

Educar para pensar
Del *Emilio* a la era digital

Rodolfo Vázquez

E D I T O R I A L T R O T T A

CONTENIDO

<i>Preliminar</i>	11
-------------------------	----

PRIMERA ÉPOCA

1. Naturaleza y autonomía: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804)	21
2. Armonía, juego y voluntad política: Friedrich Schiller (1759-1805) y Benjamin Constant (1767-1830)	55
3. Asociación y carácter: Alexis de Tocqueville (1805-1859) y John Stuart Mill (1806-1873)	83

SEGUNDA ÉPOCA

4. Socialización y experiencia: Émile Durkheim (1858-1917) y John Dewey (1859-1952)	115
5. Cultura, individuo y orden social: José Ortega y Gasset (1883-1955) y Bertrand Russell (1872-1970)	145
6. Acción, pensamiento y libertad: Hannah Arendt (1906-1975) e Isaiah Berlin (1909-1997)	177

TERCERA ÉPOCA

7. Comunidad y «coto vedado»: Luis Villoro (1922-2014) y Ernesto Garzón Valdés (1927-2023)	209
--	-----

8. Capacidades y virtud democrática: Martha Nussbaum (1947-) y Amy Gutmann (1949-)	249
9. Educar en la era digital	281
<i>Índice de nombres</i>	311
<i>Índice general</i>	317

PRELIMINAR

Sapere aude! —la célebre locución del poeta Horacio— es una expresión que acompaña al siglo de la Ilustración y el punto de partida de las reflexiones de un filósofo que, como Kant, la utilizó para caracterizar ese periodo del cual él mismo fue uno de sus epígonos. Ninguna otra expresión, hasta nuestros días, podría definir mejor el propósito y el proceso mismo de la educación. En efecto, el centro de ese proceso lo constituye esa relación compleja, profunda, que existe y debe existir entre educador y educando. La posibilidad de hacer viable el «atrévete a pensar» o el «pensar por sí mismo», y comprender al educador como un provocador, un partero en el sentido más clásico y socrático del término, sin imposición de verdades absolutas, ni moralismos dogmáticos. Por el contrario, el «no pensar», o el no enseñar a pensar, como lo ha expresado claramente Hannah Arendt, puede traer consigo serios riesgos:

Al sustraer a la gente de los peligros del examen crítico, se les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad dada y en un momento dado. Se habitúan entonces menos al contenido de las reglas —un examen detenido de ellas los llevaría siempre a la perplejidad— que a la posesión de reglas bajo las cuales subsumir particularidades. En otras palabras, se acostumbran a no tomar nunca decisiones¹.

Es verdad que el pensar por sí mismo no está ni debe estar condicionado por algún resultado o consecuencia política. Tiene más bien un

1. Hannah Arendt, «El pensar y las reflexiones morales», en Íd., *Responsabilidad y juicio*, introd. y notas de Jerome Kohn, Paidós, Barcelona, 2007, p. 175.

efecto disolvente con respecto a las reglas y costumbres establecidas, que lo emparenta con cierta «propensión nihilista». Sin embargo, como agrega Arendt, citando al poeta Yeats:

Su significado político y moral aflora solo en aquellos raros momentos de la historia en que «las cosas se desmoronan: el centro no puede sostenerse; / pura anarquía queda suelta por el mundo», cuando «los mejores no tienen convicción, y mientras los peores / están llenos de apasionada intensidad»².

Quizás no haya que esperar esos «raros momentos de la historia» para dimensionar el valor del pensamiento crítico, pero es en ellos donde se manifiesta la reserva educativa que se ha desarrollado y preparado en tiempos de normalización para prevenirse, precisamente, de la apatía y anomia en tiempos de crisis y, por supuesto, de aquellos con «apasionada intensidad». Lamentablemente, no son buenos tiempos para honrar a los poetas. Cuando el pensar es asediado, denostado, perseguido o amenazado por regímenes autoritarios y populistas —de uno y otro lado del espectro político— que hacen de la polarización una de sus consignas, y rechazan como elitistas las evidencias empíricas y los juicios razonados y razonables, entonces el pensar se vuelve una actividad *non grata*: culpable, incómoda, ofensiva, vergonzosa, vituperada por meritaria.

Si la educación no tiene como finalidad el enseñar a pensar libremente por sí mismo, a partir de un ejercicio intersubjetivo y cooperativo, con argumentos debidamente fundados y acorde con el estado del arte de las ciencias, entonces, con el más estricto balance utilitarista nada impediría clausurar los centros educativos por inútiles y terriblemente costosos. Por supuesto, una forma de dejarlos perecer es reducir poco a poco los recursos presupuestarios destinados a su mantenimiento y desarrollo; o bien, no implementar políticas redistributivas eficientes impidiendo de esa manera que los recursos lleguen a quienes deben llegar, sin ningún interés en transparentarlos y sin el monitoreo suficiente para su buen aprovechamiento. El «populismo educativo» ha significado en nuestros tiempos una «regresión o retroceso»:

Concibe a la educación solo como el espacio de oportunidad para sus políticas clientelares, no es capaz de comprenderla como transmisión cultural para la justicia, la democracia y para el cambio tecnológico. [...] Su rechazo a la modernidad le impide comprender que la lucha contra la pobreza debe comenzar por producir más riqueza y que la educación, la formación de re-

2. *Ibid.*, p. 183.

cursos humanos y buenos ciudadanos es el instrumento más poderoso que tenemos para disminuirla y construir una sociedad más igualitaria³.

En cualquier caso, más allá de los diseños institucionales, sin duda de importancia incuestionable, lo que es necesario comprender es que la formación del individuo solo es concebible en y desde el mismo proceso educativo. También lo es que la educación es el resorte necesario para alimentar el espíritu cosmopolita y el sentido de pertenencia en un entorno de interculturalidad, así como para rechazar toda forma de determinismo y favorecer, al mismo tiempo, la necesidad de una apertura intelectual al «pluralismo valorativo» dentro de «un horizonte de lo humano», como lo expresara Isaiah Berlin. De igual manera, educar, supone esa necesaria formación del «carácter» que fortalece el saber obrar, responsable y solidario, que acompaña y debe acompañar toda actividad ciudadana en un ejercicio igualitario genuinamente democrático. Es comprender la condición «política» del ser humano que, como afirma Victoria Camps en su interpretación de Aristóteles, «hace que la felicidad individual no pueda obtenerse al margen de la felicidad colectiva, o que no pueda perseguirse la una sin pensar en la otra, razón por la que hará falta adecuar los deseos y las preferencias privadas a ciertas necesidades y aspiraciones públicas»⁴. En este sentido, al «valor de pensar por sí mismo» habría que añadir el «valor de actuar por sí mismo», desde y con los otros, poniéndonos en el lugar de los demás, en lo que Kant llamó: «modo de pensar extensivo»⁵. Interioridad y exterioridad que caminan juntas para la formación integral, individual y cívica, del ser humano. Este enfoque de la educación será el *leitmotiv* del libro.

La educación puede y debe ser abordada desde diferentes puntos de vista. Mi acercamiento a ella ha sido desde un enfoque filosófico, y la mirada que he privilegiado ha sido la liberal. Hace ya muchos años adapté mi tesis doctoral para publicarla posteriormente bajo el título: *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*⁶. La lectura de los libros de Ernesto Garzón Valdés, *Derecho, ética y política*⁷, de Carlos S.

3. Gilberto Guevara Niebla (coord.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*, Grijalbo, México, 2021, p. 12.

4. Victoria Camps, *El gobierno de las emociones*, Herder, Barcelona, 2011, p. 43.

5. Immanuel Kant, *Crítica del juicio*, trad. de Manuel García Morente, Porrúa, México, 1973, p. 270.

6. Rodolfo Vázquez, *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, Fontamara, México, 1997.

7. Ernesto Garzón Valdés, *Derecho, ética y política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993.

Nino, *Ética y derechos humanos*⁸, y de Amy Gutmann, *Democratic Education*⁹, fueron unos estímulos necesarios, y en algún sentido también, un punto de inflexión en mi concepción de la filosofía en general, y de la educación, en particular. Organicé el índice de aquel libro desde un punto de vista temático intentando presentar varios modelos educativos —tradicional o conservador, comunitario y libertario— con una explicación de los fundamentos epistemológicos y un desarrollo de los valores morales y políticos que acompañaban a cada uno de esos modelos. El esfuerzo mayor se concentró en el subtítulo de la tesis: justificar una educación liberal, pero no de cualquier liberalismo, sino de uno igualitario, laico y deliberativo. Sigo pensando que es la propuesta filosófico-educativa más robusta e integral.

¿Cuándo, cómo y por qué se decide optar intelectualmente por una dirección de pensamiento, escuela o corriente? Es este un cuestionamiento que cobra cabal sentido al término de un proceso en el que, llegado a cierto punto —cada uno lo determina con su voluntad y los claros y oscuros de su memoria— parece necesario voltear la mirada e intentar reconstruir ese camino. Un «corte de caja», si se prefiere usar esa expresión, no para tapiar un camino, sino para reiniciarlo, quizás con pasos más firmes y con un horizonte más diáfano. He querido regresar a la lectura de los (mis) clásicos, modernos y contemporáneos, e incorporar otros que, de forma natural, fueron apareciendo en el tiempo al calor de discusiones, debates y seminarios.

La secuencia Kant, Mill, Dewey, Gutmann fue el hilo conductor de aquella tesis-libro, y hoy quiero presentar una relectura de su pensamiento a través de algunos de sus textos canónicos. Al mismo tiempo, como decía, dar cuenta de nuevos personajes que complementan esa secuencia, e incorporar otros, digamos, «compañeros de ruta», no tanto con el propósito de confrontar o polemizar, sino, por el contrario, con el fin de enriquecer la vertiente liberal mencionada. El libro, entonces, no pretende ser un manual de Pedagogía o de Didáctica de la Educación, ni mucho menos un formulario paternalista o perfeccionista de buenas intenciones o consejos de política pública, sino, más bien, el intento de ofrecer una revisión, de algunas de las valiosas construcciones teórico-educativas —intentando presentarlas en su mejor expresión— que se han dado a lo largo de la historia moderna y contemporánea. Responde, asimismo, al interés de incluir autoras y autores que no necesariamente pusieron la

8. Carlos S. Nino, *Ética y derechos humanos*, Astrea, Buenos Aires, 1989.

9. Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 1987.

educación en el centro de sus reflexiones filosóficas, pero que en la defensa y construcción de una ciudadanía liberal y democrática, me han parecido de gran relevancia para el propósito de este trabajo. Pero más allá de la justificación de una u otra filosofía de la educación hay todavía otra razón para releer a nuestros clásicos. En un intercambio epistolar o «chateo» con Francisco Laporta, le expresé mi inquietud con respecto a la propensión actual de minimizar su importancia, hasta el punto de eliminar de la *curricula* universitaria la lectura y análisis de sus obras con la consiguiente afectación del «libre ejercicio del pensar crítico» y, por supuesto, del mismo sentido y propósito de la educación. La respuesta de Paco fue lapidaria y muy cierta: «*clásico* no puede significar sino *vivo*, es decir, un texto que te interpela siempre, también hoy. Y prescindir de los clásicos es prescindir de los vivos».

He dividido la presentación de las y los autores en tres grandes bloques educativos que responden a tres momentos del devenir histórico, social y cultural en Occidente. Uno primero, desde las últimas décadas de la Ilustración hasta entrada la segunda mitad del siglo XIX; un segundo, hasta el periodo de posguerra en el siglo XX; y un tercero, hasta nuestros días y previsiblemente para las próximas décadas. El marco de tiempo es, sin duda, muy amplio, pero creo que la selección de autores responde, por una parte, a coordenadas temporales y culturales compartidas y, por la otra, a un interés deliberado por contrastar las ideas en un diálogo fecundo —de acuerdo con ciertas «afinidades electivas»—: unos más proclives al modelo educativo liberal: Kant, Constant, Mill, Dewey, Russell, Berlin, Garzón Valdés, Gutmann; y otros, a propuestas más cercanas a planteamientos propios del prerromanticismo y o del mismo romanticismo, moderadamente conservadores, críticos, republicanos, humanistas o pluriculturalistas: Rousseau, Schiller, Tocqueville, Durkheim, Ortega, Arendt, Villoro, Nussbaum.

Incorporo en la tercera época un capítulo dedicado al tema de la educación en la era digital en el marco de lo que una autora como Shoshana Zuboff ha denominado, desde un punto de vista ético-político-social, la era del «Capitalismo de la vigilancia». Lo hago sin estridencia alguna, ni optimismos infundados, pero consciente de su importancia y de los retos y amenazas que se plantean, de cara al futuro, en el contexto de los Estados democráticos y liberales. Pienso que la apuesta por una educación, que ponga los valores de complejidad, creatividad e interdisciplinariedad en el centro de su justificación normativa, es la alternativa más promisoría para evitar encapsular el conocimiento y la reflexión en un reduccionismo epistémico o en una parálisis vital carente de imaginación y de un mínimo sentido lúdico. Se trata de hacer valer el llamado «reino

intermedio» o «tercera cultura», que permita recuperar la vieja idea de una convivencia virtuosa entre las ciencias y la tecnología, con las humanidades.

Relata Ernesto Garzón Valdés en *El velo de la ilusión* que, en su primer viaje a Europa a sus veintidós años, y en concreto en Lovaina, asistió a los cursos de Sociología del profesor Jacques Leclercq, a quien admiraba desde su Córdoba natal, Argentina. Uno de los libros de este último concluía con una frase que a Ernesto le había impresionado profundamente: «Basta de aprender. ¡Pensar!». Y continuaba su reflexión con las siguientes palabras autorreferidas: «El joven Félix ‘pensaba’ que poco había aprendido y que ‘pensar’ en serio era una hazaña intelectual irrealizable para él. El viejo Félix cree que algo ha aprendido, pero no ha logrado eliminar la duda acerca de hasta qué punto es capaz de llevar a cabo un cabal cumplimiento del segundo imperativo de Leclercq»¹⁰. La consigna Leclercq-Garzón no es una denostación o rechazo de la memorización y del aprendizaje de conocimientos —que, sin duda, deben acompañarnos a lo largo de nuestras vidas, siempre alimentados por una activa y sana curiosidad—, sino una invitación a trascenderlos y a incorporarlos progresivamente, desde los primeros años de escolaridad, en el ejercicio mismo del pensar. Este último se constituye, finalmente, en su justificación. Las generaciones de estudiantes y colegas que hemos tenido el privilegio de acompañar a Ernesto en su tarea de «pensar» podemos dar testimonio de que su duda persistente solo ha sido el reflejo de un espíritu siempre inquisitivo, agudo, de una claridad contundente y de una responsabilidad y generosidad, personal y cívica, insuperables. A él está dedicado este libro.

Abrigo la esperanza en estos tiempos de tanta incertidumbre y antagonismos que este repaso por algunas y algunos autores modernos y contemporáneos despierte el interés del lector para reflexionar, una vez más, sobre esta digna tarea de educar y permita transitar hacia un riguroso y necesario *Sapere et agere aude!*

10. Ernesto Garzón Valdés, *El velo de la ilusión*, Sudamericana, Buenos Aires, 2000, p. 65.