

MODERNIDAD Y EDUCACIÓN

Una reflexión a propósito de sus legados y desafíos

MODERNITY AND EDUCATION
A reflection on their legacies and challenges

MODERNIDADE E EDUCAÇÃO
Uma reflexão sobre seus legados e desafios

Juan Carlos Chaparro^{a*}, Maritza Carolina Jaimes-Márquez^b, Raúl Prada-Núñez^c

^aDoctor en Historia, juan.filosofia@gmail.com, ORCID 0000-0002-2117-8516, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

^bMagister en Paz, desarrollo y Resolución de Conflictos, maritzacarolinajm@ufps.edu.co, ORCID 0000-0002-4728-6064, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

^cMagister en Educación Matemática, raulprada@ufps.edu.co, ORCID 0000-0001-6145-1786, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Forma de citar: Chaparro, J. C., Jaimes, M.C. & Prada, R. (2018). MODERNIDAD Y EDUCACIÓN: Una reflexión a propósito de sus legados y desafíos. *Perspectivas*, 3(2), 121-132.

Recibido: Febrero 01 de 2018

Aceptado: Junio 07 de 2018

Palabras clave

Educación
Humanismo
Modernidad
Universidad

Resumen: El artículo describe y analiza aspectos generales y de orden histórico relacionados con el proceso de configuración de la modernidad; destaca cuáles fueron los postulados que en ese contexto y en el marco de ese proceso fueron planteándose con relación a la educación; reivindica los sustratos humanistas de esos postulados, y los contrasta con lo que actualmente acontece en esta materia. A este respecto, se aduce que, no obstante, la distancia temporal que nos separa de aquella experiencia, en ella aún podemos hallar valiosos elementos que han de permitirnos pensar y reflexionar sobre los problemas que actualmente nos aquejan como sociedad y como comunidad educativa.

Keywords

Education
Humanism
Modern
University

Abstract: The article describes and analyzes general and historical aspects related to the process of configuration of modernity; it highlights which were the postulates that in that context and in the framework of that process were raised in relation to education; it vindicates the humanist substrates of those postulates, and contrasts them with what is currently happening in this matter. In this regard, it is argued that, nevertheless, the temporal distance that separates us from that experience, in it we can still find valuable elements that must allow us to think and reflect on the problems that currently afflict us as a society and as an educational community.

*Autor para correspondencia
Juan Carlos Chaparro
juan.filosofia@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.eq/>

2590-9215© 2017 Universidad Francisco de Paula Santander. Este es un artículo bajo la licencia CCBY

Palabras clave

Formação Acadêmica
Humanismo
Moderno
Universidade

Resumo: O artigo descreve e analisa aspectos gerais e históricos relacionados ao processo de configuração da modernidade; destaca quais foram os postulados que, nesse contexto e no âmbito desse processo, foram levantados em relação à educação; reivindica os substratos humanistas desses postulados e os contrasta com o que está acontecendo atualmente nessa matéria. A este respeito, argumenta-se que, no entanto, a distância temporal que nos separa dessa experiência, em que ainda podemos encontrar elementos valiosos que devem permitir-nos pensar e refletir sobre os problemas que atualmente nos afligem como sociedade e como comunidade educativa.

1. Introducción

Un poco más de cinco siglos han transcurrido desde que las sociedades occidentales europeas empezaron a experimentar esa fecunda época de transformación en virtud de la cual se configuró lo que filósofos e historiadores llamaron *Modernidad*; trascendental proceso cultural, político, y social que, *entre muchísimos otros temas*, fue definiendo unas particulares maneras de concebir los fines y propósitos de la educación. A tal efecto, el presente texto describe y analiza cómo se configuró ese histórico proceso; destaca cuáles fueron los postulados que en ese contexto fueron planteándose en cuanto a la educación; vindica los sustratos humanistas de esos postulados, y los contrasta con lo que actualmente acontece en esa materia. Esto, a nuestro parecer, nos permitirá situarnos frente a un cúmulo de reflexiones que, habiéndose tejido mucho tiempo atrás, han de servirnos para pensar y reflexionar sobre los problemas que actualmente nos aquejan como sociedad y como comunidad educativa. Dicho esto, y acogiendo el llamado que Immanuel Kant hiciera respecto del *uso público de la razón*¹, es preciso señalar que este escrito no se deriva de un ejercicio investigativo propiamente dicho, sino de una reflexión y de una preocupación compartida en tanto que ciudadanos y docentes.

2. Tiempos de transición: el advenimiento del mundo moderno

Tras la crisis y disolución del Imperio Romano (siglo V de la cristiandad), la Iglesia se había convertido en la tutora de la vida espiritual de esas sociedades y, en consecuencia, había impuesto su universo de valores y concepciones sobre lo que era el mundo y sobre lo que era y debía ser el lugar y papel que los hombres debían ocupar y desempeñar en ese mundo. Convertida en poder espiritual, y hasta cierto punto también en poder terrenal -especialmente allí donde príncipes, reyes y señores no podían competirle en el control de los hombres-, la Iglesia (como hoy pretende hacerlo el mercado) impuso su *verdad*.

Como emisaria y representante directa de Dios en la tierra, ella, y sólo ella, se decía, estaba destinada a fijar los parámetros y senderos a efecto de los cuales debía conducirse la vida de los hombres y de las mujeres, en el entendido de que ella era el agente encargado de preparar las almas para la honra y la gloria de Dios. Fue esa su consigna, y en tanto que su discurso estaba dirigido a unas sociedades desprovistas de criterios propios, fue esa también la razón de su éxito. Las mujeres y los hombres, o las comunidades, en su conjunto, estaban, pues, destinadas a beber de esa única fuente ya acatar sus mandatos. Durante siglos, y sin poder alguno que le compitiera de manera efectiva, la Iglesia se constituyó en el mecanismo fundamental del adoctrinamiento religioso y en el mecanismo

¹ Con tal expresión, Kant se refería a la validez y, por demás, a la necesidad de que los individuos expresemos con toda libertad nuestras ideas y concepciones a fin de generar discusión e ilustración sobre los temas que nos conciernen como sociedad. Al respecto véase, Immanuel Kant. *¿Qué es la Ilustración?* (edición de Roberto R. Aramayo), Alianza Editorial, Madrid, 2013, pág. 90.

fundamental del ordenamiento y el control social que se ejerció sobre las personas.

La mentalidad dominante se cifró y se signó en la ciega creencia, en la fe sin miramientos, en la trascendencia e inmanencia de lo divino, en la impostación del mundo real por el mundo especulativo. El alma, elemento trascendente, fue privilegiado con respecto al cuerpo; el mundo del más allá fue convertido en el fundamental horizonte de expectativas para las personas; el sufrimiento, incluso, fue vindicado como el justo precio que había que pagar para ganar la gracia de Dios. En síntesis, el hombre fue despojado de su condición de hombre para ser convertido en simple instrumento para la consumación de la voluntad divina².

Empero (y reivindicando el hecho de que la realidad se configura a efecto de la voluntad y de las actuaciones de las mujeres y de los hombres), el tiempo y las abigarradas dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas que fueron gestándose en el seno mismo de las sociedades europeas, terminaron desplegándose de tal modo que paulatinamente fueron rompiendo los órdenes impuestos por esa estructura de poder y abrieron los senderos por los cuales vinieron a transitar, aunque no al mismo tiempo ni de la misma manera, los diversos pueblos europeos, y con ellos, los pueblos que posteriormente fueron occidentalizados³.

Cierto es, como anota José Luis Romero, que el cambio empezó a gestarse desde el siglo XI en el marco de las lentas pero ascendentes transformaciones que empezaron a experimentar las relaciones económicas, y que esos cambios dieron lugar, en el largo plazo, a la formación e imposición de una mentalidad burguesa se cifró en la búsqueda de la libertad comercial, de la acumulación de dinero, del control de los medios de producción, de la vindicación de la especulación como medio para la acumulación de riqueza, y hasta de la resignificación de la naturaleza concibiéndola como un medio para la consecución de esos intereses⁴, pero cierto también es que, en ese mismo contexto, y precisamente por oposición a este tipo de mentalidad, surgió otro tipo de pensamiento que abogó por la vindicación del

ser humano en cuanto tal, esto es, en cuanto sujeto determinado por su propia condición de hombre pensante y de sujeto moral, cosa que, como lo han expresado varios autores, se puso de manifiesto con el pensamiento humanista y, en general, con el pensamiento moderno que empezó a configurarse desde la época del Renacimiento.

Aunque en principio no cobijó a todos los miembros de las sociedades europeas, ya que fue un movimiento integrado por pequeños y selectos grupos de artistas y eruditos pensadores y literatos alentados y patrocinados por mecenas y protectores, el Renacimiento sentó las bases culturales, éticas, estéticas y filosóficas de las grandes transformaciones que luego advinieron. Para empezar, y siendo uno de sus más notables y trascendentales logros, aquel movimiento emancipó a los hombres de la tutela de la Iglesia y de la estrecha estructura cultural medieval en la que se hallaban recluidos, abriéndoles un mundo de posibilidades para que paulatinamente pudieran aprehender y comprender el mundo a efecto de su condición de sujetos *racionales* y libres, y, sobre todo, para aprehenderse y comprenderse a sí mismos como artífices y protagonistas de su historia y de su realidad. “Al renovar el conocimiento del mundo griego, [el Renacimiento] -anota el filósofo Bertrand Russell-, creó una atmosfera mental en la que fue posible de nuevo rivalizar con las realizaciones helénicas, y en la que el genio individual pudo florecer con una libertad desconocida desde la época de Alejandro.”⁵

Y así fue. Liberado de las ataduras que otrora lo ligaban a las deidades y/o fuerzas naturales que solía adorar, y desprendido, aunque no del todo, de las supercherías de la sociedad medieval que aún pervivían, el “naciente *hombre moderno*”, guiado ahora por la *razón*, paradigma fundamental de la nueva época, iniciaba su aventura secular, se reconocía como sujeto racional y, sobre todo, y se veía como un *individuo* o como una *individualidad* reconocible en sí y por sí mismo, y no como parte de una corporación como ocurría en tiempos medievales, es decir, que ganaba, o pugnaba por ganar una identidad propia, individual. Anejo a

² Sobre la singular manera como se construyó ese imaginario véase, José Luis Romero, *Estudio de la mentalidad burguesa*, Alianza, México, 1989, págs. 32 y ss.

³ José Luis Romero, *Crisis y orden en el mundo feudoburgués*, Siglo XXI editores Buenos Aires, 2015, págs. 13 y ss. Véase también, Romero, *Estudio ...*, pág. 30.

⁴ Romero, *Estudio ...*, pág. 30.

⁵ Bertrand Russell, *Historia de la filosofía*, RBA Coleccionables, S.A., Madrid, 2009, pág. 549.

ello, y siendo una de las grandes revoluciones del pensamiento moderno, ese hombre propendía por reconocerse y erigirse como el hacedor de la historia y no como una víctima de la misma, e igualmente pugnaba por reconocerse como algo distinto, o por lo menos como algo separado de la naturaleza, y, por lo tanto, como alguien destinado y facultado para investigarla y explotarla en beneficio propio. Con ello buscaba, pues, la configuración de un mundo propio, “hecho a su voluntad” y puesto al servicio de sus intereses. Esto, en efecto, fue lo que quedó afirmado en muchas de las obras que se elaboraron durante aquellos años, siendo una de las más representativas la que produjera el gran humanista Pico della Mirándola:

Entonces –*escribió*– el Supremo Hacedor decretó que, al hombre, a quien no podía conceder nada singular, le pertenecería en común, todo lo que había sido dado por Él a sus otras criaturas. (...) La naturaleza conferida a todas las demás criaturas, dentro de leyes establecidas por mí mismo, las restringe y coarta. Pero tú, sin hallarte atado por ninguna estrecha ligadura, con arreglo a tu propia y libre voluntad, a cuyo poder he querido confiarte, definirás tu naturaleza por ti mismo. Te he colocado en el centro del mundo, para que desde allí puedas abarcar con la mirada cuanto en él suceda. No te he hecho no celestial ni terrenal, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú mismo, pudiendo como puedes, hacerte y moldearte a tu albedrío, hagas de ti lo que mejor te parezca.⁶

Alimentada por la búsqueda de un sentido distinto de la vida, por el placer de inquirir la realidad desde otras perspectivas, por el interés de producir otro tipo de conocimientos, especialmente aquellos que respondieran a las necesidades e inquietudes de la gente y de la época, la actitud que tomaron muchos hombres ante el momento histórico que estaban viviendo fue, precisamente, la del cultivo y la vindicación de las ideas filosóficas humanistas; ideas buscadas en la clásica tradición filosófica, poética, literaria, pictórica y escultórica

de Grecia y Roma; ideas que, sin abandonar del todo las creencias y dogmas religiosos, se imbricaron con el pensamiento secular de la época y, sobre todo, con la vindicación del hombre, como obra divina, sí, pero también como artífice de su propia historia, esto es, como sujeto facultado para orientar su destino y para mejorar su propia condición y, por demás, como amo de la naturaleza,

Esto, en efecto, fue lo que pusieron en evidencia los artistas de la época. La sutileza y el detalle puestos en la composición de pinturas y esculturas no sólo advirtieron la vivificante sensibilidad que las había caracterizado en el mundo clásico, sino que pusieron en evidencia el incontenible deseo que ahora los hombres tenían de captar y dominar la naturaleza, de mostrar y perpetuar la belleza espiritual y material que a ella le era y les es propia, y de la cual el hombre mismo forma parte: “Lo que determina la creación de obras de arte y la demanda de éstas [en aquellas época] -dice Kahler- ya no es el culto y la piedad sino la glorificación de personalidades profanas y acontecimientos terrenales, un adorno de la vida pública y privada, así como, eventualmente, la búsqueda de un nuevo saber, una iluminación espiritual del mundo visual.”⁷

Con el advenimiento de ese “mundo secular y profano del Renacimiento”, (...), esto es, de ese mundo conformado por “Una multitud de individuos emancipados, con confianza en sí mismos, [que] se enfrentaba[n] a la tarea de gobernarse, de levantar una comunidad deliberadamente organizada, [y] un orden colectivo”⁸ erigido a la luz de la *razón* y del reconocimiento del hombre como agente de su propio destino, los ojos de los hombres dejaron de estar cerrados como cuando la vida estaba destinada para contemplar la naturaleza y para alabar la obra que Dios había hecho en ella, para ahora situarse en un plano mucho más amplio, el del universo mismo, para desde allí advertir y señalar no sólo el dinamismo y las leyes de la naturaleza y para observar los astros no con fines de adoración sino de comprensión, sino para comprenderse a sí mismo.⁹

Como consecuencia de dicha situación, el “naciente *hombre moderno*”, portando la antorcha

⁶ Pico della Mirándola. “Oración por la dignidad del hombre.” Citado por Ángela Calvo. *La educación en el renacimiento y la edad moderna: sus ideales antropológicos y epistemológicos*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1987, pág. 2.

⁷ Erich Kahler. *Historia universal del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México, 2013, pág. 241.

⁸ Erich Kahler. *Historia universal del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México, 2013, pág. 207.

⁹ Sobre la manera y los términos en que fueron generándose las preguntas y las respuestas en torno al hombre mismo, véase Ernst Cassirer. *Antropología Filosófica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, págs. 33 y ss.

de la racionalidad, fue posicionándose como figura estelar del mundo y fue radicalizando la separación que habría de gestarse entre el conocimiento científico y filosófico y las concepciones de mundo fundamentadas en la fe. “(...) [E]sta separación –dice Kahler– dejó en libertad a la razón y a la inteligencia [y] para los que se ocupaban del conocimiento, aumentó sin límite el número de temas que les competían. El contacto con la física de Aristóteles y la filosofía natural neoplatónica estimuló los estudios empíricos”¹⁰ abriendo así el más fecundo campo que la ciencia y la filosofía hubieran tenido para desarrollarse.

Las matemáticas, unidas a la astronomía y a la física, se convertirían desde entonces en el recurso más sublime para aprehender y comprender el mundo y la realidad; con ello, la idea de la finitud del universo fue cayendo en desuso para dar paso, justamente, a la concepción contraria, a la noción de infinitud, a la noción de inconmensurabilidad. Una verdadera y trascendental revolución fue, pues, lo que se abrió para el hombre, y esa revolución, según se vindicaba, era obra tanto de su condición de ser racional como de su deseo y capacidad para aprehender y dominar el mundo. Así, entonces, se configuró eso que los propios filósofos europeos dieron en llamar o denominar *mundo moderno*, o simplemente *modernidad*, una expresión que, como lo indica Habermas, se usaría para caracterizar, y al mismo tiempo para diferenciar, la conciencia de una nueva época que buscaba romper con la tradición al considerarla arcaica, o cuando menos anacrónica,¹¹ y que, correlativamente, vino a crear, o por lo menos a vindicar y a exigir la dignificación del hombre en cuanto ser humano, asunto angular del proyecto moderno que desde entonces y hasta nuestros días, ha orientado y sustentado el pensamiento humanista. Pero, dicho esto, y siendo uno de los aspectos centrales que nos interesa destacar, ¿qué puede decirse respecto de los legados que construyó la modernidad en materia educativa?

3. La modernidad y los ideales y paradigmas de la educación

En tanto que el proyecto moderno fue desde sus comienzos una empresa que centró su atención en el hombre, y en tanto que lo asumió como un ser racional, emocional y perfectible, esto es, susceptible de ser moldeado o modelado de acuerdo con los dictados de la razón, la sensibilidad y la emotividad, la modernidad concibió que dicho ejercicio debía llevarse a cabo mediante la educación. Esto, en efecto, fue lo que se destacó desde los primeros momentos en que el humanismo empezó a abrirse camino en la Europa de los siglos XV y XVI, y ese, ciertamente, fue el derrotero que se siguió durante los siglos siguientes.

Volviendo la mirada hacia el mundo clásico, los humanistas asumieron que si el destino, o el propósito del hombre era explotar todas sus potencialidades hasta elevarse al grado más alto de la cultura, de la civilización y de la creación, era preciso entonces que aquel contara con la debida instrucción y orientación. Así, pues, y “teniendo como intencionalidad fundamental el desarrollo pleno de lo humano, su parámetro se estableció a partir del concepto latino de *humanitas* (paideia), expresión del ideal antropológico, entendido como realización integral y armónica de todas las capacidades, habilidades y valores; como el encuentro del sujeto con su propia virtud, con su interioridad.”¹² En tal sentido, se consideró que “el hombre [podía] adquirir su completa humanistas, la plenitud de sus valores naturales y espirituales a través de los *studio humanitatis*, los cuales abren los ojos del alma y la hacen capaz de ver la transparencia de las cosas, su verdad.”¹³

En concordancia con la confianza que se crea en torno a la voluntad y a la capacidad que tiene el hombre para perfeccionarse, se le induce, o se propende por inducirlo al estudio y a la apropiación de lo más excelso del saber y del conocimiento creado y adquirido en la época clásica, pero al mismo tiempo se lo incentiva para explotar su propia creatividad e inteligencia. La concepción de

¹⁰ Erich Kahler. *Historia universal...* pág. 238.

¹¹ Véase, Jürgen Habermas. “Concepciones de la modernidad. Una mirada retrospectiva a dos tradiciones.” En, Habermas, *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Paidós, Barcelona, 2000, pág. 170.

¹² Ángela Calvo. *La educación en el renacimiento y la edad moderna: sus ideales antropológicos y epistemológicos*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1987, pág. 35. Cursivas del texto.

¹³ *Ibid.* pág. 36. Cursivas del texto.

educación, como se advierte, se funda y se orienta, pues, en y al ser humano como un fin en sí mismo. Se procura hacer de éste un ser digno, un ser que sepa cultivar sus virtudes y servir de ejemplo social justamente por el diáfano carácter de sus virtudes; un ser modelado a efecto de prácticas ascéticas, casi monásticas, en el entendido de que por ese camino se afianzará aún más su espíritu, sin que eso signifique, claro está, que se vindique o se mantenga incólume la concepción medieval de la vida ultramundana, sino todo lo contrario: el hombre, o mejor, cada hombre debe cultivarse y perfeccionarse para vivir plenamente la vida en el momento y en el espacio en que le correspondió vivir.

En síntesis, y con fundamento en la *condición racional* del hombre, la educación es concebida como una necesaria y noble empresa que ha de impulsarse y realizarse a la luz de “un ideal ético-estético centrado en los valores de la persona, la libertad y la naturaleza,”¹⁴ que propenda por la perfección del hombre. Los conocimientos y saberes prácticos, empíricos, ciertamente son valorados por los beneficios que prestan al hombre, pero ellos, en modo alguno, pueden ser concebidos como superiores ni como fines últimos de la educación; lo esencial, se dice, ha de ser una educación que, a más de otorgarle herramientas al hombre para que viva dignamente, ha de hacer de él un auténtico ser humano.

Laudables y meritorios, ciertamente, fueron los planteamientos que el humanismo efectuó con respecto a los fines y propósitos que debía tener y seguir la educación, y no fue poco el terreno que ganó en ese intento. Empero, y a efecto de las dinámicas y rivalidades sociales, políticas e ideológicas propias de la época, ese desiderátum tendió a ser relegado, mas no ahogado o desvirtuado totalmente, por obra de la acción de la Iglesia y del dogma racionalista y pragmatista que tendió a imponerse durante los siglos XVII y XVIII. La cuestión, desembocó en un virtual arrinconamiento de las concepciones humanistas de la educación, pero de esa experiencia se derivaría otros elementos que son dignos de

rescatar en virtud de lo que ellos significaron para la educación.

Inmersas en el piélago de conflictos que se vivieron durante el siglo XVII con ocasión de las llamadas guerras de religión, las sociedades europeas parecieron haber perdido el prometedor rumbo que se había abierto con el Renacimiento. Miles de vidas fueron sacrificadas con ocasión de esos conflictos, y a tal efecto la creencia en la mentada perfectibilidad y docilidad del hombre que el humanismo había pregonado tendió a quedar desvirtuada. Los grandes relatos centrados en la magnanimidad del hombre, en su posibilidad de moldear su mundo al amparo de sus potencialidades y de sus conocimientos y destrezas tendieron a quedar marginados, y en su lugar se impuso el discurso, o mejor decir, los discursos enarbolados tanto por la Iglesia reformada como por la iglesia contrarreformista que reinstauraron la idea de que el hombre no era más que una criatura de Dios, dispuesta para alabarle. Los efectos de tal situación, por lo menos en lo que respecta al luteranismo y sin que ese fuera su fundamental propósito, desembocaron, según conceptúan varios autores, tanto en la aniquilación de ese discurso humanista y renacentista que abogaba por la emancipación del hombre y de la razón, como en la imposición de una mentalidad funcional a las lógicas capitalistas que se hallaban en pleno despliegue.¹⁵

Empero, eso no significó que los debates sobre la educación quedarán abolidos. Las mismas iglesias, en su propósito de atraer fieles y seguidores, debió inmiscuirse en ese debate, ya para formar a sus propios integrantes, ya para intentar tener adeptos en la sociedad. El protestantismo, en esta materia, se mostraría notoriamente activo. En la medida en que la disputa con las autoridades eclesiásticas romanas significaron una ruptura de relaciones, recurso e instituciones, los protestantes debieron abogar la construcción de escuelas y universidades para formar a su gente y para divulgar su mensaje, y lo propio hizo su contraparte. En ese contexto, la Compañía de Jesús, se erigiría como la comunidad religiosa más eficiente en la instauración

¹⁴ Ibid. pág. 38.

¹⁵ Cfr. Calvo. *La educación...* pág. 76 y ss. Romero, *Estudio...* pág. 97 y ss.

y promoción de la educación, pero de una educación centrada y fincada, como también lo pregonaban los protestantes, en los dogmas religiosos.

Por otra parte, y a efecto de los discursos provenientes tanto del seno de las academias y de las escuelas de filosofía como de las particulares reflexiones acometidas por las grandes figuras del pensamiento filosófico de la época, los ideales y paradigmas del pensamiento educativo humanista también serían implícita explícitamente confrontados y reformulados, sobre todo por el criterio epistemológico que finca la filosofía. Más allá de fijarse en sus dimensiones éticas y humanísticas, la pregunta que tiende a imponerse en las discusiones relativas a la educación se enfoca hacia la manera como se adquiere el conocimiento. En tanto que fincado y guiado en y por los paradigmas científicistas que se impusieron en aquella época, el debate sobre las cuestiones de educación se desplazó del plano ético al plano de las preguntas por la lógica, las posibilidades, los procedimientos y los fines prácticos y esclarecedores que habrían de fundamentar y guiar el conocimiento. Se asistió, pues, a la época del racionalismo y del empirismo en sus más fuertes expresiones; los aportes realizados en esa materia fueron francamente significativos, pero los fines humanísticos de la educación quedaron igualmente suplantados por los fines prácticos que, según se consideró, ésta debía tener.

Pero el asunto, ciertamente, no quedaría agotado. Contrario a ello, y a propósito de la fuerza dinamizadora y renovadora que imprimió la Ilustración en los más vastos y variados campos del saber, el tema se pondría nuevamente en el centro de la discusión. Fue ella, en efecto, una prometedora época y una histórica experiencia por cuanto que, en virtud de su sentido práctico, se revitalizó todo el pensamiento filosófico, político y social de la época, haciendo que muchos de esos pensamientos desembocaran en la realización de las grandes transformaciones políticas del momento. Refiriéndose a lo que ella significó para el mundo moderno, y para la filosofía misma, Cassirer afirma: la filosofía de la Ilustración “No permanece en el

circulo del pensamiento puro, sino que reclama y encuentra una salida hacia ese orden más profundo del que, como el pensamiento, surge también todo el obrar espiritual del hombre, y en el que, según la convicción fundamental de esta filosofía, tiene que fundarse. Se desconoce, por lo tanto, el sentido de esta filosofía de la Ilustración cuando considerándola como una mera “filosofía reflexiva”, se intenta ponerla de lado.”¹⁶

Deudora y sintetizadora de todo el pensamiento filosófico renacentista, humanista y racionalista, la filosofía de la Ilustración, cuyos portaestandartes más destacados fueron Rousseau y Kant, reafirmaría el lugar central que se le había adjudicado al hombre como hacedor y protagonista de la historia. Con esos autores, tal consideración sería llevada hasta el límite de sus posibilidades en tanto que se argumentó que por el hombre, y sólo por él, la realidad, o el mundo, pues, podía adquirir sentido y significación. En tanto que la realidad fue entendida como algo pasajera e inconsistente, se adujo entonces que ella sólo podía adquirir sentido y significación en la medida en que el hombre lograba tomar conciencia de tal situación mediante la reflexión que realizaba en torno a ella. Así las cosas, el hombre, que ciertamente no fue entendido como creador del universo, si fue caracterizado y definido como el único agente capaz de dotar de sentido y significado a la realidad, y fue en tal sentido que, como lo indica el filósofo Jorge Aurelio Díaz, “la Modernidad [pudo y] ha podido colocar al ser humano en el lugar que ocupaba anteriormente la divinidad.”¹⁷

Pero ese dar sentido y significado a la realidad, según puede colegirse de los asertos kantianos, no se produce por meros actos contemplativos ni se reduce a ellos, sino que demanda una actitud libre y reflexiva, siempre escrutadora que, en palabras del propio filósofo, se traduce en el *Sapere aude*, esto es, en el *atreverse a pensar por sí mismo*, que, de efectuarse, terminará teniendo efectos prácticos en la sociedad toda. Explícitas son las consideraciones que a este respecto plantea el filósofo de Königsberg en su clásico ensayo intitulado *¿Qué es la*

¹⁶ Ernst Cassirer. *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, pág. 12.

¹⁷ Jorge Aurelio Díaz Ardila. “¿Cómo definir la modernidad?” En, *Reflexiones sobre modernidad, posmodernidad y educación*, ediciones Uninorte, Barranquilla, 2005, pág. 106.

Ilustración?, una inquietante pregunta que halla su respuesta en sus propias y punzantes admoniciones:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por de algún otro. *Uno mismo es el culpable* de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.¹⁸

Y justo aquí, a virtud de tal consideración, y de los efectos prácticos que se espera deriven de ella, se advierte la relevancia que adquiere la educación. Ciertamente es que los hombres y mujeres son sujetos racionales, pero cierto también es que dicha condición no se satisface por sí misma, sino que requiere de un adiestramiento, de una inducción, de una guía que la oriente y que le haga producir todos sus opimos frutos. Esta, en efecto, es la concepción que Rousseau elabora sobre la educación; concepción que, siendo elaborada por oposición y en abierta crítica contra todos los dogmatismos y las normatividades que ennegrecen y enclaustran al hombre, incluso desde que es un niño, es más bien asumida como un medio para guiar el sentimiento, la creatividad, el sentido moral y hasta el altruismo que debe caracterizar al hombre.

A su parecer, la educación debía fundamentarse en el conocimiento de la naturaleza del niño, esto es, de sus etapas de maduración, de su despertar a la vida, dejándolo que exprese libre y naturalmente su pensamiento, sus inquietudes y sus deseos, en el entendido de que sólo con ese tipo de pedagogía se logrará despertar la razón en sus más genuinos términos. En ese sentido, su concepto de educación, se constituye, por oposición a las estructuras normativas dominantes, con base en el reconocimiento de la naturaleza del hombre, o si cabe la expresión, de su condición natural, y, en correspondencia con ello,

en la vindicación de una auténtica libertad, misma que Kant también reclamaba, como requisito para poder pensar por sí mismo; una imperativa demanda a efecto de la cual no sólo podemos inquirir por qué esos filósofos plantearon lo que plantearon, sino a efecto de la cual podemos pensar y dimensionar la utilidad que ellos tienen para reflexionar sobre los problemas que actualmente enfrentamos en materia educativa.

En tal sentido, y sin que el forzoso corte que ahora realizamos signifique que las reflexiones sobre la educación hubieran quedado clausuradas con lo que los filósofos de la Ilustración dijeron al respecto, en las páginas que siguen trataremos de describir cómo y por qué esos modernos asertos han pretendido ser desvirtuados y cómo y por qué podemos vindicarlos. Así las cosas, y a fin de recordarle al lector cuál es nuestra ruta de trabajo, es preciso entonces indicar que el propósito con el que realizamos este escrito no ha sido el de elaborar una historia de la Modernidad ni del pensamiento educativo, sino que simplemente tratamos de identificar cómo, a efectos de aquélla, fue configurándose un fecundo cúmulo de discusiones y razonamientos frente a los fines y propósitos de la educación que, a nuestro parecer continúan teniendo enorme vigencia.

4. El adverso panorama actual de la educación y la necesaria vindicación del humanismo moderno.

Fértil, como hemos visto, fue la discusión que la Modernidad generó con respecto a la educación, y de ese mismo carácter fueron, como hemos visto, los postulados que filósofos de todas las tendencias plantearon sobre la materia. A tal efecto, y aunque esos pensadores tuvieron divergentes posturas, y hasta contradicciones, frente a los más diversos asuntos que se relacionaban con la educación, un aspecto, de sustancial y trascendente relevancia, fue siempre destacado y vindicado por aquellos: la educación tiene su razón de ser, y se legitima en cuanto tal, en el hecho de que asume o ha de

¹⁸ Immanuel Kant *¿Qué es la Ilustración?* (edición de Roberto R. Aramayo), Alianza Editorial, Madrid, 2013, pág. 87.

asumir que el objeto y el sujeto de su accionar es el ser humano, y que sus fines y propósitos, como lo concibió Aristóteles hace más de dos milenios, han de orientarse a “colmar las deficiencias de la naturaleza;” o, dicho en otros términos, a perfeccionar al hombre para hacer de él un sujeto virtuoso, compenetrado y comprometido con la realidad de la polis, esto es, de su comunidad;¹⁹ consideración que lleva implícita la idea de que antes de cualquier otra cosa, la educación ha de ser medio para la formación ética y política del sujeto, en el entendido de que éste es para él pero también para los otros.

Empero, y no obstante que el valor de esas ideas debería estar fuera de duda, toda vez que se sustentan en un razonados y plausibles argumentos, ellas contrastan con la adversa realidad en la que ha devenido la educación durante las últimas décadas; una adversidad de la cual no sólo podemos teorizar a efecto de los análisis realizados por muchos analistas y tratadistas del tema, sino de la que fácilmente podemos sacar conjeturas dada la experiencia cotidiana que vemos y que tenemos que experimentar en nuestros propios e inmediatos entornos sociales, políticos y académicos. Basta analizar la situación por la que actualmente atraviesa el sistema educativo mundial, en general, y colombiano, en particular, para advertir la notoria discrepancia que hay entre la laudable filosofía que debería sustentarlo y las nefandas lógicas mercantiles que realmente lo rigen.

El asunto, tal y como se colige a partir de los análisis realizados por los sociólogos Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis en *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, uno de sus últimos y más sugerentes libros, es francamente preocupante. Lo mismo que aquí, en los llamados países del tercer mundo, en los llamados países céntricos o del primer mundo, también se advierte que la educación ha dejado de ser el escenario por excelencia de la formación integral del ser humano, para ser convertida en un vacío y vulgar instrumento de formación de mano de obra calificada para el mundo de la producción

y del consumo, comoquiera que, al ser despojada de su noble aura humanística, ella ha quedado, o ha tendido a quedar convertida en simple mecanismo de formación técnico-instrumental que se impone a efecto de la dictadura de lo rentable, de lo que dé ganancia, de lo que tenga y pueda tener lugar y movilidad en el mercado.

Al ser asumida y valorada a partir de lo que ella pueda ofrecer para el mundo del mercado y de la ganancia que pueda generar en términos de venta y consumo, pero no en términos de lo que aporta para la creación y recreación de la cultura, de las artes, de las ciencias y de las humanidades, esto es, del rico y magnífico universo de saberes y conocimientos a efecto del cual las sociedades y los sujetos pueden advertir y valorar lo que ha sido su pasado, entender su presente y proyectar su futuro, la educación entonces reducida y sometidas a la despiadada dictadura del mercado y de la tecnocratización, toda vez que es despojada de todo su fundamento, sentido y horizonte ético, político y humanístico.²⁰

Ilustrativas, *¡y ciertamente desalentadoras!* son las cotidianas situaciones que allende y aquende podemos observar. Los ejemplos que referencian los citados autores no sólo sirven para formarnos una idea sobre la nefanda situación en la que actualmente se debaten las universidades, y la educación en general, en los propios países europeos, sino que nos sirven para darnos cuenta de que este es un fenómeno que, además de ser planetario, tiene a manifestarse bajo los mismos signos, por las mismas causas y con los mismos objetivos: privatización de la educación, mercantilización de la misma y, lo que resulta más grave aún, desarticulación de los escenarios de formación ética, política, ciudadana y democrática de los sujetos.

Uno de esos ejemplos advierte cómo un experto y culto profesor de la Universidad de Tallin, especialista en cultura renacentista y literatura italiana, fue seriamente criticado y puesto en tela de juicio por el ministro de educación de su país porque, a diferencia de lo que ocurría con otros profesores y al margen de su consabida sapiencia en el tema, él no había publicado suficientes, y, sobre todo, *útiles*

¹⁹ Aristóteles. *Ética Nicomaquea / Política*, editorial Porrúa (Introducción y versión en español de Antonio Gómez Robledo), México, 2007, pág. 397.

²⁰ Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis. *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, 2015, págs. 165 y ss.

artículos que le hicieran merecer el respetable título de profesor.

Esta i-lógica mercantil impuesta a la educación es, al efecto, la que se ha impuesto en el mundo de las academias, y en virtud de ella no sólo se mide y cataloga la pertinencia de los programas de educación y formación, sino que se determina si una universidad debe o no seguir existiendo. La esquizofrenia mercantil que ha envuelto al mundo de la educación es de tal magnitud que incluso, y desde muy temprana edad, la mente de los niños y de las niñas empieza a ser moldeada para que sus “proyectos de vida” se aten al mundo de la productividad y la rentabilidad empresarial que puedan generar con su ingenio y emprendimiento. El sujeto, niño, joven o adulto, pues, es prefigurado como un engranaje más del sistema de producción y consumo que no admite cuestionamiento.

El hecho de que los programas de educación humanística impartidos por prestigiosas universidades europeas, *que también por las universidades latinoamericanas*, estén siendo objeto de la más brutal embestida bajo el argumento de que no son productivos, o peor aún, de que no son rentables, es cosa que a más de ilustrar el adverso panorama en el que hoy se debate la educación, ha de despertar nuestro interés y, desde luego, nuestra indignación por todo lo que allí está en juego. El asunto, en efecto, no se reduce a cuestiones de financiamiento, a los puestos de trabajo de los profesores o a la viabilidad de un programa de historia, filosofía o sociología –*campos del saber ciertamente importantes y necesarios*–; el asunto, creemos, concordamos e insistimos con quienes así lo han planteado, tiene que ver con el propósito de vaciar y desvirtuar los objetivos y los fines más eximios de la educación, esto es, la formación de hombres y mujeres virtuosos y críticos; de ciudadanos enterados y conscientes del mundo en el que viven, y, por ello mismo, responsabilizados de la función social, política e histórica que les corresponde asumir; de sujetos que, por ello mismo, y como lo demandaba Kant, tengan la capacidad de asumir su *mayoría de edad* para actuar en virtud y

con apego a los criterios éticos que son necesarios para desenvolverse en un mundo que, por demás, comparten con los *Otros*. Las ideas y conclusiones que Bauman plantea con respecto a la situación en que nos hallamos y con relación a los retos y desafíos que ésta nos impone, son tan ilustrativas como categóricas:

(...) podemos estar de acuerdo –*dice*– en que la misión de la educación, desde que los antiguos la articularon con el nombre de *paideia*, era, es y probablemente seguirá siendo durante mucho tiempo la preparación de los recién llegados para vivir en la época en que les ha tocado. Sin embargo, si esto es así, entonces la educación (incluida la universitaria) afronta la más profunda y radical de las crisis en una historia de por sí ya rica en crisis; afronta un tipo de crisis que afecta no sólo a lo que hasta ahora eran los modos habituales de actuar y reaccionar, sino a su propia razón de ser: se espera que preparemos a los jóvenes para la vida en un mundo que (en la práctica, si no en la teoría) hace de la propia idea de <<estar preparado>> (es decir, adecuadamente entrenado y adiestrado, listo para que los acontecimientos y las tendencias mudables no nos cojan pro sorpresa) algo vacío y desprovisto de sentido.²¹

De esa dimensión, pues, es el problema que hoy envuelve, o por qué no decirlo, que hoy ataca a la educación. Si los propósitos de la educación, como dice Bauman, han sido y deben continuar siendo los que se plantearon hace tantos siglos, entonces es cierto que nos hallamos en medio de una crítica situación, o mejor decir, de la más crítica de las situaciones, toda vez que los derroteros por los cuales hoy se pretende hacer transitar a la educación son, como hemos dicho, justamente los contrarios, esto es, los de la simple preparación para el mundo del trabajo y del consumo, pero no por los senderos de la formación humanística, ética, política y democrática que son, indudablemente, los que debieran recorrerse y cultivarse, en el entendido de que las personas no somos simples

²¹ Op. Cit. págs. 178-179.

engranajes del mercado, sino que estamos llamados a ser constructores de eso que nos diferenció de los animales, es decir, a ser constructores de nuestro propio mundo, del mundo humano, mundo que, huelga decirlo, nunca ha estado reducido a lo meramente productivo.

Si esto es así, y *así lo creemos nosotros*, entonces no sólo existen razones suficientes y bien fundadas para controvertir y desvirtuar esa lógica mercantil, instrumental y reduccionista que se ha impuesto en la educación, sino que existen motivos para destacar, *como es nuestro objetivo*, que la educación ha de tener como fin y propósito la vindicación del ser humano, en tanto que es éste quien le da fundamento y sentido. Los axiomas que fundamentaron la concepción de la educación desde los pretéritos tiempos de la Modernidad, e incluso desde la antigüedad si nos atenemos a lo que planteó Aristóteles, nos proporcionan poderosas herramientas para vindicar que los fines de la educación no han de ser los de la formación instrumental de los individuos, sino los de la formación integral, política y ética de los hombres y las mujeres.

Tanto la experiencia histórica que hemos descrito como los imperativos éticos que el pensamiento humanístico y filosófico moderno forjó en torno al hombre y por oposición a las cadenas que antaño lo ataban a los dogmatismos religiosos –y hoy a los dogmatismos del mercado-, nos proporcionan valiosas lecciones para desmentir esas inicuas pretensiones a efecto de las cuales se han ido modelando los sistemas educativos, e igualmente nos proporcionar valiosas claves para destacar que la educación, lejos de reducirse a un simple plano técnico-instrumental, ha de tener como fin y propósito la vindicación del ser humano, en tanto que es éste quien le da fundamento y sentido. Este, en efecto, es del derrotero que hoy nos impone la situación y de nosotros depende que nos sobrepongamos o claudiquemos.

5. Conclusiones

A efecto de los diversos y fecundos postulados que se plantearon desde tiempos del Renacimiento con respecto a la educación, y no obstante las congénitas contradicciones en las que el pensamiento humanista recayó –exaltación del individualismo y un marcado carácter aristocrático-, creemos que en dicho pensamiento se hallan algunas de las claves a las que podemos acudir, y vindicar, por demás, en nuestro propósito de controvertir las lógicas mercantiles en las que hoy naufraga la educación. La historia misma nos cuenta que esos postulados no se configuraron de manera incidental ni que no tuvieran una finalidad práctica, ética y política, por demás. Así las cosas, y en el entendido de que el pensamiento humanista con que se prefiguró la modernidad no se tejió con el sólo propósito de vindicar al hombre ni con el simple objetivo de sentar las bases de lo que debía ser la educación, sino que se erigió como la principal herramienta a partir de la cual se socavó la dogmática y anquilosada tradición medieval, no resulta descabellado pensar que ese pensamiento, que reclama y vindica la centralidad que ha de el ser humano en el sistema educativo, es una cuestión que ha de ser reivindicada tanto por la vigencia de la ética que la soporta, como por los retos que hoy enfrentamos.

Asimismo, y yendo incluso mucho más atrás, bien podríamos decir que, a efectos de la adversa realidad por la que atraviesan los sistemas educativos, la vindicación de ese pensamiento humanista debe ser complementado con el pensamiento ético y político con el que Aristóteles conceptuó y fundamentó sobre la educación, aduciendo que ella no sólo debía ser un asunto en el que el legislador y la comunidad tenían que poner todo su empeño, sino que era necesario que a todos los ciudadanos se les garantizara acceso a ella en tanto que ésta, lejos de ser concebida como un privilegio, debía ser entendida como fundamento mismo para la buena marcha de la comunidad política.²² Estas ideas, tan antiguas como loables, son de toda vigencia y actualidad, tanto si las concebimos en términos de

²² Op. Cit. pág. 399.

la finalidad esencial que ha de tener la educación –fortalecer y desarrollar las habilidades de los hombres y de las mujeres para “hacer” de ellos sujetos virtuosos- como si las asumimos en relación con el derecho al cual deben tener acceso, garantía y goce todos individuos.

6. Bibliografía

- Aristóteles. *Ética Nicomaquea / Política*, editorial Porrúa (Introducción y versión en español de Antonio Gómez Robledo), México, 2007.
- Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas. *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, 2015.
- Calvo, Ángela. *La educación en el renacimiento y la edad moderna: sus ideales antropológicos y epistemológicos*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1987.
- Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- Cassirer, Ernst. *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008.
- Díaz Ardila, Jorge Aurelio. “¿Cómo definir la modernidad?” En, *Reflexiones sobre modernidad, posmodernidad y educación*, ediciones Uninorte, Barranquilla, 2005.
- Habermas, Jürgen. “Concepciones de la modernidad. Una mirada retrospectiva a dos tradiciones.” En, Habermas, *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración?* (edición de Roberto R. Aramayo), Alianza Editorial, Madrid, 2013.
- Kahler, Erich. *Historia universal del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México. 2013.
- Romero, José Luís. *Estudio de la mentalidad burguesa*, Alianza, México, 1989.
- Romero, José Luís. *Crisis y orden en el mundo feudoburgués*, Siglo XXI editores Buenos Aires, 2015.
- Russell, Bertrand. *Historia de la filosofía*, RBA Coleccionables, S.A., Madrid, 2009.