

**José Rubio Carracedo  
Ana María Salmerón  
Manuel Toscano Méndez  
eds.**

**ÉTICA, CIUDADANIA  
Y DEMOCRACIA**

CON TRABAJOS DE:

Pablo Badillo, Enrique Bocado, Adela Cortina, Ernesto Garzón Valdés,  
Juan Carlos Geneyro, Salvador Giner, Antonio Linde,  
Juan Carlos Mougán, José Manuel Panea, Marta Postigo,  
Alexandra Rivera, José María Rosales, José Rubio Carracedo,  
Ana María Salmerón, Rosa María Torres, Manuel Toscano,  
Rodolfo Vázquez, Ramón Vargas-Machuca

**CONTRASTES**

**Colección Monografía 12 [ISBN: 978-84-690-4782-8]  
Málaga 2007**

# *Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad*

JUAN CARLOS GENEYRO  
*Universidad Nacional de Lanús – Argentina*

## I. INTRODUCCIÓN

La denominada modernidad<sup>1</sup> abarca, respecto a temas vinculados con la educación y la ciudadanía, una amplia gama de legados que se nutren de las concepciones de muy diversos autores y de las realidades a los que ellas refieren; de una u otra forma presentes en tradiciones políticas y procesos sociales hasta nuestros días. Dichos legados de la modernidad lo que tienen en común son los temas que abordan: preocupaciones, nuevos desafíos y problemáticas que se manifiestan en los procesos económicos, políticos y culturales. No ocurre lo mismo, es decir no hay tal convergencia, al considerar las posiciones que guardan respecto de los mismos. Es con este sentido que el presente trabajo refiere a múltiples legados de una modernidad, también ella misma múltiple.

1 En la filosofía, su inicio está representado por “el empeño cartesiano de encontrar un tipo de conocimiento autoevidente para la razón [para otros refiere] a las corrientes de pensamiento que emergieron de la ‘revolución’ crítica de Kant en las esferas de la epistemología, de la ética y del juicio estético. De este modo ‘modernidad’ e ‘ilustración’ tienden a ser usados de modo intercambiable...”; T. Honderich 2001, p. 741. Desde las perspectivas de la historia económica y social, incluso de la historia de la cultura los inicios de la modernidad pueden asociarse en buena medida con el pujante desarrollo de la burguesía, con el avance de la mentalidad burguesa a partir del S. XVII y los constitutivos teóricos y prácticos del ideario liberal. Al respecto, puede consultarse, entre otros, a J. L. Romero 1987, pp. 28- 59. También se reconocen albores del Estado moderno en el S. XVI, por ejemplo en Maquiavelo, J. Touchard 1979, pp. 199-206; en el mismo sentido, véase C. Altini 2005, pp.7-17. F. Ovejero Lucas, señala: “Es un lugar común entre analistas de pensamiento político la percepción de una discontinuidad entre la idea de legitimación aristotélica-tomista y la moderna. Mientras que para la primera la sociedad y el poder político son ‘connaturales’, para la segunda el estado necesita justificación. No resulta implausible la explicación de esta circunstancia a partir de cambio en las relaciones de producción que acompaña la aparición del capitalismo. [...] Sea por lo que fuere, la unidad del pensamiento moderno se identifica por el intento de justificar la legitimidad del Estado”. F. Ovejero Lucas 1987, pp. 49.

A continuación se exponen algunos de los principales componentes del conjunto temático que imprimen ciertos ‘parecidos de familia’ a tales legados, objetos de análisis y proposición para la filosofía política y la social; con énfasis diversos para los fines de la educación, con variedad de matices en cuanto a sus respectivas concepciones sobre la educación y la ciudadanía. Luego haremos algunas consideraciones, con base en esa diversidad de matices –que alberga muchas veces posiciones encontradas– apelando a autores representativos de algunos principales legados de la modernidad referidos a tales relaciones, para dar cuenta de las tensiones que se presentan entre unas y otras. Tensiones que abren no pocos desafíos e interrogantes en nuestros días sobre dichas relaciones.

## II. ESBOZOS DEL MANANTIAL TEMÁTICO DE LOS LEGADOS

Pretendemos aquí dar cuenta de algunos tópicos que ocupan y recogen los legados modernos, que de una u otra manera repercuten en las relaciones entre educación y ciudadanía:

–La revalorización de la vida terrenal– que se nutre de la consigna ‘aquí y ahora’ del humanismo renacentista, así como el afianzamiento del individuo y sus intereses mundanos.

Ello conduce a que las propuestas pedagógicas se orienten a vincular más la educación con los requerimientos de esta vida temporal, con las actividades prácticas, sobre todo las económicas, las políticas y administrativas. Un temprano indicativo de este giro pedagógico lo constituye Comenius, con su *Didáctica Magna*, con su propósito de ‘enseñar todo a todos’ y el de referir la enseñanza al aprestamiento laboral<sup>2</sup>. El ‘enseñar ‘todo a todos’, a lo que se agrega la necesidad de educar al ciudadano, conlleva que se sustituya al latín por la lengua vulgar para la enseñanza y el acceso al conocimiento, especialmente en la educación común<sup>3</sup>. Este giro político-pedagógico y lingüístico,

2 Es verdad que en su caso, y en otros hasta bien avanzado el S. XVIII, no debemos suponer que el giro haya sido tan abrupto como para negar que la educación tuviera también propósitos de índole religiosa, relacionados con el alma y su preparación para esa otra vida supratemporal. Pero esta última perspectiva se atenúa en el desarrollo de los legados referidos. La coexistencia de ambas perspectivas en la mentalidad burguesa, en relación a los poderes del orden cristiano feudal, son analizadas por J. L. Romero, *op. cit.*, especialmente pp. 28-45. Véase puntualmente la integración de tales perspectivas en J. A. Comenius 1986, pp. 75-76 y 156-157.

3 J. F. Gilmont apunta distintos hechos que conducen a la recuperación de las lenguas vulgares. Por un lado está la necesidad de la Reforma de disponer de la Biblia en lengua vernácula; por el otro: “la difusión de la imprenta acaeció en una época en que el recurso de las lenguas

catapultado por la imprenta, será afianzado y enriquecido desde la empresa de los enciclopedistas en el S. XVIII. En cuanto al afianzamiento y centralidad del individuo, característico del imaginario teórico-práctico de la modernidad, se registran principales vertientes para su educación. Hay quienes -desde un legado con textura humanista y 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, en la que la racionalidad y el cálculo interesados buscan proveerle seguridad y felicidad terrenales; hay los que están más preocupados por la formación del individuo como ciudadano y desde esta posición se afianza la idea del Estado ético-educador, mandatario de un interés, de una voluntad general. Sobre estas posiciones haremos un particular análisis en la segunda parte.

También surge, por esa preponderancia de la temporalidad mundana, una mayor atención por los segmentos de tiempo asignados al proceso educativo sistemático en sus distintas fases o niveles. Comenius en la obra antes mencionada, así como Rousseau, en el *Emilio*, dan cuenta del tema de la periodicidad y de los contenidos de cada tramo del trayecto educativo, que va acompañada de alguna propuesta referida a la gradualidad de la enseñanza<sup>4</sup>.

– La recuperación de la naturaleza como recurso y condición para el bienestar en este mundo.

F. Bacon puede ser reconocido como un destacado portavoz de este propósito. Remite a la necesidad de vincular más al individuo con ese entorno<sup>5</sup>.

---

nacionales se estaba incrementando en la mayoría de los terrenos de la vida social. Con toda evidencia, la imprenta favoreció esa evolución, puesto que el funcionamiento económico de la nueva técnica entrañaba la búsqueda de nuevos mercados y, por tanto, un incremento del público lector. [...] El ocaso de la Edad Media está ligado al ascenso de la burguesía. Esa clase, dueña de nuevos sectores económicos y comerciales, entendía participar en las decisiones políticas que le concernían. Deseaba también destacar su éxito social otorgando una mayor atención a la cultura, si bien orientándola hacia sus preocupaciones.” J. F. Gilmont 2006, pp. 333.

4 El valor de la temporalidad mundana, que descansa en buena medida en una concepción utilitaria del tiempo, se expresa en el sentido común y en la habitualidad cotidiana a través de frases tales como ‘no perder el tiempo’, ‘el tiempo es oro’ o ‘no tener todo el tiempo’ para tal o cual actividad ante otros requerimientos de la vida cotidiana o por no ser considerada importante desde dicha concepción.

5 Vale aquí transcribir la opinión de E. Garin sobre F. Bacon: “Campanella por una parte y Bacon por otra trazaron, contra la decadencia gramatical y retórica del humanismo literario, dos instituciones en las que se acogía dignamente la herencia válida de la posición humanista: una escuela ‘media’ donde todos, hombres y mujeres, se preparan para la vida y el trabajo; 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 la llamada a las cosas, a la experiencia, a la naturaleza, a su significado, sino con su método, con su polémica contra los errores (*idolos*)”. E. Garin 1987, pp. 202-203.

El *Orbis pictus* de Comenius, de 1658, da cuenta de dicho requerimiento en la educación de la época. Si bien este reencuentro con la naturaleza tiene su impacto también en las artes, su énfasis se centra principalmente en un interés utilitario. El criterio axiológico de la utilidad que impregna y distingue a las actividades económicas burguesas; inscrito en las categorías de libertad, de seguridad, de propiedad privada y de trabajo del liberalismo económico y político, irrumpe en los escritos pedagógicos de la modernidad; se discute qué contenidos son más útiles para alcanzar los fines educativos que responden a dichos requerimientos (a la par que se hará paulatinamente habitual hablar de los ‘útiles escolares’). En este sentido, la creciente importancia del desarrollo científico-técnico en los procesos de producción, comercialización y transportación de bienes orientará la selección de contenidos para la enseñanza hacia ese tipo de conocimientos. La función económica de la educación queda así instalada. Por otra parte, debe destacarse que también desde ese ánimo utilitario<sup>6</sup> se sustenta tempranamente la concepción de la educación como inversión. Ya hacia fines del S. XVII, J. Locke sostiene que la mejor inversión de un padre respecto de su hijo es proporcionarle a éste una “buena educación”, pues ella le garantizará una futura solvencia económica.

La importancia de la inclusión de una formación científica básica para la educación del individuo y el ciudadano queda cristalizada en las propuestas de A. Comte; uno de los legados con mayor impacto en las políticas y prácticas educativas a partir de la segunda mitad del S. XIX, particularmente en las etapas de la reorganización y consolidación de los Estados Nacionales en varios países latinoamericanos.

– Los procesos de configuración del Estado Moderno y de los Estados Nacionales generan una mayor preocupación por la educación del ciudadano; consecuentemente, por la moral cívica.<sup>7</sup>

Se instalará entonces la función política de la educación, cuyo énfasis recrucece en la “era de la igualdad”, según decir de Tocqueville cuando avizora en la Francia post-revolucionaria el ‘por venir’ de la democracia. No obstante, no debe dejar de tenerse en cuenta que la categoría de ciudadano será restringida hasta bien avanzado el S. XIX, porque para detentarla se requerían atributos tales como propiedad de bienes y/o una actividad profesional, un trabajo estable; así como una cierta educación. Por ello, las luchas y demandas para que

6 Los rasgos principales del utilitarismo son expuestos por J. C. Colomer 1987, pp. 9 y ss. También pueden consultarse las principales tesis de sus fundadores en C. B. Macpherson 1987, pp. 37-55.

7 Un análisis pormenorizado sobre este tema se encuentra en R. Bendix 1974, pp. 78-95. Una interpretación sobre la génesis del valor de la utilidad y del consecuencialismo en la mentalidad burguesa la expone A. Gouldner 1973, pp. 64-71

aquellos privados de los derechos políticos, cuando no sociales (es decir, las grandes mayorías: las llamadas clases bajas) accedieran a un pleno ejercicio de los mismos, conllevó el establecimiento de una estrecha relación necesaria entre educación y ciudadanía. Instalada la función política de la educación en la modernidad, así como su imprescindible papel para constituir una moral cívica, no tardarán los conflictos y disputas sobre quién educa: el Estado o la Iglesia; luego, también, si el Estado o la sociedad civil<sup>8</sup>, mediante emprendimientos colectivos particulares (a los que Kant considerará típicos ejemplos de 'educación pública!', en tanto supone asociaciones de particulares –burgueses– para dar educación conjunta a sus hijos, a diferencia de la educación privada o personal que recibe el príncipe en su ámbito palaciego).

– El conocimiento como emancipación individual y social.

Santo Tomas, que lleva a su apogeo el pensamiento filosófico cristiano, distinguía entre verdades de fe y verdades de razón; las primeras inmutables, las segundas mutables: sea porque cambian las ópticas o los juicios para referir al objeto, sea porque éste experimenta cambios y se hace necesario variar el conocimiento existente ya que no se corresponde con la nueva configuración del objeto. Santo Tomás pone un reparo infranqueable para este tipo de verdades: las verdades de razón, las verdades acerca de la naturaleza, no pueden contradecir las verdades de fe; porque si Dios creó el mundo y las verdades de la razón no confirman las verdades de fe, puede concluirse que Dios genera falsedad. Hemos apuntado anteriormente en una nota que para algunos historiadores la filosofía moderna arranca con Descartes, cuando partiendo de la duda busca en la razón las bases de un conocimiento verdadero. Puede que así sea, porque es distintivo de la modernidad concebir a la razón, articulada con la experimentación y las prácticas, como una condición esencial para el desarrollo científico-técnico y el progreso.<sup>9</sup> Durante el S. XIX, especialmente en su segunda mitad, la educación adoptó ese espíritu; su paulatina extensión buscó

8 R. Bendix, *ibid.*, pp. 90-95

9 A. S. Rugu, sostiene que: "El racionalismo de Descartes es principalmente un método de investigación, una actitud mental, pero el objetivo al cual tiende es conseguir concretamente dominar las fuerzas productivas naturales, tal como lo veremos en Bacon y en Locke, famosos exponentes de la corriente que tradicionalmente se opone al racionalismo, el empirismo. La finalidad pedagógica de la formación de una razón 'clara y diversificada' es por lo tanto muy diferente a la típica del mundo feudal; ésta no sirve para adentrarse en contemplaciones y elucubraciones, sino para construir formas de pensamiento que consientan el conocer y más tarde dominar la realidad. Bajo este punto de vista, racionalistas y empiristas se dan la mano y tienen al mismo fin. Y 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 los que los científicos utilizarán más aquellas como instrumentos para la investigación física y tecnológica, como medio para vencer, controlar y explotar cada vez más los recursos naturales". A. S. Rugu, 1979, p.174.

lograr la formación de ciudadanos con ciertos ‘mínimos’ de conocimientos científicos considerados útiles para su desempeño en el ámbito productivo y, al mismo tiempo, configurarlos aptos para el ejercicio de las libertades civiles, para generar acuerdos y consensos básicos superando los ‘ídolos del foro’. La racionalidad transitará así por dos ejes sustantivos de la modernidad: el económico y el político. Puede decirse, parafraseando a Nietzsche, que la ‘*tendencia apolínea*’ gana terreno en las propuestas educativas y se afianzará en esta época. Así, por ejemplo, en claros exponentes del utilitarismo (J. Bentham y J. Mill), del liberalismo emparentado con aquel (J. S. Mill), así como del positivismo (tales como Comte y Spencer)<sup>10</sup>.

– La lenta pero sostenida expansión de los servicios educativos, que conlleva la conformación de sistemas educativos nacionales, con mayor énfasis a partir de la 2ª mitad del S. XIX<sup>11</sup>. Quizás constituya este proceso el tópico más distintivo de la pedagogía moderna, porque abre una diversidad de temas y problemas en las propuestas educativas. Apuntamos seguidamente algunos de ellos, que de una u otra manera repercuten en las relaciones entre educación y ciudadanía.

Por un lado, se desarrollan políticas y se crean instituciones específicas para la formación de maestros; en distintos países es protagónica la concurrencia estatal para ese cometido, aunque sigue participando la Iglesia a través de sus escuelas confesionales (participación no exenta de tensas negociaciones con el Estado, que también caracterizan la concurrencia de aquella a otros tipos de educación). Hay que destacar que entonces, en buena medida, el “arte” de educar se norma y consecuentemente se profesionaliza. Es indudable la importancia que adquiere la formación de maestros y profesores en el mundo

10 Aunque no es tema del presente trabajo, es notorio que desde otros ámbitos, particularmente desde la literatura, la modernidad también alberga los temas de las pasiones y los sentimientos. Pero no tuvieron la presencia preponderante que sí tienen las perspectivas apuntadas en las propuestas pedagógicas y políticas educativas de la época; es decir, fueron consideradas más para el ocio. Hubo sin duda algunos autores que abrevaron de ese otro manantial temático, incluso que adelantaron reticencias o críticas a esas otras expresiones de racionalidad científico-técnica: entre otros puede señalarse a Rousseau, a Schopenhauer, a Nietzsche, a Bergson, a Weber. No deja de ser paradójico que, por ejemplo, un fundador de la filosofía política moderna, Hobbes, plantee un explícito reconocimiento de los deseos y pasiones como constitutivos fundacionales y perennes de la naturaleza humana y luego apele al miedo y al cálculo racional para su encuadramiento.

11 En Francia, la educación gratuita y universal se alcanza en la década de 1880 y la obligatoriedad de la enseñanza se extiende hasta los 10 años de edad; una situación similar se verifica en Inglaterra. No hay que olvidar que todavía el trabajo infantil, principalmente en las actividades rurales, condiciona fuertemente la regularidad y permanencia en la escuela primaria. M. Lyons, 2006, pp.490-492. En Argentina la gratuidad y obligatoriedad se establece, por la Ley de Educación Común, en 1884.

moderno, especialmente en un bien avanzado S. XIX: la obligatoriedad y expansión de la educación primaria para toda la ciudadanía requiere cada vez más maestros(as); y la expansión de ésta, se sabe, conlleva una creciente demanda de educación secundaria. Además de los desafíos de cantidad hay otros sumamente importantes; los referidos a la misión y funciones de los maestros y profesores. En algunos de los legados, el apostolado docente es decisivo para la formación moral cívica, ya no confesional, de los futuros ciudadanos. El maestro pasará a ser un actor protagónico en el proceso de socialización de las nuevas generaciones y la escuela un ámbito privilegiado para el desarrollo de dicho proceso. Uno de los mejores ejemplos, en este sentido, es la concepción de Durkheim sobre el maestro que imparte la ‘educación homogénea’ dirigida a todos los futuros ciudadanos en tanto mandatario del Estado y de la sociedad. Con distinta perspectiva, también Dewey, que no casualmente titula uno de sus trabajos así: *Mi credo pedagógico*. En otra de sus obras, *Educación y democracia*, Dewey destaca el papel que le otorga a la educación y a la escuela como ámbito de vida para mejorar la calidad de la democracia.

La expansión y diversificación de las instituciones educativas demandó una organización y administración sistémicas, generalmente establecida y regulada por el Estado-Nación: comprende leyes, normas, reglamentaciones, financiamientos, controles (así por ejemplo uno distintivo de la época: los inspectores escolares).

Consecuentemente, hay necesidad de disponer de planes y programas de estudios estandarizados para cada nivel educativo, particularmente en los primeros niveles, que garanticen una educación homogénea y sistemática en cada caso. En suma, una programática delimitada en tiempos; con propósitos, contenidos, métodos y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje; con explícitos criterios y mecanismos de evaluación, todo lo cual sustenta la expedición de certificados y títulos que habilitan para el ejercicio de ciertos derechos políticos (por ejemplo, el ejercicio cívico de votar, dado que los analfabetos fueron postergados durante bastante tiempo respecto del mismo), así como para las distintas actividades laborales y profesionales. Todas estas cuestiones acrecentaron las propuestas pedagógicas y didácticas; favorecieron campos específicos de estudio y proposición para las denominadas ‘ciencias de la educación’.

Hemos apuntado algunos principales componentes del complejo temático que ocupan y recogen principales legados de la modernidad, los que concurren a imprimir sentidos diversos a las relaciones entre la educación y la ciudadanía. De ahí que las perspectivas pedagógicas modernas, que se nutren en buena medida de la filosofía, de la ética y la política -que incluyen todavía aportes de la religión en algunos casos, no nos ofrezcan un discurso unívoco. Lo que les caracteriza, como antes señalamos, es una convergencia temática. Veamos cómo



se manifiesta esa diversidad de posiciones, según miradas de autores que consideramos representativos de una u otra de las perspectivas seleccionadas.

### III. LEGADOS Y VICISITUDES

El tema de la educación del individuo y del ciudadano se encuentra en no pocos autores, pero haremos una selección interesada de algunos de ellos para destacar los énfasis que reconocen sus miradas respecto de dichas relaciones. Miradas que, a nuestro entender, dan cuenta de ciertos dilemas y también -como decimos en el título- de algunas vicisitudes que impregnan tales relaciones a la luz de nuestro mundo actual.<sup>12</sup> Podemos afirmar que ciertas dilemáticas reconocen las texturas de las narrativas sobre la educación para el individuo y el ciudadano en la modernidad, particularmente si ellas devienen de ciertos legados. Veamos por qué.

Antes señalamos algunos rasgos distintivos de la modernidad: el afianzamiento del individuo, así como el valor de su libertad y sus intereses mundanos que nutren las categorías de felicidad y seguridad terrenales<sup>13</sup>. También, relacionados con ellos, considerar a la razón como vía emancipatoria del individuo y a la racionalidad científico-técnica como condición para su prosperidad. Tales premisas llevan 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. Pero también se ha señalado que la constitución del Estado Moderno llevó a la necesaria formación del ciudadano requerido por el nuevo estado social; que pretendía en su origen ahuyentar miedos, inseguridades, desamparos del estado de naturaleza, así como cierto cobijo para los individuos desde el valor de sujeción de la igualdad y la disposición de una libertad promisoría<sup>14</sup>. Entonces, gradual pero crecientemente, la

12 Para el tratamiento de algunas de las cuestiones que se abordan en este apartado, se retoman planteos que hemos expuesto en otro trabajo. J. C. Geneyro 2003, pp. 1-13.

13 Por qué, si no, la necesidad del pacto o contrato. No nos deja de impactar siempre la lectura de algunos párrafos del 'Leviatan': "[...] recordemos que 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 sus deseos, de un objeto a otro, ya que la consecución del primero no es otra cosa sino un camino para realizar otro ulterior. La causa de ello es que 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. [...] De este modo señalo, en primer lugar como inclinación general de la humanidad entera, un perpetuo e incesante afán de poder, que cesa solamente con la muerte." T. Hobbes 2005, pp. 79

14 Se presenta aquí una de las vicisitudes más profundas que albergan los legados respecto a estas cuestiones, que refieren a proximidades y lejanías en las relaciones ente dos valores tan preciados en el ideario de la modernidad: igualdad y libertad. Sobre este tema puede consultarse

educación fue concebida como un proceso de socialización que lo pretenderá 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', apunta sin duda a una cierta identidad cívica, que refiere necesariamente a una determinada homogeneidad.

Expuestas de manera sucinta las ópticas apuntadas surge sin duda un dilema: a) cómo educar al individuo para que desarrolle actitudes y capacidades para la reflexión y la crítica, el juicio propio, que le permitan un ejercicio pleno de libertad y autonomía, así como condiciones que lo habiliten para la consecución de sus particulares intereses; 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 remite necesariamente a una 'educación homogénea'. La primera vertiente prioriza el valor de libertad individual, mientras que la segunda refiere más a ciertos caracteres de igualdad de sujeción a ciertos mandatos, que imprimen sentido a una ciudadanía y a una moral cívica que demanda el Estado-Nación y/o la propia sociedad. Antes de considerar las posiciones de autores que enfatizan una u otra de las perspectivas apuntadas, queremos exponer algunas vicisitudes que se derivan de las mismas.

En el origen de los planteos que buscaron la legitimidad del Estado Moderno, así por ejemplo en Hobbes y en 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 condición para un mejor ejercicio de su libertad individual y una mejor defensa de tales derechos naturales en el '*estado social*'. Éste era el sentido del pacto que generaba la igualdad de sujeción a dicha autoridad; como apuntamos antes en una nota al pie, la igualdad de sujeción abría al horizonte de una seguridad y una libertad promisorias para el individuo. Si embargo, en su desarrollo histórico, puede advertirse que la seguridad y la libertad no fueron promisorias para muchos; más bien experimentaron inseguridades, desamparos y temores en dicho estado social. Consecuentemente, la igualdad de sujeción quedó bajo sospecha. Estas evidencias fueron recogidas y resuelta de distinta manera por los autores de la época, pero sin duda aquí se instaló algún malestar de la civilización occidental moderna.

---

un excelente trabajo: R. Vázquez, 2006; por otra parte, esta obra deja en claro que dentro del mismo pensamiento liberal existen una variedad de matices que conllevan a distintas perspectivas de la educación. Agreguemos que nadie mejor que N. Bobbio para resumir esa relación axiológica tan dilemática en una frase: ¿Más iguales o más libres?

En la línea de quienes destacan el valor del individuo, sus intereses y su libertad, se encuentran W. von Humboldt y J. S. Mill, quienes no conceden al Estado un papel preponderante para impartir educación. Reconocen así el privilegio del ámbito familiar, del derecho y el deber paterno de la educación de sus hijos y continúan el legado de Hobbes y Locke<sup>15</sup>.

Para Humboldt la ciudadanía sólo puede asentarse en los pilares de la individualidad y la libertad. El individuo es un conjunto de energías originales y su fin es lograr la formación y expresión más elevadas de dichas fuerzas como un todo, para lo cual es una condición inexcusable disponer de libertad; dicha formación debe realizarse y tener en cuenta una diversidad de situaciones: “[...] el hombre más libre y más independiente, puesto en una situación de uniformidad, se forma menos”<sup>16</sup>.

Por ello rechaza la educación pública como acción del Estado dado que éste, por requerir necesariamente unidad de organización, produce una cierta uniformidad entre los individuos por efecto de aquélla y desmerece su calidad formativa, empobrece el carácter moral y 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 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 que el mismo la ‘descubra’ desde la correspondiente exposición de todos los obstáculos”<sup>17</sup>.

15 Hobbes, a diferencia de Locke, asigna al poder soberano el deber de educar al pueblo: “[...] de designar maestros, y 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” T. 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; y no sólo eso, sino que con posterioridad (como la gratitud requiere), reconozcan el beneficio de su educación [...]” *ibid.*, pp. 280. En cambio, J. 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. Puede consultarse sus *Pensamientos sobre la educación*: J. Locke 1995.

16 W. Humboldt 1998, pp.14.

17 *Ibid.*, pp. 25.

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 que no acepta la intervención del Estado en la educación, tampoco reconoce una educación de calidad si ella es impartida por el maestro en condición de funcionario o empleado público, ya que la seguridad de contar con un salario garantizado conduce a la depreciación de su desempeño<sup>18</sup>.

Cabe interrogarlo sobre dónde y cómo se origina para el ciudadano el ‘fondo común de verdades’ de la moral cívica; al respecto señala: “El sistema que he expuesto fortalece y multiplica el interés privado de los ciudadanos, por lo que podría parecer que debilita el interés público. Sin embargo, lo que hace es unir a éste con aquél de un modo tan estrecho que el interés público se hunde en el privado [...] puesto que todo el mundo aspira a disfrutar de libertad y seguridad. Ningún sistema, por tanto, más adecuado que éste para mantener el amor a la constitución, que tantas veces y tan en vano se procura cultivar por medios artificiales”<sup>19</sup>.

Por su parte, J. S. Mill también destaca el valor de la originalidad del individuo para su libre elección y actuación en pos de su felicidad (se sabe, 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 sea el nombre con que se lo designe, y tanto si pretende imponer la voluntad de Dios o las disposiciones de los hombres”<sup>20</sup>. De ahí que denuncie la ‘tiranía de la opinión’ y el mandato de la costumbre, ensalzando las virtudes de la inconformidad y la excentricidad, porque éstas pueden conducir a fortalecer el carácter y la innovación<sup>21</sup>. El despotismo de la opinión (pública) y de la costumbre conduce a la imitación y obstaculiza el enriquecimiento de los propios dones individuales.

Las actitudes y competencias que favorecen la construcción y ejercicio de su autonomía consisten en desarrollar las capacidades para la percepción, para acceder y utilizar información requerida en la deliberación y el análisis reflexivo, el discernimiento para la toma de decisiones y la preferencia moral, así como firmeza y autodominio para sostener las mismas. De ahí su sentencia:

18 *Ibid.*, pp. 65-66.

19 *Ibid.*, pp.185. También es interesante consultar su concepción acerca de la *seguridad*, que expone en el capítulo IX.

20 J. S. Mill 1981, pp. 135.

21 *Ibid.*, pp.140 y ss.

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 múltiple de la naturaleza humana y del vigor puesto para el desarrollo de las fuerzas interiores que cada individuo posee y hacen de él “una cosa viva”<sup>22</sup>

En su rechazo taxativo de que sea el Estado quien imparta la educación, 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 la diversidad de opiniones y conductas, implica una diversidad de educación [...]. Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales [...]”<sup>23</sup>. La educación queda así librada al ejercicio de emprendimientos 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, apunta que la naturaleza humana descansa sobre la premisa del egoísmo o tendencia interesada en conseguir placer o evitar dolor; de una empatía hacia sus congéneres y de 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 felicidad. Podemos decir que, en tanto el poder de estado es ejercido por individuos dicho poder es sospechoso, dado que quienes lo ejercen –por su propia naturaleza – pueden obrar en búsqueda de su propio beneficio (en otras palabras, el interés privado encubierto, *apariencia*, en el sentido nietzscheano- de interés público) y no del interés general.

Por último hay que señalar que en otra de sus obras, *Principios de Economía Política*, subraya una estrecha relación entre el desarrollo científico-técnico y el progreso, pues aquél favorece un mejor aprovechamiento de los recursos naturales; que son indicativos de éste las condiciones y posibilidades de la asociación cooperativa para la competitividad. También, afirma que la educación de las clases trabajadoras es indispensable para lograr mejores relaciones paritarias con los empresarios en cuanto a la organización y resultados de las actividades productivas. Hay que decir que su optimismo acerca del progreso sólo alcanza a quienes se eduquen y con pesar afirmará que ‘la clase más numerosa’ tendrá

22 *Ibid.*, pp. 128-130. A 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– un recurso para armonizar el interés particular, que mueve al individuo al elegir y actuar en consecuencia para alcanzar placer (felicidad), con el interés común. J. S. Mill 1974, pp. 27-56. Se registran así en Mill algunas vicisitudes en cuanto a las relaciones entre individuo y ciudadanía, en lo que atañe al papel de la opinión pública.

23 *Ibid.*, pp.194.

pocas posibilidades de elevar su nivel de vida y su cultura. Anuncia, así, 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 los 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 subalternas, y sus espíritus cada vez menos conformes con el grado de dependencia que aún resta, son las virtudes de la independencia las que más necesitan [...] La perspectiva del futuro depende del grado en que pueda convertírseles en seres racionales”<sup>24</sup>

En la reseña de las visiones expuestas, con algunas diferencias entre sí, los autores elegidos perfilan las gráficas de la primera perspectiva. Una visión exacerbada del individualismo egoísta y utilitario se encuentra en H. Spencer, quien asienta en un criterio pedagógico la condición inexcusable para la consecución de placer, para que el niño o joven aprenda “[...] lo que nunca se aprende demasiado pronto, a saber: que el placer se compra con el trabajo”<sup>25</sup>.

Son obvias las consecuencias que se derivan para quienes no lo tienen, que apuntan a otras vicisitudes de la modernidad: en este caso referidas al trabajo como medio legítimo para la consecución de bienestar y su contraparte, el ‘paro’ o desocupación como umbral del desamparo, de los temores, de la exclusión para decirlo en términos más actuales. Siendo así, ¿qué originalidad y distinción puede esperarse de aquélla afirmación acerca del valor de la individualidad?

Un temprana y lúcida voz de alerta sobre tales vicisitudes en una ya modernidad tardía, está dada por J. Dewey luego de la crisis del 30 y no es arriesgado afirmar que tiene una vigencia resonante en nuestra actualidad: “La inseguridad cala más hondo [...] el miedo a perder el trabajo y la amenaza de la edad crean ansiedad y van minando la autoestima. Donde abundan los temores, los cimientos de una individualidad audaz e inquebrantable se tambalean. [...] Percatarse de que ejercer una profesión o un negocio con honradez y diligencia no es garantía de un nivel de vida estable reduce el respeto por el trabajo e incita a un gran número de personas a aprovechar cualquier forma adventicia de alcanzar un bienestar que realmente garantice su seguridad [...]”<sup>26</sup>.

24 J. S. Mill 1978, Lib. IV, Cap. I, pp.600-601 y Cap. VII, pp. 648-650.

25 H. Spencer 1984, pp.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 del libro citado.

26 J. Dewey 2003, pp. 88.

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

El positivismo de A. Comte constituye uno de los legados con mayor incidencia en no pocos estados nacionales latinoamericanos en la segunda mitad del S. XIX, en cuanto a las relaciones entre educación, individuo y ciudadanía. En el escenario social posrevolucionario francés del S. XIX, Comte advierte caos social y 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 genere un indispensable consenso cívico. A través de su *Ley de los 3 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 deviene, en el caso de Comte, de un consenso asentado en la discusión y análisis de los ciudadanos sobre sus contenidos axiológicos y recursos procedimentales; constituye más bien un mandato imperativo a tenor de su concepción epistémica para la Sociología y sus leyes, que dan cuenta de la organización y desarrollo de la sociedad (ej.: la ley de los 3 estadios); sostiene que éstas son de la misma índole que reconocen las leyes de la naturaleza: invariables e independientes de la voluntad de los hombres. En tanto los científicos sociales son quienes detentan el conocimiento respectivo, y ante el descreimiento del pueblo de los políticos, les otorga a aquéllos la función de gobierno y la construcción de dicho nuevo fondo común de verdades, por lo dicho, incuestionable e indubitable.

Tres principales tópicos queremos destacar de las propuestas del autor, relacionadas con los temas que nos ocupan:

- a) Su propuesta para una clara y distinta moral cívica, una nueva religiosidad para el ciudadano, que descansa en su concepción acerca del Gran Ser (y no 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 en su actuación dicho ideario axiológico de la moral positiva y aspiran a fusionarse con ese ‘Gran Ser’ al pasar a la ‘existencia subjetiva’<sup>27</sup>. Aunque parezca

27 A. Comte 1974, pp. 117-131.



un juego de palabras, podemos afirmar que desde algunas ‘existencias objetivas’, es decir los maestros, la educación favorece la transmisión de un legado cívico-patrio que han dejado nuestros antecesores y que 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, sí con próceres y efemérides; que no apela a salmos y cánticos, sino al himno nacional y las canciones patrias; que tiene sus propios símbolos sacros, escudo y bandera nacional; que no dispone de apóstoles, pero sí de maestros y 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 propenda 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 estudios de dichos niveles educativos. “[...] es indispensable que las diferentes ciencias [...] sean reducidas a lo que constituye su espíritu, es decir, a sus métodos principales y a sus resultados más importantes. Tan sólo así la enseñanza de las ciencias puede convertirse entre nosotros en la base de una nueva educación general. Que se añadan después a esta instrucción los diversos estudios científicos especiales, correspondientes a las diversas educaciones especiales que deben de suceder a la educación general [...]”<sup>28</sup>.
- c) Su propuesta para el establecimiento de un vínculo armónico entre la ciencia, el capital y el trabajo; condición para el progreso y la consecución de prosperidad para todos sus respectivos agentes. Desde su definición de 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 funcional y necesaria entre los mismos. Comte establece así una ajustada relación entre tres categorías fundacionales del pensamiento moderno: ciencia, capital y trabajo. Pero él, sin duda, no alienta en el individuo el interés egoísta y utilitario; antes bien, su legado descansa en el altruismo, en anteponer siempre el bienestar general a un 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.

28 *Ibid.*, pp. 93-108.



E. Durkheim enriquece y supera la perspectiva de Estado ético-educador esbozada por su antecesor y su legado tiene aún hoy una vigencia innegable<sup>29</sup> Primeramente es necesario considerar que su visión está profundamente ocupada por 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 igualdad y libertad en la sociedad y en todos y cada uno de los individuos que la constituyen. Como exponente del ideario de la modernidad, 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.

Es clásica la definición que hace de la educación, mediante la cual las generaciones adultas transmiten a las jóvenes los legados morales, cognitivos, 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 particulares propias de los distintos grupos sociales, destinada a la dotación básica de dichos legados. Esa educación debe 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 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 socio-histórico, como consecuencia de la interactividad social [...] la otra, y en congruencia con la anterior, sostiene que la acción estatal no se restringe a garantizar las *libertades negativas* de los individuos sino que, primordialmente, tiene como fin principal concurrir activamente en la consolidación y expansión de sus derechos. De esta manera, establece una íntima relación entre la política y la ética”<sup>30</sup>.

29 Para sintetizar su visión, apelamos a un análisis pormenorizado de su pensamiento que hemos hecho anteriormente. Ver: J. C. Geneyro 1991.

30 *Ibid.*, pp.84. Es 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 *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 homogenización. Un sociedad en la que se viola este deber puede ser calificada de indecente”. Por su parte, 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.” R. Vázquez op.cit., pp.176 y 178 de las citas respectivas.

A la educación ‘homogénea’ le sucede la ‘heterogénea’, que refiere a la formación profesional 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 entendido que no ha habido obstáculos exteriores que le hayan condicionado la elección. Hay que remarcar que Durkheim concibe al hombre como una *fuerza autónoma de acción*, por tanto el proceso que comprende el trayecto de una a otra va de la directividad a la autonomía. Al mismo tiempo, recordar que 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 principal actividad de la autonomía.

Durkheim manifiesta su fe en la razón (aunque no desdeña el papel de los sentimientos y las pasiones como energía individual y social<sup>31</sup>) para una mejor realización de la utopía de la democracia: en la que cada individuo sea valorado en y por sus capacidades y sus acciones; con plena vigencia del principio de igualdad de oportunidades y condiciones; propiciando mediante la educación un patriotismo para contribuir a una sociedad y a una nación, más justa, más ocupada en poseer y practicar una mejor ‘constitución moral’, antes que preocupada en ser la más poderosa.

Para Durkheim es imprescindible que la inteligencia, guiada por la ciencia, tenga una mayor preponderancia en el desarrollo de la vida colectiva y los asuntos públicos; aunque formula algunos recaudos a esta guía. Por un lado, establece que las posibilidades y consecuencias prácticas del conocimiento científico implica ofrecerlo al dominio público y a una discusión y decisión consensuada sobre su uso; por otro, acerca de su expresión técnica, advierte que se deben evitar aplicaciones mecánicas del mismo: “[...] una técnica de cualquier clase que sea, degenera pronto en un vulgar empirismo si aquel que se sirve de ella no se ha puesto nunca en condiciones de reflexionar en la finalidad que persigue esa misma práctica, y en los medios que emplea”<sup>32</sup>. No obstante lo dicho anteriormente, advierte que el ‘sofisma de la ciencia’ no es menos peligroso que el ‘sofisma de la ignorancia’, para desestimar posibles distorsiones de la *autoridad de la ciencia* (como se verifica por ejemplo en A. Comte). Siendo así, concluimos que el hacer no queda fatalmente condicionado a la disposición de conocimiento científico; en algunos casos, las prácticas que recuperan otros saberes existentes en la propia comunidad –devenidos de

---

Al respecto, cabe decir que para Durkheim lo que en determinado momento puede entenderse 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. Ver J.C. Geneyro, 1991, Capítulo II: El proceso moral: intersubjetividad, conflicto y contingencia, pp. 47-83.

31 *Ibid.*, pp. 47-83. Sobre este tema, ver también A. Tiryakian 2001, p.252-259.

32 *Ibid.*, pp. 30.

sus experiencias y la reflexión sobre las mismas- pueden dar cuenta de las realidades perentorias.

#### IV. DESAMPAROS E INCERTIDUMBRES

En el apartado anterior hicimos mención a algunas vicisitudes que abren los legados reseñados a la luz de los procesos sociales, políticos y económicos a los que referían; ellas siguen presentes en nuestro mundo actual. Las generaciones adultas y las más jóvenes siguen acuciadas por trabajo y seguridad como condiciones básicas necesarias para una vida digna. Demandan, recuperando una categoría utilizada por R. Vázquez, ‘convenciones profundas’ y políticas consecuentes. Un trabajo estable y estimulante para los individuos y sus aptitudes e intereses respectivos, que no se reducen sólo a los requerimientos de un consumo material. Y una seguridad, que no puede sólo ya albergar el sentido originario que sustentó en aquella temprana 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 donde 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 de vida de cada individuo y ciudadano. Esas realidades nos sugieren que la educación como servicio público (que no se restringe sólo al quehacer educativo estatal) deben estar acompañadas 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 ‘apariencia’ de igualdad social. Si estas condiciones no se cumplen, generando 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’ -al decir de J. S. Mill- y a 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*.

Desde distintas posiciones se han abordado los caracteres de las políticas neoliberales, cobijadas como ‘apariencia’ de proceso de globalización. Como

hemos expuesto en otro trabajo<sup>33</sup>, algunas de ellos han pretendido -cuando no logrado- socavar las bases del Estado-Nación (las que en nuestro país y otros de Latinoamérica originaron tantas vicisitudes sociales) 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. De no ser así, recrudescerán desamparos e incertidumbres confirmándose aquel aforismo nietzscheano que dice: *vivir, en general, quiere decir estar en peligro*.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALTINI, C. 2005: *La fábrica de la soberanía*. Bs. As.: El cuenco de Plata.
- COLOMER, J. 1987: *El utilitarismo*. Barcelona: Montesinos.
- COMENIUS, J. 1986: *Didáctica Magna*. Madrid: Ed. Akal.
- COMTE, A. 1974: “*Sistema de Política Positiva*” en CANALS VIDAL, F.: *Textos de los grandes filósofos*. Barcelona: Herder.
- DEWEY, J. 2003: *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARIN, F. 1987: *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- GENEYRO, J.C. 1991: *La democracia inquieta: E. Dukheim y J. Dewey*. Barcelona: Anthropos.
- GENEYRO, J.C. 2003: “*La tensión irresuelta de la modernidad: entre la individualidad y la ciudadanía*” en Revista Litorales, Año 2 N° 3 diciembre 2003. Argentina. ISSN 1666-5945.
- GILMONT, J.F. 2006: “*Reformas protestantes y cultura*” en CAVALLO, G. y CHARTIER, R.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- GOLDNER, A. 1973: *La crisis de la sociología occidental*. Bs. As.: Amorrortu.
- HOBBS, T. 2005: *Leviatán*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- HONDERICH, T. 2001: *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid: Tecnos.
- HUMBOLDT, W. 1988: *Los límites de la acción del Estado*. Madrid: Tecnos.
- LOCKE, J. 1995: *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- LYONS, M. 2006: “*Los nuevos lectores del siglo XIX*” en CAVALLO, G. y CHARTIER, R.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- MACPHERSON, C.B 1987: *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza Editorial.
- MILL, J. S. 1974: *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

33 J. C. Geneyro, 2003 p. 10.

- MILL, J. S. 1981: *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- OVEJERO LUCAS, F. 1987: *De la naturaleza a la sociedad*. Barcelona: Península.
- ROMERO, J. L. 1987: *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUGIU, A. S. 1979: *Historia social de la educación – I*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- SPENCER, H. 1984: *Ensayos sobre Pedagogía*. Madrid: Akal.
- TIRYAKIAN, E. 2001: “Emile Durkheim” en BOTTOMORE, T. y NISBET, R.: *Historia del Análisis sociológico*. Argentina: Amorrortu.
- TOUCHARD, J. 1979: *Historia de las ideas políticas*. Madrid: Tecnos.
- VAZQUEZ, R. 2006: *Entre la libertad y la igualdad*. Madrid: Trotta.