

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



¿Educación para qué? Formación de ciudadanía democrática y derechos humanos

Andrea Díaz*

Planteo del problema

Al preguntarnos por el sentido de la educación, estamos retomando una cuestión central de la pedagogía y de la filosofía práctica moderna. Aquello que nominamos como educativo es necesariamente formativo. Este primer acercamiento, delimita un nivel de interrogación al tiempo que deja al descubierto nuevas preguntas y problematizaciones.

La formación expresa un proceso de transformación y emancipación de un estado inicial, intencionalmente direccionado, que se realiza por la mediación intersubjetiva de instituciones sociales (Flickinger, 2008; Cullen, 2004). La formación ha sido no sólo un tema clásico de la pedagogía y de la filosofía de la educación, también es el eje sobre el que se estructura toda posibilidad de teorizar sobre lo educativo cuando se lo emprende como interpretación normativa¹. En este sentido inscribir lo educativo como cuestión práctica supone subrayar la espesura ética y política de esta acción. Al pensar la educación como formación privilegiaremos el significado de su forma pública escolar para entenderla como formadora de experiencia de ciudadanía democrática.

Partiendo de la pregunta que formula Adorno, educación ¿para qué?, el trabajo busca reubicar la cuestión de la formación de la ciudadanía democrática como uno de los problemas centrales de la filosofía de la educación. Para el pensamiento crítico emancipatorio supone, además, enfrentar el dilema de la legitimidad de la normatividad de la educación en sociedades complejas, heterogéneas, desiguales, desde principios demo-

¹ Recuperamos aquí el sentido que le otorga Gadamer a la *Bildung* como concepto estructurante del pensamiento moderno. Cf. H. G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977.

* Dra. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor asociado del Departamento de Educación de la UNCPBA. Investigador del NEES (Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA).

andiaz@fch.unicen.edu.ar

cráticos justos. Sin precisar una concepción normativa de educación, se dificulta la respuesta a esta pregunta. Ante este desafío, nos proponemos examinar si los derechos humanos podrían constituir, en la expresión de Cullen, el núcleo de la formación de ciudadanía democrática. Para ello se examina la relación entre democracia, derechos humanos y memoria como horizonte normativo donde legitimar el sentido de la educación, entendida como formación de ciudadanía democrática.

Dos provocaciones para pensar el problema

I. Fue Honneth quien recientemente ha recordado la fuerte ligazón que los pedagogos modernos traban entre educación y formación ciudadana, y el lugar destacado de la escuela en la formación del espacio público democrático (Honneth, 2013). Según el filósofo, la pedagogía ha sido comprendida como el complemento necesario de la filosofía política como desafíos prácticos, porque la idea de autodeterminación democrática del ciudadano requiere de la formación de la iniciativa moral y la cooperación social (Honneth, 2013, p. 379).

El propio concepto de *Bildung* da cuenta del vínculo entre las capacidades a formar y el medio sociocultural donde la subjetividad realiza y despliega sus potencialidades; la formación hace referencia tanto al proceso por el cual el ser humano se construye a sí mismo -su identidad, su autonomía- en un vínculo reciprocidad entre individualidad y sociabilidad, como al horizonte político cultural donde ese proceso de constitución de la voluntad autónoma se nutre, edifica sentidos y configura el propio espacio público democrático:

Por eso, una buena educación y un orden estatal republicano se necesitan complementariamente, porque la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano. Por este motivo, como ya sucedía en el Emilio de Rousseau, en la Pedagogía de Kant la idea del «buen ciudadano» es el punto de unión entre la teoría educativa y la teoría del gobierno, entre concepción de la educación y Filosofía política. (Honneth, 2013, p.378)

El desarrollo de los saberes que estructuran el campo de las Ciencias de la Educación ha ido relegando, progresivamente, aquellas cuestiones teóricas y filosóficas de la educación. A la desatención que según Honneth la filosofía política hace de esa relación², podemos agregar el extrañamiento hermenéutico que las Ciencias de la Educación tomaron de la idea de formación y de su horizonte de comprensión vinculado a la formación de la ciudadanía democrática.

De esta primera colocación subrayamos la carencia que ve Honneth en la filosofía política contemporánea de una reflexión pedagógica. La ausencia en su opinión es grave, porque lo que se está desatendiendo es la formación del ciudadano, y de modo más concreto, la formación del espacio público democrático, o del público para ponerlo en términos de Dewey.

II. En 1967 Adorno, desde una Alemania inmersa en un proceso de reconstrucción democrática de las atrocidades de un pasado-presente reciente, lanza una pregunta inquietante, y que aún hoy no deja de interpellarnos: ¿Educación para qué?³ No se trata, explica, de ponernos a discutir “el para qué de la educación que tenemos o que deberíamos tener”, sino “¿a dónde debe llevar la educación?”, es decir, qué fin u objetivo debe direccionar nuestras prácticas educativas. Becker, su interlocutor agrega: “vivimos en una época en la que está cada vez más claro que el para qué no resulta evidente por sí mismo”. Y complementa Adorno:

desde el momento en que se pregunta educación ¿para qué? es porque este para qué no resulta inteligible por sí mismo, no forma parte de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde afuera (Adorno, 1998, p. 93).

Con certeza, se sucedían políticas públicas de formación, currículums y proyectos, formas institucionales y de enseñanza, pero lo que pregunta Adorno es ¿para qué? No porque la política educativa no tuviera un rumbo claro, la pregunta es de otro tenor, lo confirma la siguiente frase: “Hay

² Es interesante la breve observación que realiza Honneth sobre cómo la Pedagogía ha vuelto a hablar de educación democrática, pero mayoritariamente sin la interlocución de la filosofía política. El autor coloca como excepción los trabajos de Amy Guttmann.

³ Originalmente, conversación en la Radio de Hesse; emitida el 26 de septiembre de 1966; publicada en *Neue Sammiung*, enero/febrero de 1967.

que preguntarse de dónde saca hoy alguien y se adjudica el derecho de decidir ¿para qué tienen otros que ser educados?” (Adorno, 1998, p.94). El problema no es solo pensar el objetivo de la educación, sino la legitimidad del mismo: ¿quién lo decide? ¿Cómo se decide? ¿Dónde se justifica su validez pública?

Retenemos, de esta segunda colocación, si para nosotros sigue siendo claro para qué educar; dónde legitimamos el derecho a determinar el alcance (quienes), el sentido (qué) y las formas de educación (cómo); si forman parte estas cuestiones de nuestras prácticas docentes y ciudadanas cotidianas. Si este objetivo no puede ser puesto desde fuera, como comunidad democrática que se autodetermina estamos obligados a pensarlo; de lo contrario, otros lo pensarán por nosotros y, como ya lo advertía Rousseau, nos convencerán que su interés particular/privado es el común/de todos⁴.

Enlazando ambas provocaciones, sintetizamos algunos puntos en relación al problema. La filosofía descuidó considerar lo pedagógico bajo la formación del ciudadano y del propio espacio público democrático. Con esto, las teorías sobre la democracia tienen un fuerte déficit en su nivel de realización práctica de las formas de ciudadanía. Además, las ciencias de la educación, en pos de un desarrollo teórico y práctico instrumental, también abandonaron la reflexión filosófica, ética y política sobre la educación. Esto puede verse en la perplejidad de la pregunta que formula Adorno, y las que hemos derivado de ella. Somos ciudadanos educadores que, además como educadores en sentido más profesional, estamos formando ciudadanos, formamos público / esfera pública desde una institución que es también pública. Las siguientes preguntas deberían interpelarnos: ¿qué fin opera, efectivamente, como rector de nuestras prácticas educativas y ciudadanas? ¿Somos conscientes de él, de su alcance y validez pública, de su capacidad de formar -o deformar- ciudadanía democrática? ¿Qué subjetividades, que ciudadanía somos y formamos?, ¿para qué sociedad?, ¿somos capaces de reconocernos “en todo lo que lleva rostro humano”?, porque sin reconocimiento de esa dignidad, no hay educación ni ciudadanía posible.

⁴ En *El Contrato Social*, Rousseau advierte que el soberano no siempre ve el interés común; que suele representarse claramente -de modo negativo- para el particular.

La formación de ciudadanía democrática como problema filosófico-pedagógico

La respuesta al para qué educar está íntimamente vinculada a la autocomprensión de nuestra propia actualidad histórica, como hermenéutica conflictiva, abierta y en constante resignificación entre presente-y pasado que dota de sentidos al futuro. El desafío que impone esta pregunta, descubrir que la misma tenga para nosotros inteligibilidad teórica y potencialidad práctica, vienen dados por el tiempo presente. En los términos citados por Honneth, hay algo en la relación entre “buena educación” y “construcción de ciudadanía democrática” que se muestra insuficiente y que requiere ser mejorado, porque reflejará mayores niveles de libertad social, de cooperación, y de calidad democrática.

Tal vez en esto se condensa la diferencia entre el hoy de nuestra pregunta y el tiempo en el que Adorno formula la suya. Es claro que ambos interrogantes se dirimen ante la falta de respuestas certeras y unívocas, o cuando sentidos establecidos tienden a desdibujarse. En nuestro presente optamos por entenderlas como signos que expresa perturbaciones, déficit o empobrecimiento en la gramática moral que configuran los procesos de reproducción simbólica de la sociedad, y que alcanzan a la función y sentido de la educación escolar. La dificultad trasciende el debate pedagógico en sentido técnico, y se ubica en la constitución de la propia esfera pública democrática. Nuevamente en palabras de Honneth:

cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral y, en su lugar, se dé paso a una diversidad de escuela privadas asociadas a distintas visiones del mundo, mas perderá la sociedad democrática del instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar su propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, da igual que se refiera a su organización, al currículum o a los métodos utilizados, es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad del futuro de las democracias. (Honneth, 2013, p. 385).

Parte del desencanto respecto a las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, entonces, alcanza a la educación; la escuela se muestra insuficiente para formar las capacidades y virtudes ciudadanas.

En el siguiente apartado abordaremos la cuestión planteada al inicio sobre cómo pensar la normatividad de la educación desde una perspectiva crítica y desde principios democráticos justos. Para ello proponemos analizar si los derechos humanos podrían constituir el núcleo normativo de la formación de ciudadanía democrática.

Una tesis: los derechos humanos como núcleo normativo de la formación de ciudadanía democrática

En sociedades caracterizadas por la complejidad, diversidad y pluralidad de su estructura social, pero también atravesadas por la desigualdad y múltiples formas de injusticia, es un desafío mayor encontrar un principio normativo que sea capaz de articular y dar unidad de sentidos, al tiempo que brinde espacios para el ejercicio crítico de la autonomía y la libertad social. Sin duda, este principio no puede ser definido sustantivamente ni justificado en términos metafísicos. La filosofía política contemporánea ha ensayado respuestas que van desde la formulación de mínimos civiles comunes hasta normatividades sustantivas fuertes, pero tolerantes de las diferencias. En tiempos de exaltación de la libertad particular lindante con indiferencia, es necesario avanzar en dirección de principios justos y democráticos, es decir, capaces de articular la libertad, igualdad y fraternidad, como forma de solidaridad social.

Proponemos, entonces, pensar la normatividad de la educación – el ¿para qué educar?– desde la concepción de derechos humanos, entendidos como aquellos que son comunes y se derivan del reconocimiento de la dignidad intrínseca de todo ser humano, y como tales, involucran a los demás derechos.

En su libro *Facticidad y Validez*, Habermas le atribuye al derecho un papel importante en los cada vez más complejos procesos de coordinación e integración social en el Estado democrático de derecho. Para el autor, los derechos humanos tienen una importancia central en la vida democrática: “a medida que el derecho pasa a asumir una nueva función y se convierte en la instancia central en el papel integrativo de las sociedades complejas, los derechos humanos se convierten en la principal referencia de esta integración” (Mühl, 2018, p. 4). Esto equivale a decir que los derechos humanos se presentan como el medio principal para la regulación de la vida social.

Aunque Habermas reconoce el rostro jánico de los derechos humanos, acentúa el carácter de derecho por sobre su consideración como norma moral (Habermas, 2000, p. 153), lo que implica subrayar que son derechos jurídicos y no derechos pre-jurídicos o principios morales, que fueron declarados en actos fundacionales del Estado, o anunciados en las convenciones de derecho internacional, o en documentos constitucionales de estados nuevos o refundados (Mühl, 2018). Protegen a los sujetos portadores, miembros de una comunidad jurídica que los reconoce como tal, al tiempo que enmarca obligaciones y garantías.

Para entender por qué los derechos humanos se configuran como el principal medio de integración social, es necesario decir brevemente qué relación establece el autor entre democracia y derechos humanos.

En la modernidad, la legitimación política del derecho que realiza el Estado constitucional democrático tiene una doble vía. Por un lado, en el principio de soberanía popular se justifican los derechos de comunicación y participación que garantizan la autonomía pública de los ciudadanos; por otra parte, los derechos humanos garantizan la vida y la libertad de las personas, esto es, el espacio de acción necesario para la realización los proyectos de vida de los ciudadanos. Esta doble justificación, puesta en términos de tensión entre dos fuentes de legitimación, dos formas de libertades y derechos, es reconstruida por Habermas desde el principio democrático y discursivo del Estado de derecho mostrando la complementariedad recíproca entre la autonomía individual y ciudadana. La pregunta que guía esa construcción se refiere a “cuáles son los derechos fundamentales que deben otorgarse y reconocerse recíprocamente ciudadanos libres e iguales, si quieren regular legítimamente su vida en común con los medios del derecho positivo” (Habermas, 2000, p. 151). Al respecto afirma:

La conexión interna entre democracia y Estado de derecho consiste en que, por una parte, los ciudadanos sólo pueden hacer un adecuado uso de su autonomía pública si gracias a una autonomía privada simétricamente asegurada son suficientemente independientes y, por otra, en que sólo pueden alcanzar un equilibrado disfrute de su autonomía privada si, como ciudadanos, hacen un adecuado uso de su autonomía política (Habermas, 2000, p.153)

En sus últimos escritos, Habermas concibe la democracia como prácticas de autodeterminación ciudadana, que se realizan en procesos de comu-

nicación y de reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez en el espacio público. Esta idea de democracia –y de política- deliberativa construye la legitimidad del ordenamiento jurídico mediante procesos de validación discursiva con la participación de todos los afectados por el ordenamiento jurídico. Por eso, como afirma Mühl, la cuestión de la legitimidad de los derechos humanos se inscribe en el interior de esta concepción de democracia deliberativa; “ellos representan una especie de lenguaje universal y transcultural que tiene el poder de normatizar las relaciones entre los individuos y entre los pueblos a nivel global” (Mühl, 2018, p. 5). Dice Habermas, de esta forma el derecho no reclama solo aceptación sino que demanda “merecer el reconocimiento”.

En síntesis, entonces, los derechos humanos se validan en procesos democráticos, abiertos y plurales, de reconocimiento; por esta misma razón, los derechos humanos no solo resguardan sino que son la expresión más genuina de un ambiente democrático – en el sentido de Dewey- en constante renovación y ampliación. Son dinamizadores del proceso democrático y base del desarrollo con justicia social.

“Para que Auschwitz no se repita”... Educación, Derechos Humanos y Memoria

Al analizar el vínculo entre derechos humanos y educación, Carlos Cullen encuentra una relación intrínseca, constituyente. El problema de los derechos humanos define a la educación como tal, le da su carácter público y lo diferencia de la mera preparación, del disciplinamiento, o de la transmisión. Pero además, es la educación en sentido de formación cultural, la que define los derechos humanos como tales, en el sentido que los va determinando y reconociendo. “La educación se relaciona con la construcción histórica del reconocimiento de esa dignidad, avanzando en formas sociales y culturales que la realicen efectivamente. Sin dignidad, la educación es socialización meramente instrumental. Sin educación, la dignidad es humanidad puramente formal” (Cullen, 2004, p. 57).

Siguiendo esta línea argumental, el autor afirma que la categoría de reconocimiento es la que enlaza educación y dignidad, o bien, derechos humanos y educación. La educación es un derecho humano, lo que supone la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Pero a su vez, los derechos humanos son una cuestión educativa, porque

en la conformación de los sujetos sociales mediante la enseñanza, es donde se explicita y fundamenta críticamente el alcance de su normatividad, sus condiciones de realización y la denuncia de su vulneración. Por esto, reconoce el autor, los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera Paideia (Cullen, 2004, p. 66).

Desde este punto, podemos volver a la pregunta que lanzara Adorno en 1967 y de la que hay en sus textos un esbozo de respuesta; la misma se condensa en la profundidad de la expresión “para que Auschwitz no vuelva a repetirse”. Se trata de algo más que el sentido literal, de advertir sobre las condiciones que hicieron posible la muda aceptación, la dócil naturalidad, la indiferencia frente a la indignidad humana. Las condiciones culturales, sociales, simbólicas del horror “se forman”, y es ahí donde la educación tiene la obligación de incidir críticamente formando la autonomía, la solidaridad social, criticando el autoritarismo y la repetición.

Encontramos además otra cuestión a resaltar, profundamente pedagógica, en el lazo estrecho que hay entre educación y memoria: para que el horror no vuelva a repetirse, es necesaria la memoria histórica. Los detractores del carácter democrático y común de la educación y la política se esfuerzan en devaluar la memoria histórica, exaltando un presentismo que encuentra su andamiaje en el valor del deseo individual y el consumo (in)capaz de satisfacerlo. Como tal, van en contra del sentido público y formativo de ciudadanía democrática al cuestionar para qué sirve revivir el pasado, rememorallo, seguir pensando en él, si precisamente es pasado. Recuperamos aquí un fragmento de un intercambio epistolar entre Horkheimer y Benjamin que nos ayudará a profundizar nuestras reflexiones⁵.

Respondiendo a Horkheimer que sostenía que el pasado no puede declararse verdaderamente abierto y por ende, “las injusticias y los sufrimientos del pasado son irremediables”, Benjamin escribe: “la historia no es solo una ciencia, sino no menos que la rememoración. La rememoración puede hacer de lo inconcluso (la dicha) algo concluso, y de lo concluso (el dolor) algo inconcluso” (Gagnebin, 2013, p. 153).

Benjamin nos acerca una mirada de la historia como una narración abierta que permite no cerrar la imagen del pasado como única constatación, sino que es posible modificarla, y así también la aprehensión del pasado por el presente, como algo que “ha sido”, que perdura en el presente. Por eso entiende que la “historia a contrapelo del pasado y una reflexión

⁵ Tomo esta referencia del artículo de Jeanne Marie Gagnebin.

crítica sobre el presente coinciden” (Gagnebin, 2013, p. 150). Cuando los sujetos del presente dan otra interpretación al pasado, “lo transmiten contra el conformismo de la tradición” (Gagnebin, 2013, p. 153). Se trata de la memoria no como simple recordación sino aquella que trabaja sobre las condiciones de posibilidad de los hechos, que permite la valoración y el juicio crítico sobre el presente (Schmucler, 2019, p. 626). A la pregunta para qué sirve rememorar el pasado, responde Gagnebin:

Todas las políticas del olvido impuesto, al ser lo contrario de un proceso de elaboración del pasado, no van a ayudar a olvidar un pasado doloroso, aunque en un primer momento lo hagan callar. Estas políticas preparan mucho más el retorno del pasado reprimido, la repetición y la permanencia de la violencia; una forma de memoria pervertida que, en verdad, nos impide librarnos, desligarnos del pasado para poder, al fin, vivir mejor el presente. (Gagnebin, 2013, p. 154).

Por esto, la formación de ciudadanía democrática, guiada normativamente por los derechos humanos, tendrá el deber de tematizar de forma colectiva, pública y democrática el pasado como manera de problematizar el presente y proyectar el mundo en el que ya estamos viviendo. La escuela, como espacio público de formación de la ciudadanía democrática tiene una tarea fundamental por hacer, desde el currículum y la organización escolar, creando ambientes de reconocimiento práctico de la dignidad humana. En este sentido, la pregunta de Adorno atraviesa y está presente en nuestras prácticas docentes y ciudadanas cotidianas. Kantianamente, será ejercicio de nuestra autonomía ciudadana pensarla y responderla, o bien dejarla en manos los ávidos “tutores” que abundan en estos tiempos, que nos permiten, bajo un autoritarismo seductor, la infame “libertad de la repetición”.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998) *Educación para la Emancipación*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Flickinger, H. (2009) “A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade” en Cenci, Dalbosco y Mühl, *Sobre filosofia e educação*.



Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora.

Gagnebin, J. M. (2013) “¿Olvidar el pasado?”. En Jozami, Kaufman, Vedda, *Walter Benjamin en la ex ESMA. Justicia, Historia y Verdad*. Buenos Aires: Prometeo.

Habermas, J. (2000) “Acerca de la legitimación basada en los Derechos Humanos” en *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós Ibérica

Honneth, A. (2013) “La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política”. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395.

Mühl, E. (2018) *Educação em direitos humanos, democracia e a formação da vontade democrática: considerações a partir de Habermas*. Ponencia presentada al II Coloquio Bildung Justicia Social en el sistema educacional: teoría y empiria en Alemania, Argentina y Brasil. Tandil: UNCPBA.

Schmucler, H. (2019) “La memoria más allá de la justicia” en *La memoria, entre la política y la ética* (pp. 621-630). Buenos Aires: CLACSO.

