de Dios! Otros esperan que su Dios les solucione sus problemas de comida, de salud, de educación o que les asegure el éxito en un examen. La fe de muchos cristianos corresponde a lo que Sastre llamó la *mala fe*: *ese huir de nuestras responsabilidades buscando excusas de diversa naturaleza. Mala fe es la de aquellos que justifican su irresponsabilidad, su cobardía, su inseguridad personal, su falta de autoestima recurriendo a la disculpa de que las cosas suceden como suceden porque así Dios lo quiere*. El verdadero creyente es aquel que se reconoce responsable de sí, de los demás, de su mundo y que reconoce en la virtud de la esperanza no el camino para una felicidad que estaría en el más allá, sino la máxima virtud de los hombres de acción, de aquellos que luchan por la humanización de nuestro mundo seguros de su éxito. Es mala fe pensar que el ser creyentes nos dispensa de participar en los riesgos de la condición humana. Dios no es el tapahuecos de nuestra ignorancia ni la garantía de un orden social

o moral. Al contrario. Él es aquel que en cada momento problematiza nuestra seguridad y nuestra tendencia a la facilidad de la buena conciencia.

Y bien vale la pena llamar la atención sobre cómo muchos que se consideran liberados de ataduras religiosas se expresan y actúan todavía bajo la influencia de ese fatalismo propio de la religión que heredamos de los españoles. Podríamos citar el ejemplo de aquellos dirigentes que sólo se atreven a formular pequeños proyectos, a corto plazo, sin una racional fundamentación que garantice el éxito, y todo ello recurriendo a la disculpa de que nos tenemos que resignar con nuestra situación de pueblos subdesarrollados.

En segundo lugar tenemos necesidad de tener conciencia más clara sobre las fallas de nuestro sistema educativo en relación con la democracia. Nos encontramos con un sistema memorístico que no enseña a pensar críticamente; que no forma para la vida y para la convivencia ni para la vivencia de una democracia participativa; que no capacita para «ir a las cosas mismas» dejando de lado los *slogans* ideológicos; que no capacita para dar y recibir razones, para argumentar con veracidad, rectitud, honestidad y responsabilidad; que no prepara para el debate de ideas, para la confrontación de las perspectivas que expresan el pensar de los diversos mundos especializados que se dan dentro del horizonte del mundo de la vida; que no capacita para alcanzar una verdad común a partir de las verdades individuales ni forma, inclusive, para dudar de las propias razones; que no habilita a los estudiantes a producir esfuerzos comunes para alcanzar metas individuales y grupales. Y, sobre todo, que no ofrece un «aprendizaje para la libertad», ni un cultivo de nuestras capacidades de autodeterminación y liberación. El principio de los principios de la cultura es el que los ciudadanos estén capacitados para pensar críticamente por sí mismos, pues el actuar racionalmente dentro del marco de la libertad es la línea divisoria entre lo humano y lo no humano.

En tercer lugar quisiera recordar cómo la democracia presupone no sólo la formación para un pensar crítico, sino también, y de manera especial, una

formación moral entendida ésta no como la memorización de normas a cumplir, sino como guía para la acción, como el espacio de cambio y transformación personal y colectiva a partir de sentimientos vivenciados en el mundo de la vida y convertidos en principios, en ideales razonables de vida. Formación moral, igualmente, como la potencialización de nuestra capacidad de decidir con autonomía, racionalidad dialógica y sentido de convivencia en situaciones que suponen conflicto entre aquellos valores implicados en un coexistir democrático que pretende realizarse más plenamente en cada uno de los mundos dentro de los cuales nos movemos y somos.

Creo que es necesario insistir en que la educación para la democracia en el ámbito político presupone una formación para la democracia en todos los otros ámbitos de la vida social. Como ya lo hemos dicho, una ampliación del concepto griego de democracia al cual hemos llegado es el que ella dice relación al derecho que tenemos todos de determinar a partir de nosotros mismos nuestros modos y formas de vida en los diversos ámbitos sociales. La sociedad civil no es otra que la suma de mundos concretos de la vida. Hay que educar para una vida democrática en el matrimonio, en la familia, en el mundo laboral, etc., y, de manera especial, en el mundo de la escuela. Sin la vivencia de la democracia en estos mundos concretos de nuestra existencia, toda educación para la democracia a nivel político será imposible, pues al ser estos mundos en donde experimentamos de manera inmediata la confrontación de consensos y disensos, se convierten ellos igualmente en los espacios en donde se aprende a respetar, a reconocer, a comprender al otro con sus puntos de vista, con sus posiciones, sin tener necesidad de compartirlos.

¿Se pueden enseñar los valores? No entraré a discutir esto. Tan sólo afirmaré que sí podemos educar en valores en la medida en que nosotros los poseamos y los vivamos de tal manera que despierten en los educandos la llamada estimativa, es decir, una apreciación tal de lo que significa poseer un valor que los lleve a poner todo el empeño para apropiarse de los valores que admira en su maestro.

Sin duda alguna que todos esperamos que nuestros estudiantes nos recuerden porque les abrimos los libros que les enseñaron qué podían hacer en su vida profesional. Pero estoy seguro que todos nosotros bien quisiéramos que nuestros estudiantes nos recordaran, ante todo, porque les abrimos el libro de nuestras vidas para que aprendieran cómo lo deberían hacer.

Sí, el libro de nuestras vidas, con nuestras esperanzas y desilusiones, con nuestros triunfos y derrotas, con nuestras tristezas y alegrías, con lo que la vida nos ha enseñado, con los anti-valores que nos han impedido llegar a ser lo que hubiésemos querido llegar a ser; pero sobre todo, con nuestros valores que nos han permitido llegar a ser lo que somos y que ellos pudieron apreciar en nuestro diario convivir: el sentido de responsabilidad, de justicia, de rectitud, de solidaridad, de equilibrio mental y emocional, de coherencia entre lo que enseñamos y lo que vivimos, nuestra capacidad de comprensión, nuestra sinceridad y honestidad al reconocer los límites de nuestro saber al responder a sus interrogantes, nuestra pasión por la verdad, la seriedad y rigor en nuestro trabajo, nuestra humildad a causa de nuestra ignorancia –por algo investigamos–, la prontitud para aceptar las críticas que le dirijan al resultado de nuestra labor, nuestra capacidad para el diálogo y, de manera muy especial, nuestro respeto por la persona humana en cada uno de ellos.

Quisiera terminar con un texto de Husserl, mi mentor intelectual:

Un pueblo, una colectividad humana vive y crea en la plenitud de su fuerza cuando lo impulsa la fe en sí mismo (...), cuando no se contenta con vivir sino que vive de cara a una grandeza que vislumbra, y encuentra su satisfacción en su éxito progresivo por traer a la realidad valores auténticos y cada vez más altos. Ser un miembro digno de tal colectividad humana, trabajar junto con otros a favor de una cultura de este orden (...), he aquí la dicha que los eleva por sobre sus preocupaciones y desgracias individuales.

Bibliografía

KANT, E., *Werke*, 6 vol. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1966.
IV Kritik der reinen Vernunft. V Kritik der Urteilkraft.

Crítica del juicio. Buenos Aires: Losada, 1961.

Acerca de la relación entre teoría y práctica. Buenos Aires: Nova, 1964.

La religión dentro de los límites de la razón. Madrid: Alianza, 1969.

En torno al tópico: Tal vez sea correcto en teoría pero no en la práctica. Madrid: Tecnos, 1986.

Hacia la paz perpetua. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.