



Gustavo Lambruschini

La educación
y el humanismo del
hombre nuevo

La educación y el humanismo del hombre nuevo

Gustavo Lambruschini, UNER, UADER | glambruschini@hotmail.com

*(...) la Razón es en sí libre por su propia constitución y no admite la imposición de tomar por «verdadero»¹ más que aquello que ella misma tiene por tal (i. e., la Razón no admite ningún **crede**, sino tan sólo un **credo** autónomo).*

Kant

Lo esencial no es lo que se ha hecho del hombre [en la socialización], sino lo que él hace con lo que se ha hecho de él [Selbstbildung], [y] no nos convertimos en lo que [auténticamente] somos, sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros.

Teorema de Sartre

Resumen

La razón estratégica y la razón instrumental, i.e., el pensamiento unidimensional dominante de la burguesía desencantada (una racionalidad restringida y heterónoma), vienen colonizando e intentan colonizar definitivamente los restos supérstites del sistema educativo, hijo de la Ilustración de la burguesía revolucionaria, para transformarlo en un aparato ideológico, en un sistema estatal «reproduc-

Palabras clave:

hombre nuevo, reino de la libertad y de los fines, *humaniora*

tivo» y una «industria cultural», que pretenden producir un *homo fabricatus* acrítico y funcional al capitalismo. Es tarea de la Filosofía, incluso es su misión, volver a discutir el ideal normativo contrafáctico del Hombre Nuevo como una prolongación de la *dignitas hominis* para un posible «Reino de la Libertad» y de un posible «Reino de los Fines». Estos ideales post-metafísicos, i. e., morales y políticos, serían los objetivos conscientes no menos de una Revolución política, que de una revolución educativa en el sujeto. Esto es lo que discute el presente trabajo, i. e., el proceso de socialización y de la *Selbstbildung* según la Filosofía. A tal fin, se trata de reivindicar las *humaniora*, i. e., aquellos *studia* que hacen más humanos a los seres-humanos, como una mediación (en parte) insustituible.



Education and humanism of the new man

Abstract

Strategic reason and instrumental reason, i. e. the dominant one-dimensional thought of the disenchanted bourgeoisie (a restricted and heteronomous rationality), have been colonizing and intend to definitely colonize the surviving remains of the education system, a child on the illustrated revolutionary bourgeoisie, to turn it into a state reproductive apparatus system and into a «cultural industry» that expect to produce an uncritical *homo fabricatus* functional to capitalism. It is the task of Philosophy, even its mission, to re-discuss the counterfactual normative ideal of the New Man as an extension of the *dignitas hominis* meant for a possible «Kingdom of Freedom» and a possible «Kingdom of Ends». These postmetaphysical moral and political ideals would be the conscious aims of an educational revolution in a subject, no less than a political Revolution. This is what this work is about, i.e., the socialization and *Selbstbildung* process, according to Philosophy. To that end, it concerns a recovering of the *humaniora*, i.e., those *studia* which make human beings more human, as a (partly) irreplaceable mediation.

Keywords:

new man, kingdom of freedom and of ends, *humaniora*

§ 1 La misión de la Crítica. Las así llamadas «políticas públicas de educación» bien debieran ser determinadas como las prolongadas políticas estatales y hegemónicas, i. e., las propias del Estado de clases. Éstas se proponen propiamente *instruir* a los niños y a los jóvenes alumnos y estudiantes como consumidores de mercancías y como simple y pura fuerza social de trabajo, i. e., conforme a las demandas reificadas del trabajo alienado y de las ofertas de las empresas capitalistas, v. g., las TIC. Los «docentes» (sic) como «ingenieros sociales» debieran asumir esa tarea productiva de «conocimiento» y «transmisión». En drástica oposición, empero, es necesario que la Filosofía de la Educación, i. e., la Crítica, intente una nueva y radical discusión sobre la *Idea* de Educación y sobre los *Ideales* —éticamente fundados— de la educación de los «nuevos» (οἱ νεοί)², esos que puedan orientar, dar sentido y vuelvan a reconducir en términos lúcidamente morales las acciones de *todos* los implicados en los ámbitos espirituales de la educación.

Se trata pues, (1) por una parte, de desenmascarar la ideología de la «educación del futuro para la sociedad robótica, de la comunicación y el conocimiento» (i. e., la producción industrial de expertos, técnicos, ingenieros, tecnocientíficos, ingenieros sociales, tecnócratas movidos por imperativos técnicos y desligados de todos los imperativos propiamente morales y

políticos³), que supone la definitiva colonización del sistema de instrucción estatal por el capitalismo; y (2) por otra parte, se trata —como se dijo en su momento de Sócrates— de la «corrupción de la juventud»...⁴

En efecto, en este período histórico ya no se puede esperar nada éticamente emancipador de la dominación burguesa a escalas planetarias, que por todas partes promueve y simpatiza con eso que Eco llamó el Urfascismo; tampoco, nada de la emancipación por la vía de la educación y del saber: la burguesía abandonó sus ideales revolucionarios de «educar al soberano», la «educación popular», la «educación como un derecho *político*», la «educación *republicana* de los hijos de la Patria (*enfants de la Patrie*)»,⁵ la «educación enciclopedista (conforme a los ideales ilustrados de *L'Encyclopédie*)», la «restauración nacionalista», la «educación democrática», la «educación ciudadana», etc., y vuelve a transformar la cultura en un privilegio, no ya del clero sino de aquellos que pueden pagarla, al convertirla crecientemente en una mercancía como cualquier otra. En estos tiempos, desconociendo la naturaleza *autónoma* de la Razón (Cf. *supra* el epígrafe de Kant) y su carácter esencialmente negativo (Hegel), la burguesía y sus intelectuales orgánicos pretenden *vanamente* que el sistema de instrucción estatal se vuelva más empirista y conductista, que nuestros establecimientos de for-

mación (*Bildungsanstalten*) sean simples «aparatos ideológicos del Estado»,⁶ dispositivos disciplinadores de fuerza social de trabajo,⁷ una «industria cultural» más, cuya pretensión sea fabricar «individuos posesivos» de pensamientos y lenguajes «unidimensionales» para una sociedad unidimensional en un mundo unidimensional, i. e., pretenden producir «hombres unidimensionales»: un *homo fabricatus* funcional al característico totalitarismo del Mundo Unidimensional.⁸ En una palabra, para decirlo en términos tradicionales, se intenta afianzar y consolidar la «reproducción» de las relaciones sociales.⁹ Valga observar, además, que en este período histórico desencantado de la dominación de la burguesía decadente, *volens nolens, sciens nesciens*, ésta y el supérstite y reactivado clero oscurantista han sellado una férrea alianza sobre los ideales pedagógicos dogmáticos y heterónomos, pretendidamente inmunes a la Crítica, de la contrarreforma jesuítica (*ratio studiorum*), partidaria de la subordinación, de la censura y contraria a toda espontánea y libre interpretación de las cosas y su consecuente espíritu rebelde... En efecto, la «elite económica», por así llamarla, vuelve a entregar a sus hijos al clero para que los instruyan.

Así pues, ante un mundo desdichado, reificado y crecientemente *in-humano*, es tarea, incluso es una misión, de la Crítica volver a discutir públicamente

y de modo radical nuevos programas y nuevos proyectos de futuro (*Entwurf*), análogos a los que otra fueron conocidos como los *humaniora*, los estudios (*studia humanitatis*) que «convierten» en más humanos a los seres humanos, i. e., en más libres y racionales. A contracorriente de la misantropía de ayer y de hoy,¹⁰ se hace necesario volver a discutir las vías de la autorrealización (intersubjetiva) del sujeto o, si se quiere, es necesario volver a discutir al vilipendiado humanismo filantrópico, en oposición a la renovada Santa Alianza del capitalismo postmoderno y el oscurantismo teológico oriundo de la religión, con la que se pretende compensar las laceraciones de la sociedad reificada.¹¹ La Filosofía como *crítica de la ideología* constituye las «armas de la Crítica». La autonomía y la autosuficiencia de la Razón (negativa) se expresan en la Filosofía como una arquitectónica de la Razón en general, no menos estética que práctica, en la medida en que exige a las tecnociencias que vuelvan explícitos los principios morales y políticos que al parecer tienen como único propósito desarrollar las fuerzas productivas.

§ 2 La socialización reflexiva. El concepto empírico de socialización de la Sociología puede describir, más o menos adecuadamente, lo que podrían considerarse las «acciones sociales tradicionales» (si se quiere,

las «conductas» más o menos inconscientes), con que diferentes etnias, diferentes culturas y diferentes épocas históricas la especie *homo sapiens* provee a sus crías —por vía del (casi) insustituible medio del lenguaje o los «lenguajes» (en sentido amplio)— de aquellos «conocimientos» y de aquellos «valores» que habiliten, que —por así decirlo— un «ser de la naturaleza» se transforme en un miembro integrante simbólicamente competente y reconocido de una comunidad que reproduce vida humana en el sentido más bien de la *zoé* («trabajo productivo e interacción simbólica [sobre todo precapitalistas]»).¹²

Como es sabido, las acciones «tradicionales» son tales (Cf. Weber), pues se realizan de modo acrítico, irreflexivo, casi inconsciente, y por eso se las encuentra «naturalizadas». Un caso bien elocuente —incluso *el más*— lo constituye el proceso ontogenético de generización que se encuentra (casi) absolutamente naturalizado; la «enseñanza» del género es lo primero que se inculca, la *primera y fundamental* «enseñanza», i. e., la primera *violencia*.¹³ En efecto, el dimorfismo sexual de *homo sapiens* se acentuó profundamente a causa del tipo de socialización propia del neolítico; ahora en la sociedad del siglo XXI ya se dan las condiciones del desarrollo de las fuerzas productivas, de relaciones intersubjetivas de producción y comunicación y, sobre todo, las condiciones cultu-

rales como para que las diferencias se estrechen y hasta se proponga su desaparición (Cf. v. g., el *floruit* del movimiento feminista antisistémico de liberación LGBT y la ley de identidad de género). Es necesario destacar empero que el mundialmente omnipresente proceso de socialización es, sobre todo en el mundo moderno, un proceso inevitablemente de *individucción* (Cf. Habermas); más correctamente: en parte, es un proceso *voluntario* de subjetivación, i. e., motivado por la *voluntad* de devenir «sujeto» en el sentido normativo del término (vide infra § 6).

§ 3 El andrógino como Hombre Nuevo. Así pues, abolidas y superadas las inmorales relaciones sociales de género, el posible Hombre Nuevo de una posible Nueva época histórica y de un posible Nuevo Mundo será justificadamente andrógino, i. e., portador de aquellas disposiciones y virtudes que los procesos históricamente empíricos y contingentes de socialización han disociado y atribuido genéricamente conforme al dimorfismo sexual naturalizado. La superación de las relaciones patriarcales debe ser computada no sólo como una conquista del sujeto moral y político, sino del sujeto estético-expresivo, en la medida en que habilita a la autenticidad como su realización: la Libertad se realiza plenamente en el amor (*philía*).

Por principio, el hombre nuevo es un ideal normativo, una Idea, una «hipótesis práctica» (Kant), un ser-humano congruente con la constitución de un posible, futuro e ideal Nuevo Mundo moral (*mundus intelligibilis*), v. g., los así llamados *Reich der Freiheit* (Marx) y *Reich der Zwecke* (Kant).¹⁴ ¿Cómo debiera ser ese Hombre Nuevo que sólo con su protagonismo auténtico, espontáneo y autónomo, pudiera consumir el ideal de la Razón, que tradicionalmente venimos llamando (quizá de modo algo insatisfactorio) los potenciales *Reich der Freiheit* y *Reich der Zwecke*? En este caso de las relaciones de desigualdad del género —abolidas las alienaciones características de la servidumbre doméstica, de la obsoleta institución neolítica de la familia y de la sociedad civil sobre todo burguesa (las que para la actual época producen opresión y sufrimientos innecesarios y racionalmente injustificables)—, dicho Hombre Nuevo habrá de ser andrógino, i. e., socializado como «mujer» y como «varón» tomados como tipos ideales de la Razón y con esas virtudes filogenéticamente generalizadas y determinadas antes por la Ética.¹⁵

§ 4 El concepto crítico de Educación. Desde un punto de vista materialista que sostiene la existencia de una continuidad entre la Historia natural de la especie *homo sapiens* y la Historia social del hombre, la humanidad se presenta como una aventura moral que, con claroscuros, han emprendido cierto tipo de simios. Por eso, esta última formulación de un ideal de la Razón (el Hombre Nuevo) supone una clara distinción entre, por una parte, el concepto empírico de socialización realizada principalmente por vía de acciones tradicionales naturalizadas (*mores maiorum*), que tiene como referente al mencionado proceso que es posible constatar en todas las épocas y en todas las culturas que tengan a *homo sapiens* como protagonista, y por otra, el concepto *crítico*, i. e., no sólo empírico sino también *normativo*, de Educación. La Educación, que es inaugurada por la *paideia*, a diferencia de la históricamente omnipresente socialización, es la *socialización reflexiva*, i. e., contiene un núcleo rigurosamente filosófico. Éste exige fundamentar por qué y para qué en el proceso de la

Bildung le son ofrecidos a los educandos, para su personal y singular *Selbstbildung*, estos valores (morales y estéticos) y no otros, estos saberes y no otros, estos lenguajes hermenéuticos y «abridores de mundos» y no otros. El proceso, por así decirlo, (casi) natural a un mismo tiempo de socialización e individuación, que es el resultado del aprendizaje del lenguaje (Cf. Mead, Habermas), registra una ruptura con la Educación, que exige la *fundamentación* de aquello que se pone a disposición de los educandos en la *Bildung*, al mismo tiempo que éstos demandan hallar inspiración y entusiasmo en el *studium* y en la voluntad de autorrealización reflexiva y crítica. Dicho de otro modo: la educación debe estimular de modo mayéutico la pasión epistemofílica del sujeto, que por así decirlo lo motiva a la *metánoia* y a la *periagogé* que supone, también por así decirlo, la «salida de la caverna» (metáfora platónica de la *paideia*).¹⁶

Además, necesariamente, la Educación (como proceso no sólo reflexivo, sino también autorreflexivo) exige la Crítica, y por eso, un indispensable criterio de demarcación, que distinga al no-educado del educado, al «inculto» del «culto», etc., i. e., que describa la escarpada Ilustración (*Selbstaufklärung*), o repitamos, la *metánoia* y la *periagogé* que supone la «salida de la caverna», que describa el progresivo abandono de la ilusoria fascinación con «la sombra

del simulacro de los entes» (v. g., las ICT) por la teoría crítica y la práctica reflexiva y autorreflexiva, que supone saber por qué es bueno pensar y conocer lo que se conoce y se piensa en el contexto en que se producen artefactos técnicos y se realizan «elecciones» (*proairesis*) y se toman decisiones morales y políticas. Este criterio de demarcación es el Hombre Nuevo, que distingue el antes y después de la educación en el sentido de la autorrealización (intersubjetiva) del sujeto.

§ 5 *Dignitas hominis.*¹⁷ Así pues, quien hable de Educación, tiene que preguntarse a un mismo tiempo, *qué ha sido o es empíricamente* la educación (v. g., los niños y los jóvenes son socializados *de facto* por las TIC y la TV en el contexto contingente del capitalismo financiero tardío globalizado, el derrotismo moral y político de luchar por otro mundo mejor y la proliferación de esos regímenes que Umberto Eco caracterizó como ur-fascistas) y *qué debe ser normativamente* la Educación para la *Bildung* y la *Selbstbildung* del Hombre Nuevo. Existe desde hace tiempo un extendido y evidente «malestar acerca de la educación», o de forma más general, «de la cultura». Sus resultados, sus relaciones y sus procesos no satisfacen ni al Estado de clase ni a los educandos, estudiantes, alumnos ni a sus progenitores ni tampoco

a los educadores (a quienes se insulta llamándolos «docentes»). Por eso, existen esos dos modos antitéticos mencionados de discutir la cuestión educativa. Insistamos: por una parte, están los que pretenden y se proponen administrar, en una suerte de «ingeniería social» positivista, el así llamado «sistema educativo» (*sic*); y están los que quieren subvertirlo, entre otros medios, pensando de modo incondicional la Educación como una relación dialógica intersubjetiva cara a cara (Simmel) y como un tipo específico de acción comunicativa (Habermas). Así pues, generalmente, los unos se preguntan *qué es o qué ha sido* la Educación empíricamente (*quid facti*);¹⁸ los otros, se cuestionan críticamente *qué debe ser* la Educación (*quid iuris*).¹⁹

La antigua *paideia* y la antigua *cultura corporis et animi* (Cf. Cicerón acerca de su concepto de virtud y de *humanitas*)²⁰, en un contexto esclavista y patriarcal, empíricamente contingente pero que explica y hace comprensible los conceptos, se orientaban por los ideales (casi) insustituibles de la *areté* y la *virtus*. En otro lado, nos hemos ocupado de la posible compatibilidad de una Ética prudencial eudaimonista de la vida buena y bella, y de una Ética universalista de la Libertad entendida como autonomía, i. e., constituida por normas formales y procedimentales. Aquí ensayaremos una resignificación en las presentes cir-

cunstancias históricas y sociales y en las posibilidades ciertas que éstas habilitan, del concepto de *dignitas hominis*, que siempre fue crítico y subversivo.²¹ Se ha señalado reiteradamente la sospecha reaccionaria de que se trate de un *oxýmoron*. En efecto, desde un punto de vista histórico, rigurosamente la *dignitas* es, no un derecho universal sino un privilegio feudal en la sociedad estamentaria (lo mismo vale para la virtud y la vida buena y bella en la Antigüedad): la *dignitas* se halla asociada al *status* propio de las sociedades estamentales; más concretamente: es un atributo exclusivo de los «dignatarios», i. e., del clero y la nobleza, no un carácter universalmente atribuible a todo hombre (*homo*) como ser-humano sin ningún condicionamiento empírico que relativice o menoscabe por cualquier causa empírica dicha condición y dicha dignidad (v. g., género, raza, capacidades especiales, edad, minorías, etc.). Se sabe con evidencia y de un modo completamente intuitivo, por otra parte, que resulta repugnante llamar «dignos» o «libres» o «sujetos de derechos (o libertades)», a quienes se los

ha privado de toda libertad moral y política, o a los que se hallan coaccionados a la pura obediencia, o a los mendigos y pordioseros que viven de la limosna y de revolver la basura, o a los que se hallan embrutecidos por la ignorancia y los estupefacientes (incluido el religioso), etc. Desde que se elaborara el concepto en el contexto del Renacimiento y el Humanismo, la *dignitas hominis* se sustenta en la Libertad, i. e., en el no ser ni esclavo, ni siervo, ni cliente: en el no tener un amo o un señor o un patrón (ni en la tierra, ni en el cielo), en el no depender de otro para pensar, para sentir, para decir y para actuar moral y políticamente.²² Según Kant, *la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de cualquier naturaleza racional; más: la dignidad humana es el valor que autoriza a ser miembro y, sobre todo, legislador en el Reino de las Fines.*²³ Si no reducimos a la «racionalidad» (i. e., al ser seres hablantes [*zōon lōgon ékhon*]) la «esencia» (*Wesen*) del ser-hombres y dejamos de considerar la Libertad como un término descriptivo del Derecho positivo y, por el contrario, la consideramos una nota «metafísica esencial» de la *Idea* de ser-humano, toda privación empírica de la Libertad se vuelve moral y políticamente reprochable por *in-humana*.²⁴ Así pues, podemos considerar al humanismo²⁵ como el proyecto y el programa que pugna por las nuevas conquistas de la *dignitas ho-*

minis, i. e., por la Libertad-consciente-de-sí, de esa *libertad* que se sabe como una conquista moral y política de la lucha. Mejor aún: se trata del ideal del Hombre Nuevo o de la autorrealización (intersubjetiva) del sujeto o del ciudadano patriota y cosmopolita o el miembro de una asociación de trabajadores autónomos del *Reich der Freiheit* (Marx) o incluso de un miembro del *Reich der Zwecke* (Kant).

§ 6 El sujeto. Reformulemos la *dignitas hominis* para acceder con otro vocabulario categorial a una cuestión fundamental hasta ahora más bien desatendida. También en la Modernidad, más concretamente, en el período heroico de la burguesía revolucionaria en asenso, se produjo el cambio semántico de la categoría de sujeto. En efecto, de referirse en general a toda «sustancia» (*hypokeímenon, ousía, subiectum, substantia*) el único que rigurosamente merece ser llamado sujeto (*illud quid nihil indiget ad existendum*), es el ser-humano. Resulta difícil renunciar al *ideal moral* del sujeto (v. g., el «sujeto sujetado», etc.) sin que implique un retroceso en las *humaniora*. Dicho más precisamente: que se renuncie a la voluntad o a los ideales prácticos de autonomía y autogobierno, que se renuncie al ideal teórico de la espontaneidad y la autoconsciencia y, en fin, al ideal estético-expresivo de la autenticidad del sujeto, es un retroceso moral

e histórico en el proceso evolutivo de la especie y a favor de la heteronomía premoderna y de las alienaciones propias de la modernidad.

Claro está que no es posible reseñar aquí el derrotero de esta categoría tan recusada por la reacción posmoderna (algo de lo que nos hemos ocupado en otro lado). Destaquemos, empero, que el sujeto *es* y además *sabe* que es (*dass es ist ≠ was es ist*) y que se llama sujeto a aquello que es irreductible (para bien y para mal) a sus relaciones constitutivas, a los sistemas y a las estructuras. Tras los giros lingüístico y pragmático, contamos con una teoría intersubjetiva del sujeto (*me and I, moi et je*) que es de capital importancia para una teoría de la educación y aun para una teoría *crítica* de la educación. El sujeto hoy debe ser comprendido como el sujeto intersubjetivo y responsable de los actos de habla y de la acción social. En el presente contexto, haremos al sujeto (si se quiere de manera *aquí* dogmática) heredero y legatario de la *dignitas hominis*. Así, el concepto es no sólo descriptivo sino normativo: contra todo obstáculo

empírico, consciente y aun inconsciente, el sujeto es una conquista moral y política de la *voluntad* de ser sujeto, i. e., autónomo, auténtico, espontáneo.²⁶

§ 7 Manifiesto por la Educación. Con razón se ha constatado que buena parte de *los sufrimientos que padecemos, son las libertades (≈ dignitas hominis) que nos faltan y que deben ser conquistadas autónomamente por el sujeto*. Es cierto que las libertades conquistadas —ya empíricamente, ya en el mundo de las ideas y de los ideales— han sido sobre todo el resultado de las revoluciones burguesas y del proletariado. Empero, para las conquistas de la Libertad-consciente-de-sí, la Revolución es necesaria pero no suficiente. Trotsky en su escrito *Problemas de la Vida Cotidiana* constata que, habiendo triunfado la Revolución socialista y habiendo sido abolida la propiedad privada, subsisten, sin embargo, el alcoholismo, la religión, las relaciones de género, la tolerancia al autoritarismo, la burocracia, la minoría de edad, etc.; en una palabra: aunque la vanguardia del prole-

tariado «haya tomado el poder», la superación de los «problemas de la vida cotidiana» es parte de la tarea revolucionaria de derribar la herencia del Antiguo Régimen. Repitamos: el sujeto es irreductible (para bien o para mal) a las relaciones constitutivas, las estructuras y los sistemas. El ideal normativo del *Reich der Freiheit* empero implica la superación no sólo de (1) las relaciones de clases y (2) de la dominación del Estado de clases, sino también (3) la superación de las relaciones de género y (4) las relaciones de servidumbre oriundas de las concepciones religiosas del mundo que intentan legitimarlas.²⁷ La tarea de la libre constitución y de la *Selbstbildung* del Hombre Nuevo entonces no sólo es el resultado histórico necesario de una Revolución política (en sentido restringido), sino también es una revolución en el sujeto: una tarea insustituible e inexcusable de la Educación.²⁸ El Hombre Nuevo de una comunidad constituida por la Libertad (*Reich der Freiheit*), no sólo ha de ser andrógino, como señalábamos arriba, sino que también tendrá que realizar el tránsito emancipatorio del trabajo heterónimo al trabajo autónomo, de la heteronomía moral y política al autogobierno y a la autonomía práctica, de la servidumbre espiritual y moral de la religión a la Libertad-consciente-de-sí, la autonomía y la autenticidad del sujeto.

§ 8 Las libertades espirituales faltantes. En los antes citados proyectos estatales hegemónicos, autodenominados «públicos», de políticas educativas se viene buscando derogar definitivamente las dos instancias jurisdiccionales críticas, i. e., *metateóricas* y *metalingüísticas*, que constituyen, por un lado, el Tribunal de la Historia y, por otro, el más antiguo, el Tribunal de la Razón, i. e., los «tribunales» que estarían en condiciones de poner en crisis el *status quo*; también, además, se posterga hasta (casi) su desaparición a la «Educación Estética del Hombre», i. e., la crítica por vía de la libre fantasía o imaginación espontáneas y creadoras, porque allí se vuelve necesaria la convivencia con la experiencia contrafáctica de la obra del Arte, «una hija de la Libertad» y con la Belleza, «la Libertad en el fenómeno» (Schiller). Como sabemos, la Razón (*Vernunft*) como facultad de lo incondicionado, la fantasía creadora de otros mundos posibles contrafácticos y la memoria y sobre todo la esperanza en la Idea de un mundo mejor, propios de la Historia (*Geschichte*), conspiran contra el *status quo* y horadan sus fundamentos. En una palabra: se busca de un modo éticamente inmoral y políticamente reaccionario que la parte sustantiva de las *humaniora* —la Poesía (*Dichtung*), la Filosofía y la Historia— cedan su eminente lugar en el sistema del saber en favor de los productos cognitivos de la razón instrumental y estratégica

(*Verstand*): el pensar libre e incondicionado (*denken*) cede al conocer tecno-científico (*kennen*). Sin embargo, es imposible renunciar a dichos tribunales y a la educación estética, si no es al precio de un retroceso en los logros evolutivos de *homo sapiens*, i. e., si no es al precio de permanecer y aun retroceder a la «barbarie» (Rosa Luxemburg).

§ 9 La educación para la Libertad. En fin, si damos por demostrado (algo discutido en otra parte), que según Hegel, la Libertad es la primera determinación del Espíritu y que la Libertad-consciente-de-sí debe ser comprendida y asumida como *el Ideal o el télos* del proyecto y el programa de ser-humano, si y sólo si ésta es pensada y conocida con el trasfondo de la muerte (*sólo es libre quien tiene la disposición de morir y matar y aun de darse muerte*), entonces la pregunta que se impone es ¿qué significa educar para dicha Libertad?



Notas

1. Verdadero, en este caso, debe ser interpretado no sólo como el término *metalingüístico* que atribuimos a ciertas proposiciones, sino también como la verdad *práctica* de devenir auténticamente el ser que se es, y también como la apertura del mundo de la verdad *estética* de la obra del Arte. Reducir la Razón a la tecnociencia resulta un cercenamiento inadmisibles para el ideal del Hombre Nuevo.

2. Cf. Arendt, Hannah. «La crisis de la Educación» y «¿Qué es la auto-ridad?» *apud Entre pasado y futuro*.

3. Dado que de la política, la moral y aun de las relaciones intersubjetivas cara a cara se hace una recepción ideológica como si se trataran de un arte, una técnica, una «ingeniería social», una administración, o mejor, una «gestión», v. g., de las «relaciones públicas», la cosificación que caracteriza a la razón instrumental y estratégica, se vuelve completamente hegemónica: la ilusión de la Didáctica y la Pedagogía como *ars* o *tékhnē* de la *poiesis* del *homo fabricatus*. La *tékhnē* empero nos vincula a las cosas; y el *dialégesthai* con los seres-humanos, no *tratados como cosas*, sino como tales.

4. Para sus enemigos (de ayer y de hoy), *la Filosofía es la «impía» corrupción de los jóvenes* (Cf. *passim* Platón *Apología*).

5. Cf. *La Invocación a la Patria* de Leopoldo Herrera, que todos los niños y jóvenes, que se educaban en la Escuela Normal de Paraná, debían saber de memoria. En dicha institución había un busto de Pestalozzi que los peronistas se encargaron de hacer desaparecer.

6. Cf. Althusser.

7. Cf. Foucault.

8. En el contexto del quincuagésimo aniversario del Mayo en Francia y en las vísperas del Cordobazo, sería pertinente leer o releer a *El Hombre Unidimensional* de Herbert Marcuse.

9. Cf. Bourdieu.

10. La misantropía, en oposición al credo autónomo filantrópico de la *dignitas hominis*, enfatiza la *miseria hominis*.

11. Cf. Jaeger, *Cristianismo Primitivo y Paideia Griega*, y, sobre todo, Sartre, *El Existencialismo es un Humanismo*.

12. Incluso los así llamados (ideológicamente) «excluidos» son socializados, v. g., con la idolatría burguesa del dinero y aun con la criminalidad como «profesión»: el Estado de clase «produce» un detritus social del capitalismo que luego necesita reprimir, encarcelar y hasta asesinar.

13. Cf. Gayle Rubin.

14. Desde un punto de vista histórico-esencial, el Hombre Nuevo sería una versión que se opondría de modo tajante y radical a ese «último hombre que todo lo empequeñece» del que nos habla el Nietzsche del *Zarathustra*.

15. (1) por una parte, la sensibilidad, el registro del otro, el cuidado, la voluntad de resolver comunicativamente los conflictos, la paz, etc., y (2) por otra, el coraje, la valentía, la fortaleza, el riesgo, la iniciativa innovadora, la racionalidad calculadora, etc.

16. Como se sabe, Platón en *La República* reúne y de algún modo inaugura en un sólo programa y tomadas como un todo las dialécticas de la Filosofía política y de la educación.

17. El polo antitético, o si se quiere antinómico, de la *dignitas hominis* es la *miseria hominis*. Dicho de otra manera: autonomía y autosuficiencia vs. heteronomía y dependencia.

18. Se trata de la perspectiva predominante en la Sociología, la Historia y aun la Antropología cultural.

19. Se trata de la perspectiva de la Filosofía de la Educación.

20. Cf. Cicerón «Sueño de Escipión», *De re publica. Sunt autem optima curae de salute patriae.*

21. Los argumentos para fundamentar los Derechos Humanos, debidamente purgados de todo lastre metafísico, se sustentan en buena parte en la idea normativa y regulativa de *dignitas hominis*. La *dignitas* es el valor moral absoluto del sujeto, pues según Kant *los hombres no tienen precio, justamente porque tienen dignidad* (no son mercancías y tratarlos como si lo fueran, es inmoral: los seres humanos son fines en sí mismos). Cf. También Habermas *La Idea de la Dignidad Humana y la Utopía Realista de los Derechos Humanos*.

22. Como se ha demostrado, la «igualdad en la redistribución y el reconocimiento» es necesaria para la realización de la Libertad; la igualdad es un elemento de la Libertad-consciente-de-sí, pues es un supuesto que fundamenta el universalismo de la autonomía.

23. En cuanto a la voz «humanismo» Cf. Jaeger Werner *Cristianismo Primitivo y Paideia Griega*. La orientación general se fundamenta en Habermas *La Idea de Dignidad Humana y la Utopía realista de los Derechos Humanos*; y, sobre todo, en Fichte *Über die Würde des Menschens*.

24. En otro lado nos hemos ocupado de cómo la «consciencia histórica» desacreditó definitivamente a la Metafísica: los seres-humanos no tienen «esencia», sino historia. *Esencia* —en este contexto— es una conquista y un logro evolutivo moral y normativo de la especie.

25. Cf. Sartre *El Existencialismo es un Humanismo*.

26. Cf. la consigna de la Metapsicología de Freud *Wo Es war, soll Ich werden*.

27. Estas relaciones sociales son *relativamente* autónomas unas de las otras.

28. Cf. Platón, *República*. En otro lado nos hemos ocupado de la especificidad de la Educación y su lugar entre la Política y la Ética (al interior de la Filosofía Práctica).

Datos de autor

Gustavo Lambruschini

Estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de París 8. Profesor de las cátedras Corrientes del Pensamiento, Teoría Política y Seminario de Filosofía de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos. Ahí también participó de la maestría y el doctorado. También tiene a cargo las cátedras de Filosofía Política, Filosofía del Derecho y Filosofía de la Historia en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Tuvo a cargo la Cátedra Abierta de Derechos Humanos (Consejo General de Educación, Entre Ríos) y de la Cátedra Abierta de Derechos Humanos Marta Saldañas de Uranga (FCE-UNER).

Acerca del artículo

El artículo discute en el campo teórico de la Filosofía de la Educación o de la Crítica de la Educación los retrocesos y pérdidas que implican las apuestas utilitarias del capitalismo contemporáneo y de las vertientes posmodernas y plantea la actualidad del ideal normativo del 'hombre nuevo'.