

## **EDUCACIÓN Y RAZÓN: SIGNIFICADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESA RELACIÓN**

*Margarita Sgró \**

**Resumen:** Las preguntas por la necesidad, la finalidad y la legitimidad de la educación parecen haber recuperado su actualidad. Las críticas a la racionalidad moderna les han dado una nueva vigencia, lo que era evidente por sí mismo se ha vuelto problemático y por lo tanto, necesita de un nuevo análisis. Dilucidar el sentido político y pedagógico de la relación entre educación y razón nos lleva directamente a reflexionar sobre un tiempo que se caracterizó a sí mismo como un “nuevo tiempo histórico”. Obviamente estamos hablando de la Modernidad iluminista que, por lo dicho, coloca y desarrolla la relación sistemática entre educación y razón. El presente trabajo tendrá como objetivo analizar el sentido político-pedagógico de la educación que por su misma definición no puede ser buscado ni contra la razón ni más allá de la razón. En todo caso, puede buscarse examinando, por un lado los problemas planteados por la racionalidad moderna y, por otro lado tratando de reconstruir las condiciones en las que sería posible un pensamiento crítico y emancipatorio, capaz de devolverle a la educación su perfil esencialmente político.

**Palabras claves:** Razón-educación. Sentido ético-político. Modernidad. Crítica. Ciudadanía. Democracia.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Teoria da Educação da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

## Introducción

Reactualizar el problema de la relación entre educación y razón, parece tener varias motivaciones diferentes, pero sin duda una de ellas es la necesidad de reflexionar sobre una relación que por ser cuasi natural no requería de justificaciones ni de análisis que la dilucidaran. Para tomar algunas palabras de Adorno tal vez sería interesante destacar que esa relación se ha vuelto problemática y ya no es evidente por sí misma.

Las críticas a la Modernidad y, consecuentemente a la educación que surgió en su seno, quebraron esta relación obligando a repensarla. En este trabajo intentaremos plantear algunas líneas que nos permitan el análisis de esa problemática.

Analizar el tema de la relación entre educación y razón dilucidando su sentido político y pedagógico nos lleva directamente a reflexionar sobre un tiempo que se caracterizó a sí mismo como un “nuevo tiempo histórico”, definido por la ruptura con el pasado y la necesidad de encontrar legitimidad en sí mismo, o dicho de otra manera, con necesidad de auto-cerciorarse. Un tiempo que se propone llevar al hombre hacia su autonomía y a la sociedad hacia su emancipación, capaz, también, de garantizar el progreso de la sociedad por el avance del conocimiento científico y de los saberes, así como de una reflexión sistemática sobre la razón práctica, el devenir de la historia y la perfectibilidad de la naturaleza humana. Obviamente estamos hablando de la Modernidad iluminista que, por lo dicho, coloca y desarrolla la relación sistemática entre educación y razón. Sólo a partir de esta primera colocación que remite a la relación entre Modernidad y Educación podemos plantear el tema de la relación entre educación y razón. Más aún, es en el marco de la relación Modernidad-razón y educación en el que podemos plantear el sentido político de la educación.

Sin embargo, la contemporaneidad produjo una visión crítica y desmitificadora de esa relación compleja entre educación y razón, más precisamente en la contemporaneidad se levantaron múltiples voces que alertaron y alertan sobre los riesgos de sostener la vigencia de esa

relación y las críticas a la racionalidad moderna son, sin duda, un llamado de atención que no puede desconocerse. Sin embargo, pareciera muy difícil pensar en la posibilidad misma de la educación fuera de esta relación constitutiva.

El presente trabajo tendrá como objetivo analizar el sentido político-pedagógico de la educación que por su misma definición no puede ser buscado ni contra la razón ni más allá de la razón.

En todo caso, puede buscarse examinando los problemas planteados por la racionalidad moderna y, al mismo tiempo, tratando de reconstruir las condiciones en las que sería posible un pensamiento crítico y emancipatorio, capaz de devolverle a la educación su perfil esencialmente político.

Para hacer este análisis seguiremos la línea teórica planteada por Jürgen Habermas, tanto en la **Teoría de la Acción Comunicativa** (1981) como en el **Discurso Filosófico de la Modernidad** (1984), remitiéndonos, por esta misma vía de argumentación, a la teoría socio-política y educacional de Kant como una concepción paradigmática de la modernidad educacional y de la cual, todavía, podemos extraer conclusiones.

### **Razón y educación**

El análisis que Weber desarrolla sobre la evolución de las sociedades occidentales se asienta sobre la intrínseca relación existente entre el proceso de racionalización de la cultura y la formación de las sociedades modernas.

Ya en el comienzo del **Discurso Filosófico de la Modernidad** (1984), Habermas (2000, p. 4) afirma:

Lo que Max Weber describió desde el punto de vista de la racionalización no fue apenas la profanación de la *cultura* occidental, sino, sobre todo, el desenvolvimiento de las *sociedades* modernas.

Y agrega

[WEBER] describió como “racional” aquel proceso de desencantamiento ocurrido en Europa que, al destruir las imágenes religiosas del mundo, creó una cultura profana.

Desde esta perspectiva, la Modernidad estuvo sistemáticamente relacionada a un proceso de racionalización que se caracteriza por la diferenciación de las esferas culturales de valor (ciencia, moral y arte) y la consecuente ruptura del marco interpretativo global, propio de las sociedades tradicionales.

Esto significa que la ciencia y la técnica, la moral y el derecho, el arte y la crítica de arte dejan de constituir una totalidad limitada por las interpretaciones unitarias del mundo y comienzan, cada una por su lado, a seguir una lógica de desenvolvimiento que tiene sus propias reglas internas, así la moral no limita al arte ni a las ciencias, de la misma manera que las ciencias no rigen para el ámbito de la moral o del arte.

Para Weber, esta ruptura del marco global de las sociedades tradicionales, producto de un proceso de desencantamiento del mundo, está lejos de permitir el progreso de la humanidad, generando, en cambio, un fenómeno en el que “lo verdadero, lo bueno y lo perfecto” ya no conformarán una unidad; cada uno de esos criterios corresponderá a una esfera de la cultura definitivamente independizada de las otras dos. Este fenómeno de racionalización cultural puede caracterizarse, abreviadamente como la “tesis de la pérdida de sentido”.

La credibilidad de las imágenes religiosas y metafísicas del mundo ha sido víctima del propio proceso de racionalización al que esas imágenes debían su nacimiento. [...]

Esta segunda hornada de racionalización tras la superación del mito posibilita una conciencia moderna que viene determinada por la diferenciación de esferas culturales de valor que sigue cada una su propia lógica interna; esa diferenciación tiene como consecuencia la subjetivación de la fe y del saber: el arte y la moral quedan desgajadas de las pretensiones de verdad

proposicional , mientras que la ciencia sólo mantiene una relación práctica con la acción racional con arreglo a fines (y pierde toda relación con la práctica comunicativa) (HABERMAS, 1999, p. 455).

La autonomización de esas esferas de valor y el aumento de conocimientos especializados potenciados por el ejercicio constante de la “crítica” va generando un proceso de “desencantamiento del mundo” que “acaba – según Weber – en una aristocracia afraternal de la posesión racional de cultura”.<sup>1</sup>

El desencantamiento del mundo es, consecuentemente, el proceso histórico a través del cual han surgido aquellas estructuras cognitivas que podrían apoyar una concepción de racionalidad específicamente moderna. [...]. En un mundo desencantado, no sería posible ninguna justificación racional de las normas, valores o formas de organización social (WELLMER, 1993, p. 76-78).

Pero además Weber desarrolla otra tesis, complementaria de la primera con la que el teórico alemán hace un diagnóstico de nuestro tiempo procurando explicar las consecuencias de ese proceso de racionalización: la tesis a) de la pérdida de sentido en el ámbito de la modernización cultural, se complementa con b) la tesis de la pérdida de libertad en el ámbito de la modernización social. Esta última tesis fue formulada por Weber al estudiar el nacimiento y desarrollo del capitalismo asociado a la ética protestante de la profesión y al papel del derecho moderno, culminando con los estudios sobre la “burocracia”. Uno de los elementos constitutivos del moderno espíritu capitalista, y no sólo de éste, sino de toda la cultura moderna, el modo racional de vida cimentado en la *idea de profesión*, es fruto – esto es lo que hemos tratado de demostrar – del espíritu del *ascetismo cristiano*.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Weber apud Habermas, Teoría de la Acción Comunicativa, v. I, p. 217.

<sup>2</sup> Idem, ibidem, p. 322.

Ambas tesis, cimentaron una lectura de la Modernidad en la que la hegemonía de la racionalidad instrumental acaba convirtiendo a toda la sociedad en un “férreo estuche”.

Cuando el análisis de Weber es retomado por Horkheimer y Adorno, éste cobra una nueva actualidad. Para Habermas, la tesis de la “pérdida de libertad” se traduce en Horkheimer en la idea de autoconservación, decadencia y ocaso del individuo y en Adorno en la noción de “mundo administrado”.

Y esa tendencia la funda, siguiendo otra vez a Weber, en la progresiva burocratización, esto es, en la creciente complejidad de las formas de organización dominantes en la economía y en el Estado. La fórmula “mundo administrado” que emplea Adorno, es el equivalente de la metáfora weberiana del “férreo estuche” (HABERMAS, 1999, p. 447).

La creciente racionalización, el desencantamiento del mundo, la pérdida de sentido y la pérdida de libertad son procesos que llevan a la humanidad a vivir en un “mundo administrado” en el que la libertad es una ilusión y la acción ya no puede ser justificada racionalmente, o en todo caso, cabe una sola justificación racional, aquella que surge de una racionalidad formal, instrumental, cuyo objetivo es elegir los mejores medios para conseguir un fin, esto es, una relación establecida entre un sujeto que decide y elige y objetos que se ponen a su disposición para el logro de los objetivos que se ha propuesto, aunque, entre los que tienen el papel de objetos se encuentren otros hombres. La hegemonía del pensamiento científico-técnico y la lectura surgida de esa interpretación, está en el origen de esa concepción del mundo para la que todo debe adecuarse a los intereses del sujeto-agente.

Desde este punto de vista, podría decirse que las promesas de la Modernidad, emancipación del hombre por el conocimiento y autonomía moral, nunca dejaron de ser promesas. Para Weber como para Adorno y Horkheimer, el Iluminismo produjo una gran paradoja: la de promover, al mismo tiempo, emancipación y reificación, a explicar esa paradoja, destinaron sus mayores esfuerzos los filósofos de Frankfurt.

Sin duda, buena parte de la lectura crítica sobre la Modernidad se origina en esta perspectiva elaborada por Weber y luego retomada, entre otros, por Adorno y Horkheimer.

Si comenzamos nuestro análisis sobre la relación entre Razón y educación con esta lectura habermasiana de Weber, es porque el autor de **Economía y sociedad** elaboró teóricamente, los elementos que permiten entender la desconfianza en la razón y la desesperanza en el progreso de la humanidad, generada como consecuencia. Es por esa desconfianza en la razón por lo que se hace necesario retomar contemporáneamente el tema y, al mismo tiempo, es necesario reubicarlo en su dimensión ético-política.

Weber y más tarde Adorno y Horkheimer elaboraron una crítica radical a la racionalidad moderna cuyas consecuencias en el campo educativo, parecen no haber sido lo suficientemente analizadas y por las que pareciera que la educación, modernamente entendida, sería imposible.

La Modernidad concibió a la educación como una tarea sistemática cuyo fin fundamental era el logro de la autonomía moral, por un aumento de la racionalidad que llevaría al hombre hacia su mayoría de edad. Esta acción social de carácter eminentemente ético y político sólo tiene sentido basada en la esperanza de una humanidad emancipada y de un sujeto capaz de hacerse cargo de las decisiones que toma, no sólo por él mismo, sino por la comunidad que integra.

Por la formación de un sujeto autónomo y de una sociedad emancipada la educación se extendió como un derecho concebido universalmente. Razonada y planeada, dirá Kant, la educación contribuye de manera decisiva al desarrollo de la Ilustración. Razón crítica, subjetividad autónoma y filosofía de la historia, son los tres conceptos en los que puede resumirse la Modernidad esperanzada y utópica, criticada por Weber y más tarde por Adorno y Horkheimer.

La educación que hemos conocido se fundó en esos presupuestos modernos, pero las críticas a la Modernidad, a la racionalidad, a la subjetividad impactaron directamente sobre ella, dejándola sin

fundamentos y más precisamente, sin sentido. De allí la importancia de recolocar el tema de la relación cuestionada entre Razón y educación.

Sin embargo, la Teoría Crítica de la Sociedad, corriente a la que pertenecen tanto Horkheimer como Adorno – en este sentido, herederos de Weber –, también produjo otra lectura. La segunda fase de esta corriente de pensamiento representada entre otros por J. Habermas, retoma la tradición del pensamiento crítico y elabora otra mirada teórica sobre el mismo fenómeno, abriendo una perspectiva de análisis que no se agota en el diagnóstico del tiempo presente.

Para Habermas la ruptura del marco global de las sociedades tradicionales producida por la dinámica impuesta a partir de la creación de nuevos saberes y nuevas perspectivas de análisis, posibilita un proceso de “crítica” que no era posible bajo el marco global de las sociedades tradicionales. Y este proceso, que se desarrolla al interior de cada una de las esferas culturales de valor, se relaciona más directamente con la compleja formulación de la razón escindida pero unitaria de Kant y con la complejidad del concepto de subjetividad formulado por Hegel, que con la mirada que se origina en Weber y que es retomada por sus propios antecesores de la Teoría crítica.

En este sentido, Habermas propone una nueva lectura de la Modernidad volviendo a la complejidad de una razón con tres dimensiones diferentes una teórica, capaz de producir conocimiento y saber, una práctica o moral y una estética, estas tres dimensiones de la razón que, sin embargo, mantienen su unidad interna, representan, para Habermas, el ámbito donde debe buscarse una perspectiva de la Modernidad que reconstruya la complejidad que fue reducida y simplificada. La reducción de la razón a razón teórica e instrumental generó una crítica niveladora de la Modernidad que, según el análisis de Habermas, lleva a recorrer un camino sin retorno.

En esa búsqueda de reconstrucción de una racionalidad compleja, el autor de la **Teoría de la acción comunicativa**, sienta las bases de un análisis que lucha contra las nociones niveladoras con que se evaluó la Modernidad, destacando justamente la necesidad de una

mirada abarcadora que relea la Modernidad desde su más compleja formulación. Expondremos brevemente algunas de las ideas centrales de esa concepción.

La ruptura con el pasado y la necesidad de auto-certificación del nuevo tiempo histórico se produce por la acción constante de la razón crítica, encargada de iluminar el pasado, evaluar las condiciones del presente y construir el futuro, esta relación particular entre pasado, presente y futuro se cristaliza en la dialéctica entre crítica, crisis y utopía, analizada por Kosselleck en su libro **Crítica e Crise**.

La primera consecuencia que tuvo el proceso de crítica, desarrollado en la Modernidad es, dice Kosselleck, la separación producida entre el horizonte de experiencias del sujeto y el horizonte de expectativas a construir desde el presente, de este modo, la historia se vive como un proceso en marcha y el tiempo como un recurso escaso que no alcanza para llegar a cumplir las expectativas separadas de la experiencia vivida. En este sentido, se conforma una “filosofía de la historia” progresista y utópica que enlaza con la noción de “crisis” porque la devela y la produce y con la noción de “ideal” resultante de la perspectiva de solucionar la crisis en el futuro.

Al respecto afirma Kosselleck (1999, p. 15):

En el riguroso proceso de crítica – que era al mismo tiempo, un proceso de efervescencia social – se formó la filosofía de la historia: todos los dominios tratados por la crítica contribuyeron a promover el advenimiento de la filosofía burguesa de la historia.

Como ya lo expresáramos, entre las principales consecuencias que esto genera se encuentra la crisis de los modelos unitarios de interpretación del mundo y paralelamente la crisis de las formas de organización social legitimadas en la autoridad de la tradición, la Fe o la herencia.

Aparece así la necesidad de una nueva forma de organización social que sólo puede recurrir a la razón y a su capacidad de crítica como vehículo de justificación de las nuevas estructuras de la sociedad.

Claro que este proceso en el que cae un modo de legitimación dado por la autoridad y aparece otro, dado por la crítica, la justificación racional y la fundamentación, no se da tranquilamente y sin conflictos, sino muy por el contrario. El espíritu pre-revolucionario situado en los años anteriores a la Revolución Francesa de 1789, puede resumir lo que nuestra imaginación genera sobre aquellos tiempos en que los pensadores enciclopedistas Voltaire, Montesquieu, Diderot, por nombrar sólo algunos, producen sus obras histórico-políticas y pedagógicas fundamentales. Ellos percibieron con absoluta nitidez que lo que se había impuesto como un precepto incuestionable de la Fe o por la autoridad de la tradición debía ser criticado con los nuevos instrumentos que provee el uso de la razón para, sólo de esa manera, poder ser colocados como concepción legítima del mundo. La dialéctica entre crítica y crisis va desarrollando un modelo de sociedad en el que sólo puede legitimarse aquello que ha pasado a través del tamiz de la razón y esta confirmación no se da de una vez y para siempre, sino que por la misma dinámica impuesta por el progreso y la evolución, la legitimación es un proceso que requiere de permanente reafirmación.

Habermas señala que la Modernidad se afirma y niega al mismo tiempo, generando una necesidad permanente de legitimación que no puede encontrar en las referencias al pasado. La ruptura con el pasado lleva a este nuevo tiempo histórico a buscar justificaciones que sólo pueden surgir de la crítica, posibilitada en último término por la razón y su tarea de deconstrucción y reconstrucción posterior.

Es imprescindible señalar esta doble dimensión de la crítica que por un lado pone en duda lo establecido y por otro lado reconstruye, sobre la duda, una nueva concepción del mundo. Así la Modernidad se constituye sobre una lógica que primero derriba mitos y luego construye, sobre la base del saber, nuevas visiones del mundo.

Este es el proceso que Max Weber denomina “racionalización” de la cultura occidental. Crítica y justificación son procesos que se asientan en la razón del hombre. Por fin y para tomar palabras de Rouanet (1999, p. 202) “crítica y razón son correlativas” tan inescindible

se tornó esta relación, que parece ocioso justificarla. Nosotros podríamos agregar que ambas caracterizan a la Modernidad y en ella la educación se convierte en un elemento constitutivo de sus características más definitorias. Toma una forma sistemática pues, forma parte del proceso constitutivo de la Modernidad.

Hasta aquí, aunque brevemente, colocamos las características de ese proceso de racionalización que caracteriza a los nuevos tiempos, e hicimos especial hincapié en la relación de la razón con la “crítica”.

Sin embargo, en el **Discurso Filosófico de la Modernidad**, Habermas afirma que fue Hegel quien definió con claridad las características del otro pilar de ese nuevo tiempo histórico: la subjetividad.

Antes de todo, Hegel descubre el *principio de los nuevos tiempos: la subjetividad*. [...] Valiéndose de ese principio explica simultáneamente la superioridad del mundo moderno y su tendencia a la crisis. [...] De modo general, Hegel ve los tiempos modernos caracterizados por una estructura de auto-relación que él denomina subjetividad. [...] La expresión subjetividad comporta sobre todo, cuatro connotaciones: a) individualismo: en el mundo moderno, la singularidad infinitamente particular puede hacer valer sus pretensiones; b) Derecho de crítica: el principio del mundo moderno exige que aquello que debe ser reconocido por todos se muestre a cada uno como algo legítimo; c) autonomía de la acción: es propio de los tiempos modernos que queramos responder por lo que hacemos; d) por fin la propia filosofía idealista: Hegel considera como obra de los tiempos modernos que la filosofía aprehende la idea que se sabe a sí misma (HABERMAS, 2000, p. 24-25).<sup>3</sup>

La razón y la subjetividad constituyen los dos pilares centrales de la Modernidad, que sobre ellos puede constituirse como un nuevo tiempo en crisis, con necesidad de auto-justificación, de crítica y de utopía, al mismo tiempo.

---

<sup>3</sup> Las traducciones de portugués a español son de mi responsabilidad.

Como es peculiar a la crítica racional no reconocer la autonomía de los dominios que critica, sea la religión o la política, ella precisó buscar un apoyo que la condujo hacia el mañana, en cuyo nombre puede despreocuparse del hoy con la conciencia tranquila. Para hacer valer sus derechos, la crítica del siglo XVIII tuvo que tornarse utópica (KOSELLECK, 1999, p. 15).

Derecho de crítica y autonomía de la acción, definen un modelo educativo cuyo fin es la constitución de una sociedad de hombres libres e iguales capaces de contraer compromisos mutuos y de pactar un modo de convivencia basado en la generalización de los intereses individuales. El “Pacto social” no es una imposición sino una convención surgida de la generalización de un criterio de bien, constituido como voluntad general.

Habermas dirá que fue Kant quien coloca, sin percibirlo en su plenitud, las características y limitaciones centrales de un concepto de razón amplio que contiene una dimensión cognoscitiva, una moral y una estética. La dimensión cognoscitiva rige para el mundo de la naturaleza, para el espacio de lo determinado e implica conocer la leyes que rigen ese mundo de regularidades y determinaciones. La dimensión moral, en cambio, se mueve en el mundo de lo indeterminado, pues la moralidad es el principio que orienta la acción y en ese sentido se encuentra estrechamente unida a los conceptos de libertad y voluntad.

El concepto de autonomía está inseparablemente ligado a la idea de libertad; y en él el principio general de la ética encuentra su forma de expresión más adecuada.<sup>4</sup>

y agrega Freitag

El mundo social o de las costumbres representa el *Sollen*, el espacio indeterminado, la autonomía. La autonomía del sujeto se expresa en la capacidad de autodeterminación, en la voluntad

<sup>4</sup> Kant citado por Freitag. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

legisladora de establecer y concretizar fines en el mundo social. [...] Esto significa que toda la legislación surgida de la voluntad legisladora de los hombres precisa tener como finalidad el hombre, la especie humana en cuanto tal. [...] El imperativo categórico se orienta, pues, según un valor básico, incuestionable y universal: la *dignidad* de la vida humana (FREITAG, 2005, p. 74).<sup>5</sup>

De este planteo surge claramente que una línea vertebradora de este nuevo tiempo o, mejor dicho, la lógica propia de este nuevo tiempo es, sin duda, la crítica, posibilitada por la separación de las esferas de valor, que supone la ruptura con los viejos tiempos y la construcción de los nuevos, denuncia y anuncio; deconstrucción y construcción. Basada en la crítica se constituye una filosofía de la historia afirmativa, basada en la confianza en el progreso social y la capacidad de perfeccionamiento de la naturaleza humana.

Rousseau fue el primero al dirigir su crítica no solamente contra el Estado establecido, sino contra la sociedad que criticaba el Estado. Fue también el primero que concibió las relaciones entre ambos bajo el concepto de crisis [...]. Así se elevó a principio político el método de la crítica progresista, que consiste en considerar lo que es exigido por la razón – delante de la cual el presente desaparece – como si fuese la realidad verdadera (KOSELLECK, 1999, p. 138-145).

A partir de la crítica y de una vivencia de la crisis del Estado y de la sociedad era imprescindible ocuparse de concebir un nuevo orden social y político fundado en la razón y la subjetividad autónoma.

Encontrar una forma de asociación capaz de defender y proteger con toda la fuerza común la persona y bienes de cada uno de los asociados; pero de modo que cada uno de estos, uniéndose a todos, sólo obedezca a sí mismo y quede tan libre como antes'. Este es el problema fundamental cuya resolución se encuentra en el contrato social (ROUSSEAU, 1948, p. 16).

---

<sup>5</sup> Destacado en el texto original.

También en Kant aparece claramente la idea de una sociedad en la que la autonomía y la emancipación se presentan como un estado evolutivo al que la humanidad en su conjunto deberá tender, la humanidad está llamada a realizar la Ilustración, aunque “por pereza y cobardía” aún no haya alcanzado ese estado de esclarecimiento. La marcha de la historia supone que cada nueva generación contribuirá con la evolución de la sociedad y que cada individuo se realizará sólo en la especie. En fin, la humanidad está destinada a realizar un desenvolvimiento marcado por el esclarecimiento, tanto en el campo de la ciencia como en el campo de la moral.

La razón y sus tres dimensiones, la subjetividad autónoma y la filosofía de la historia resultante de ellas, constituyen las características de ese nuevo tiempo histórico y simultáneamente, el contexto en el que se configura la educación moderna.

Un pensador paradigmático de esa época, devenida en nuevo tiempo histórico, al que ya nos hemos referido, es Kant (1724-1804). Para los fines específicos enunciados en este trabajo nos interesa analizar algunas ideas salientes de sus obras políticas y sus derivaciones pedagógicas. Pues, si la dialéctica entre crisis y crítica define a la Modernidad, la relación entre razón y educación termina de configurarla. Avanzaremos en ese análisis.

Sobre las nociones de razón y subjetividad y sobre la filosofía de la historia progresista, se asienta la necesidad de organización y difusión de un nuevo orden político caracterizado por la noción de ciudadanía, por ese motivo, la formación del hombre y la transmisión del conocimiento, pasan a ser dos objetivos sistemáticos, constitutivos de este nuevo tiempo en el que la responsabilidad y la autonomía moral son una atribución de cada hombre singular que, en este sentido, no sólo es responsable por él sino también por la humanidad. De esta manera, la educación toma en la Modernidad características particulares, del mismo modo que la razón moderna, tiene una dimensión cognitiva y otra moral que en un punto se tornan inescindibles.

Liberar al hombre de la minoridad implica perder el miedo a lo desconocido, conocer es liberar y por ello la difusión del conocimiento aparece como una tarea urgente. Pero la autodeterminación que es capaz de proporcionar el saber, no se agota sólo en una dimensión cognitiva, pues su consecuencia más importante es la capacidad de dotar al hombre de autonomía, es decir, de capacidad de autodeterminación en un terreno que, como señalábamos, es el de lo indeterminado, el campo donde el hombre elige y es responsable de su elección. Por ello, para los iluministas la difusión del saber, que es mucho más que el conocimiento científico considerado de manera estrecha, tiene la propiedad de liberar a los hombres del miedo y, con ello, de formarlos en su autonomía moral.

Si bien hemos explicado, aunque brevemente, las características centrales de la razón y de la subjetividad, no hemos hecho lo mismo con la noción de filosofía de la historia, que se ha vuelto vital para definir el proyecto educacional moderno.

En la **Teoría de la acción comunicativa**, Habermas analiza el concepto de “filosofía de la historia” moderna a través de la obra de Condorcet: **Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain**, de 1794.

El concepto de ilustración sirve de puente entre la idea de progreso científico y la convicción de que las ciencias pueden servir también al perfeccionamiento moral del hombre. La ilustración requiere en la lucha contra los poderes tradicionales de la Iglesia y del Estado, la valentía de servirse de la propia inteligencia, esto es, autonomía o mayoría de edad (HABERMAS, 1999, p. 201-202).

La fe en el desenvolvimiento metódico de las ciencias naturales se hace extensivo a las ciencias “morales y políticas” para las cuales debe valer la misma regularidad interna “necesaria y constante” que rige el funcionamiento de las leyes de la naturaleza, la filosofía de la historia moderna:

- a) Interpreta el modelo de perfección según el modelo de progreso científico; la perfección es interpretada como progreso. [...] El concepto de progreso va asociado a la idea de aprendizaje. El espíritu humano no debe sus progresos a la aproximación a un telos, sino al libre ejercicio de su inteligencia, o sea, a un mecanismo de aprendizaje;
- b) El concepto de conocimiento desarrollado según el modelo de las ciencias de la naturaleza descalifica, por así decir, las ideas religiosas, filosóficas, políticas y morales tradicionales. Frente al poder de esa tradición, a las ciencias les compete una función ilustradora;
- d) Pero si la ilustración puede apoyarse en las ciencias humanas [...] cabe esperar progresos no sólo en la moralidad de los individuos, sino también en las formas de convivencia civilizada. El progreso de la civilización es visto por Condorcet, a semejanza de Kant, en la línea de una república que garantice las libertades civiles, de una organización internacional que asegure la paz perpetua, de una sociedad que acelere el crecimiento económico y el progreso técnico y acabe con las desigualdades sociales o al menos las compense (HABERMAS, 1999, p. 203).

Como vemos, algunas de estas consideraciones pueden, también, atribuirse a Kant, que busca definir los alcances del Iluminismo y encontrar un orden jurídico y político que garantice el progreso. El filósofo alemán también elabora una filosofía de la historia que no se afirma solamente en la producción y difusión de saberes, sino especialmente en el “uso público” de la razón.

No vivimos en una época esclarecida, dice Kant, cinco años antes de la Revolución Francesa, pero vivimos en una época de Iluminismo. Cuando los hombres puedan usar su entendimiento sin la dirección de otros, entonces estaremos saliendo de la minoridad, en otras palabras, el hombre estará superando la heteronomía y entrando en un estado de auto-determinación que, en última instancia, representa un proceso

de emancipación de las sombras impuestas por la religión y las tradiciones. Por eso, el Iluminismo ve con esperanza el fin de la sumisión como consecuencia del desenvolvimiento de la razón, que sólo será posible por *el uso público* que de ella hagan los *eruditos*. Todo lo que atienda al *uso privado* de la razón aún cuando pueda ser prohibido, no incide directamente sobre el curso que tome el Iluminismo.

[...] cuál es la restricción que se opone al Iluminismo? Cuál la restricción que no lo impide, sino antes lo fomenta? Respondo: el uso público de la razón, que debe siempre ser libre y sólo él puede llevar a cabo la ilustración [...] por uso público de la propia razón entiendo aquel que cualquier sujeto, en cuanto erudito, hace de ella delante del gran público del mundo letrado (KANT, 1995, p. 13).

La razón y su potencialidad de desenvolvimiento, garantiza la capacidad y el derecho de darse a sí mismo la ley y respetarla. En un sentido, jurídico-político, es eso lo que se define como autonomía. No obstante, ese es un proceso lento, que aún es incipiente y del cual hay apenas indicios. Al mismo tiempo, es un proceso que no puede clausurarse, aunque muchas veces pueda ser conflictivo y contradictorio, a fin de cuentas “es inevitable que la humanidad se esclarezca a sí misma, pues para ello le fue dada la libertad” (KANT, 1995, p. 12).

Este proceso histórico, caracterizado por el espíritu pre-revolucionario, abarca desde el fin de las cosmovisiones unitarias y místicas del mundo hasta la posibilidad de una historia universal y cosmopolita, que comprende a todos los hombres y a todas las culturas, resultando en el mandato supremo de la instauración de una “constitución civil”.

El mayor problema del género humano, a cuya solución la naturaleza lo fuerza, es la consecución de una sociedad civil que administre el derecho en general. [...] por eso, una sociedad en que la libertad bajo leyes exteriores se encuentra unida, en el mayor grado posible, con el poder irresistible, esto es, una constitución civil perfectamente justa, que debe constituir para

el género humano la más elevada tarea de la Naturaleza; porque sólo mediante la solución y el cumplimiento de semejante tarea puede la Naturaleza llevar a cabo sus restantes intentos relativos a nuestra especie (KANT, 1995, p. 27).

Mientras tanto, la razón y la subjetividad autónoma no se desenvuelven instintivamente, ellas precisan de un proceso externo de estímulo, ejercido por la acción de la familia, de los adultos y de la sociedad en su conjunto. En otros términos, la razón se desenvuelve por la educación. Ella completa la naturaleza humana que no consigue, en el individuo, desenvolverse por sí.

Es importante destacar que en la filosofía de la historia moderna – especialmente en la vertiente kantiana – el conocimiento científico y la moral deben ser entendidos como dos expresiones de la misma y única razón: la dimensión teórica permite el conocimiento y la dimensión práctica, basada en la libertad, permite la convivencia y la responsabilidad de los hombres en la lucha por la emancipación. Derrotar la ignorancia se convierte en una tarea que no puede posponerse. Conocer es una condición necesaria para decidir y, en ese sentido, el conocimiento está en la base de las elecciones racionales del hombre

[...] el hombre puede elegir entre ser libre o ser determinado. [...] Está en la naturaleza inteligible del hombre poder, por una decisión, evadirse de esa determinación, constituirse como sujeto libre, recusar la pasión y querer solamente la realización de la ley moral, esto es, de la universalidad. [...] Puede quererse legislador y sujeto en un reino de finalidades que son posibles por la autonomía de la voluntad. El también puede aceptar la determinación (CHÂTELET, 1994, p. 101).

La dimensión moral y política de la educación, constitutiva de la Modernidad, queda claramente reflejada en la preocupación de los iluministas por avanzar en el tratamiento de cuestiones eminentemente pedagógicas, así, al lado de sus obras más relevantes, podemos apreciar la obra pedagógica que cada uno de ellos produjo. Entendiendo el

vínculo sistemático que la educación mantiene con la posibilidad de existencia de ese nuevo tiempo histórico que es la Modernidad.

Una obra de Kant denominada “Sobre educación” permite reafirmar lo dicho. En ella Kant señala dos cuestiones centrales de la problemática educacional la “instrucción”, esto es la transmisión de saberes y la “formación” que implica fundamentalmente la dimensión moral, para la cual es indispensable la coacción externa o disciplina que actúa como la base necesaria para desenvolver la moralidad.

Uno de los mayores problemas de la educación es el de poder conciliar la sumisión a la coacción de las leyes con el ejercicio de la libertad. En verdad la coacción es necesaria! (KANT, 1996, p. 34).

Hablar de educación, supone siempre hablar de un proceso razonado y planeado tendiente al logro de determinados objetivos que la Modernidad colocó como eje de su propio desenvolvimiento. Autonomía moral y emancipación de la sociedad se presentan como fines que la humanidad alcanzará, no sólo por que ellos ya se encuentran en los planes de la naturaleza, sino porque ella ha emprendido el camino de la Ilustración, que, aunque paulatino, no puede ser detenido.

La educación es un arte, cuya práctica necesita ser perfeccionada por varias generaciones. Cada generación, que posee los conocimientos de las generaciones precedentes, está siempre mejor pertrechada para ejercer una educación que desenvuelva todas las disposiciones naturales en la justa proporción y en conformidad con la finalidad de aquellas, y, así, guíe a toda la humana especie a su destino (KANT, 1996, p. 19).

A pesar de que este breve recorrido resulte incompleto, parece suficiente, por el momento, para justificar la afirmación que hicimos en la introducción de este texto, repensar la problemática educacional en su dimensión ético-política, no puede hacerse ni contra la razón ni más allá de ella. Aún asumiendo las críticas a la Modernidad y lo que ella representó, pareciera difícil pensar en un proyecto educacional

que no se funde en las condiciones de la razón, modernamente entendida. Pues, si algo debe aportar la educación contemporánea, es la formación de un ciudadano responsable de sus actos, capaz de justificar racionalmente su acción y hacerse cargo de ella, no sólo de sus consecuencias individuales, sino también sociales. En este sentido, dos demandas fuertes parecen alzarse sobre muchas otras, la educación pública y su sentido político, se define por su contribución a la formación de una ciudadanía responsable y solidaria y por la contribución a la construcción de sociedades democráticas, cada vez más complejas.

#### **EDUCATION AND REASON: THE POLITICAL-PEDAGOGIC MEANING OF THIS RELATIONSHIP**

**Abstract:** The questions of need, purpose and legitimacy of education seem to have recovered itself in the present time. The critics of modern rationality gave these questions a new validity. What was evident at first, later on became problematic and, therefore, needs a new analysis. To elucidate the political and pedagogic meaning of the relationship between education and reason makes us think about a time that has been characterized as a “new historical” time. Obviously, we are talking about the Modern illuminist that develops the systematic relationship between education and reason. This paper has the objective of analyzing the political-pedagogic meaning of education that, by definition, cannot be seen against reason or beyond it. In any case, this can be analyzed, on one hand, taking into consideration modern rationality and, on the other, reconstructing the conditions in which it would be possible a critical thought capable of giving back the essential political profile of education.

**Key words:** Education and Reason. Political and ethical meaning. Modernity. Critics. Citizenship. Democracy.

### **Referências Bibliográficas**

CHÂTELET, F. **Uma história da razão**. Entrevistas com Emile Noel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CULLEN, C. **Perfiles ético-políticos de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

FREITAG, B. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

KANT, E. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Editora Unimep, 1996.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise**. Uma contribuição á patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Eduerj; Contraponto, 1999.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Discurso filosófico de la modernidad**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 1989.

ROUSSEAU, J.J. **El contrato social**. Buenos Aires: Editorial Tor, 1948.

TERRA, R. **A política tensa**. Idéia e realidade na filosofia da história de Kant. São Paulo: Iluminuras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Passagens e estudos sobre a filosofia de Kant**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

ROUANET, S. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WELLMER, A. **Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad**. La crítica de la razón después de Adorno. Madrid: Visor, 1993.