

Floralba Aguilar Gordón (Coordinadora)

Autores

*Floralba Aguilar Gordón / Darwin Joaqui Robles /
Robert Bolaños Vivas / Jefferson Moreno Guaicha /
Alexis Mena Zamora / Edison Higuera Aguirre /
José Baldeón Rosero / Jessica Villamar Muñoz /
Luis López Morocho / Mauro Avilés Salvador*

FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN
Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Tomo I

**FILOSOFÍA
DE LA INNOVACIÓN**



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

Quito - Ecuador

2020

FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA
(Tomo I) FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN

Floralba Aguilar Gordón (Coordinadora)

© Autores: *Floralba Aguilar Gordón / Darwin Joaqui Robles / Robert Bolaños Vivas / Jefferson Moreno Guaicha / Alexis Mena Zamora / Edison Higuera Aguirre / José Baldeón Rosero / Jessica Villamar Muñoz / Luis López Morocho / Mauro Avilés Salvador*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE FILOSOFÍA
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)

ISBN Obra Completa: 978-9978-10-418-7

ISBN Volumen: 978-9978-10-420-0

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO
ILUSTRADO Y LA TEORÍA CRÍTICA
A LA FILOSOFÍA
DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

.....

JEFFERSON ALEXANDER MORENO GUAICHA

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)
jmorenog@ups.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-0380-4739>

ALEXIS ALBERTO MENA ZAMORA MENA

Colegio San José de la Salle, Quito-Ecuador
sjqe.alexis.mena@lasalle.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5974-386X>

Introducción

La reflexión filosófica y educativa del pensamiento ilustrado está fuertemente marcada por una tendencia crítica y anti autoritaria que impulsó su objetivo de iluminar la razón humana para liberarla del pensamiento dogmático y mágico bajo el cual había sido adoctrinada la sociedad moderna hasta aquel entonces; pero además, tenía la tarea de guiar a la humanidad por el camino de la perfección y el progreso, a través de la acción formativa y emancipadora del intelecto humano y el desarrollo sus facultades y disposiciones

naturales. En este sentido, la ilustración fue una época caracterizada por la lucha de liberación del pensamiento y la proclamación de la autoridad y predominio de la razón sobre todas las esferas del quehacer humano, misma que sustituiría la autoridad de la tradición, rompería con las cadenas del prejuicio y transformaría los fines de la educación orientadora hacia el perfeccionamiento humano como máximo motor del progreso social.

El pensamiento crítico ilustrado cuestionó las verdades absolutas impuestas por las instituciones más sagradas e intocables encargadas de instruir y moldear el pensamiento de las personas en la época, poniendo en evidencia la necesidad de repensar la educación en pos de alcanzar los fines superiores de la razón. Sin embargo, con el cambio de época los ideales de la ilustración tuvieron que ser reformulados y adecuados para responder a los desafíos de la sociedad venidera, en cuyo sistema imperaría una razón de tipo instrumental que apresaría nuevamente el pensamiento del ser humano. Según afirman Moreno y Aguilar (2019), este cambio aplicó a la vez una nueva perspectiva sobre la acción formativa, en la cual el fin de la educación no sería más la libertad y conquista de la razón para impulsar el progreso, sino más bien, adquiriría una finalidad práctica de moldear al ser humano al servicio de los ideales económicos, políticos y culturales del sistema y la reproducción de estructuras sociales.

Frente a los nuevos desafíos que esboza la sociedad capitalista, globalizada, inmediatista, instrumentalista y tecnocientífica, surgen nuevas propuestas que revalorizan la razón crítica, reflexiva y la praxis social liberadora sobre los ideales impuestos por el sistema neoliberal. Entre estas resalta el aporte de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica de la educación, que propone nuevos caminos y finalidades del quehacer educativo, considerando posible la superación de la razón instrumental y la visión tergiversada sobre la idea del progreso como adquisición de bienes y consumo, para reivindicar la dimensión reflexiva y crítica de los estudiantes y docentes. Estos aportes estarán muy presentes en las propuestas de innovación educativa y pedagógica de enfoques como: el constructivista, la

investigación-acción, la educación liberadora, la educomunicación, entre otras que plantean el protagonismo de los actores educativos en la construcción del conocimiento, y que se sustentan en la relación dialógica, la reflexión filosófica, el ejercicio de la libertad y una formación integral del ser humano.

El presente capítulo tiene como objetivo discutir los principales aportes a la filosofía de la innovación educativa provenientes del pensamiento ilustrado y de la Escuela de Frankfurt, por medio de un estudio de carácter bibliográfico para fundamentar una propuesta de educación crítica, humanista y dialógica. Se trata de una revisión sistemática de tipo exploratoria, de carácter bibliográfico y cualitativo, auxiliada del método filosófico hermenéutico.

El capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primer apartado se realiza una breve exposición de los ideales fundamentales del pensamiento ilustrado como preliminares de una filosofía de la innovación educativa; se presenta las distintas concepciones de progreso e impulso de perfectibilidad de algunos de los exponentes más representativos del movimiento, así como de sus implicancias en el campo educativo; y, por último, se aborda la crisis de los ideales clásicos de la ilustración en el cambio de época. En el segundo apartado se expone las perspectivas y cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica frente los desafíos de la razón instrumental y el modelo formativo del sistema neoliberal. Finalmente, en el tercer apartado se enuncian algunas propuestas de innovación educativa nutridas por el pensamiento ilustrado y la teoría crítica, en pos de una educación humanista y filosófica.

Los ideales de la ilustración como preliminares de la filosofía de la innovación educativa

La época de la ‘ilustración’ o también conocida como ‘siglo de las luces’, que se extiende a largo del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX en Europa, se caracteriza por un marcado pensamiento libertario del ser humano, que se apoyó en la idea del predominio

de las facultades de la razón para orientar todas las esferas de la vida humana y el conocimiento. Esta sobrevaloración de la razón humana junto al anhelo de libertad que profesaban los pensadores ilustrados de la época posibilitó la consolidación de un proyecto de renovación intelectual sobre los dogmas del pasado que habían llevado a la humanidad a vivir en un estado tutelar de dependencia y conformidad a las ideas impuestas por las instancias de dominio como el Estado y la iglesia, únicos dueños y señores de la verdad.

En la opinión de Zans (2005) la razón ilustrada llegó para sustituir la autoridad de la tradición, por lo que, se le fue asignada “la función de criba de todo conocimiento recibido” (p. 337), a fin de liberar el pensamiento de prejuicios y preconizar el dominio de la razón sobre el pensamiento mítico, irracional e instintivo. Sin embargo, la reflexión y las propuestas del proyecto ilustrado no se limitaron al ámbito estrictamente filosófico, sino que trastocaron todas las esferas del quehacer humano, y entre ellas prestó especial atención a la esfera de la educación y su influjo ilimitado para iluminar y orientar a la razón.

Por otra parte, desde el punto de vista de Gantiva Silva (1989) “puede decirse que la ilustración fue ante todo un proyecto pedagógico de formación y organización del espíritu y la cultura” (p. 22), esto se encuentra reflejado en el desarrollo teórico y los aportes prácticos y metodológicos de los grandes pensadores de la época que dejaron percibir su creciente interés sobre la educación. Entre los representantes destacados se encuentran: las propuestas pedagógicas de Rousseau y su famosa obra *Emilio, o de la educación* (1762), Kant y sus *Lecciones sobre Pedagogía* (1804), o Herbart y su *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806); asimismo, se reconoce la relevancia de los aportes filosóficos de pensadores como Turgot (1727-1781), Condorcet (1743-1794) y Hegel (1770-1831), quienes desarrollaron algunos de los postulados fundamentales del pensamiento ilustrado como: el dominio de la razón, la libertad del ser humano, el impulso de perfectibilidad y la idea del progreso. Postulados que determinarían en cierta medida la dirección

de la educación, el desarrollo social y tecnológico, y los procesos de innovación pedagógica de la época.

El pensamiento ilustrado consideraba indispensable que el ser humano alcance la emancipación de todo tipo de empresa que impusiera ideologías o pensamientos absolutistas, y que consecuentemente, delimitara y restringiera su libertad. Por siglos el hombre había vivido en la obscuridad, negado de pensar por sí mismo y era hora de que este tome de una vez por todas las riendas de su pensamiento, domine su propia razón y actúe en concordancia con su voluntad. Kant (2009a) designó a la situación histórica de restricción del pensamiento como ‘infancia de la humanidad’ o ‘estado tutelar’, y se refirió a ella como una etapa de adormecimiento cuyo principal responsable no es otro más que el ser humano y:

(...) la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro (p. 249).

Por lo tanto, la problemática a la cual se enfrentaba la razón ilustrada no fue la falta de capacidades o facultades del intelecto humano sino los impedimentos que tenía para hacer uso libre de ellas. En este sentido, Kant (2009a) afirmará que no se puede lograr una verdadera emancipación sin antes alcanzar la más esencial de las libertades humanas, la libertad para pensar por uno mismo, el ‘*Sapere Aude*’.

Los pensadores de la ilustración manifestaron plena confianza en las capacidades de la razón humana, que sumada a su concepción antropocéntrica de la realidad impulsó el nacimiento de un humanismo ilustrado y naturalista, según lo manifiestan Espinosa (2018) y Zans (2005); el cual plantearía como núcleo de reflexión, sobre el cual erigiría toda propuesta de desarrollo e innovación, el desarrollo del ser humano mismo. Con base en esta idea, pensadores como Kant y Hegel elaborarán sus teorías sobre el impulso de perfectibilidad humana, que es la tendencia originaria del individuo a desarrollar sus potencialidades intrínsecas y, ya que “la naturaleza

no ha puesto límite al perfeccionamiento de las facultades humanas” (Condorcet, 1980, p. 83), la perfectibilidad será en realidad infinita.

Turgot (1991) en su obra *Discurso sobre el progreso humano* explica que todos los hombres y los pueblos parten de un estado de igualdad, de un ‘punto cero de la civilización’ en el cual todos son iguales puesto que la naturaleza los ha proveído de las mismas capacidades y facultades; no obstante, será el grado en el que estos hayan perfeccionado sus capacidades racionales y desarrollado el conocimiento suficiente para aprovechar los factores geográficos y culturales de su entorno lo que determinará la distancia de una civilización con otras.

De acuerdo con Carvajal (2019), para Turgot “la civilización y el saber marcan diferencias, los pueblos ilustrados y civilizados están más avanzados de los que viven en la barbarie” (p. 18), con ello se comprende una idea de progreso de la historia de la humanidad que se despliega en una gradación continua e incesante que parte de la completa barbarie hasta la mayor ilustración. Si bien la humanidad comparte un estado de igualdad natural, el progreso social y cultural termina por generar desigualdades, que se evidencia tanto a nivel de sociedades como de individuos dentro del mismo grupo.

Por su parte, Kant (2009b) vincula de manera directa el papel la educación con el proceso de perfeccionamiento del ser humano, afirmando que la especie humana asume su propia construcción de manera generacional y progresiva, es decir, en un proceso en el que “cada generación provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre” (p. 35), pues de ella depende que el individuo alcance o no el desarrollo sus disposiciones y potencialidades intrínsecas. Según lo exponen Aguilar, Moreno, y Heredia (2019), Kant reconocerá que la educación se configura en “el medio por excelencia para el perfeccionamiento del ser humano y máximo motor de todo progreso social” (p. 7).

En este sentido, son las nuevas generaciones aquellas que dan un paso hacia adelante para alcanzar la perfección de la humanidad,

y es por ello que la educación como orientadora de este proceso deba conservarse mejorando e innovando sus prácticas constantemente. Ya afirmaba Kant (2008a) que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 2), y que, de su trayectoria dependerá también el rumbo del progreso social.

Concepciones sobre progreso y perfectibilidad humana

La discusión presentada en renglones precedentes sirve de preámbulo para introducir la aclamada teoría del progreso que subyace en el pensamiento de la modernidad, y que, para Talavera (2011) “reviste una especificidad muy singular: su carácter pretendidamente lineal, irreversible y necesario” (p. 337). Esta teoría explica el avance de la especie humana como resultado de “un desarrollo progresivo en el caudal de los conocimientos o luces del hombre” según lo expuesto por Mayos (1991, p. 40), y para ello impregna todas las dimensiones del quehacer humano a fin de direccionarlas hacia el desarrollo y progreso perpetuo. Para comprender de mejor manera esta teoría y sus implicaciones en los procesos de innovación de la educación, se presenta a continuación un breve recorrido sobre las concepciones de progreso en Turgot, Condorcet, Kant y Hegel, y la incidencia de su pensamiento en la educación.

Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781), fue discípulo de Voltaire, de quien heredó la idea de progreso, y de Montesquieu, al cual le debe las causas generales (físicas y morales) para sustentar su propuesta sobre el desarrollo de la historia de la humanidad, mismo que pone de manifiesto en su obra *Discursos sobre el progreso humano* (1991). Turgot es considerado como uno de los primeros filósofos que “trató de fundar en la Francia una teoría del progreso independiente de toda metafísica”, según sugiere Zulema (1900, p. 13), en su lugar, propone una historia del desarrollo humano fundamentada en los hechos y sucesos histórico-sociales, sus causas y su evolución.

Como se ha afirmado en reglones precedentes, Turgot (1991) parte de la idea de que todos los seres humanos y los pueblos com-

parten un estadio de igualdad, un punto cero del progreso, desde el cual se va encausando el desarrollo de las capacidades del ser humano y la estructura social en coherencia con las condiciones del ambiente. Para este pensador la historia de la humanidad debe ser comprendida como un progreso continuo y gradual de la razón humana, que va desde la barbarie hacia la ilustración, y que debe atravesar por distintas fases de paz, conflictos, aciertos y desaciertos para alcanzar su completo desarrollo. Como expresa Riesgo (2014), para Turgot “todas las experiencias, incluso las negativas, son indispensables para el progreso” (p. 21), y por ello mismo no tiene que ser estrictamente lineal ni darse de forma paralela en todas las civilizaciones. A pesar de ser un fenómeno indiscutible el progreso ha de estar determinado “por circunstancias azarosas y por la presencia o ausencia de grandes hombres que lo hagan efectivo” (Mayos, 1991, p. 24), por tanto, las condiciones objetivas y del ambiente no son por sí solas garantía de progreso sino solamente posibilidades; para que se dé a cabo el progreso es necesario de sujetos que las transformen las posibilidades en hechos.

En esta misma línea de reflexión, Turgot (1991) expone que la desigualdad en el nivel de progreso existente entre las diferentes civilizaciones está determinada por factores como: 1) el contacto con otros grupos sociales, 2) las condiciones climáticas y geográficas del contexto, 3) los medios de producción, y 4) el nivel de educación y cultura. En opinión de Mayos (1991), este último postulado de Turgot pone en evidencia un pensamiento compartido con Lessing, ya que para ambos existiría “entre pueblo y pueblo la misma diferencia que la educación establece entre hombre y hombre” (p. 43). De modo que, tanto el progreso histórico como el progreso social dependerán de la evolución intelectual el nivel de perfeccionamiento de las capacidades racionales que el ser humano alcance mediante la educación.

Por último, las etapas de desarrollo histórico que propone Turgot, y que servirán de preliminares para la teoría de los tres estadios de Comte, guardan una relación de tipo causal, en la cual se busca superar los modos de producción y los mecanismos económicos que la rige una época para dar paso al progreso. Estas etapas

o períodos históricos están representados por tres tipos de sociedades, que son: a) sociedad de cazadores, b) sociedad de pastores y c) sociedad de agricultores, cada una de estas etapas han ido superando el modelo de la precedente, pues en la superación se encuentra el verdadero progreso.

Nicolás de Condorcet (1743-1794), filósofo, político y matemático ilustrado francés, fue miembro de la Academia de Ciencias de París y del Comité de Instrucción Pública. Su pensamiento se declara fuertemente crítico contra la religión, el fanatismo, el despotismo y la privatización de la educación, por lo cual exhorta a rechazar todo tipo de prejuicio, abuso político o supersticiones que frustren o nublen la razón, a fin de alcanzar sociedades ilustradas, científicas, libres e igualitarias. Además, incursiona en la filosofía de la historia con su famoso *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, publicado en 1795 en el cual postula una división de la historia en diez etapas de evolución y progreso de las sociedades, que va desde los inicios de las agrupaciones sociales hasta la revolución francesa.

Condorcet, como fiel representante de la ilustración apoyó su pensamiento en los ideales predominantes de la época, como: la idea del progreso y el impulso de perfectibilidad inherente al ser humano. Según lo expone Araújo (2012), para Condorcet “la historia misma ha mostrado que el hombre no puede dejar de perfeccionarse” (p. 83), su destino como individuo racional y como ciudadano autónomo y responsable está direccionado hacia el progreso indefinido. La perfección de las facultades de la razón humana no tiene límites, razón por la cual demanda de quien la conduzca y oriente, y es ahí donde entra el papel de la educación como instrumento para la transformación del ciudadano libre y el ‘hombre nuevo’. Velázquez (2015) en su artículo *La idea de progreso en Condorcet* manifiesta que:

(...) para Condorcet la mejor manera de consolidar el espíritu de las luces es por medio de la educación republicana. Pues lo fundamental de todo plan racional basado en el progreso es y debe ser la institución pública del ciudadano a través de la instrucción pública

como medio para la conservación, fortalecimiento y difusión de la República (p. 158).

Es por ello que, Condorcet concibe que una sociedad ilustrada deberá sustentar sus ideales en principios políticos, educativos y filosóficos, mismos que se constituyen en los ejes centrales de acción de su proyecto. Político en cuanto proclama la victoria de modelo democrático republicano frente al autoritarismo y despotismo, es decir, el triunfo de las luces de la razón humana para orientar el manejo de una nación. Educativo al reconocer como deber del Estado garantizar una instrucción pública y laica que se convierta en motor de desarrollo productivo y medio para promover la igualdad y la justicia. Por último, filosófico al fundamentar todo su proyecto bajo los ideales ilustrados del desarrollo de las facultades y disposiciones naturales del ser humano, el perfeccionamiento y el progreso infinito del hombre nuevo y regenerado.

En la opinión de Solari (2014), los principios del proyecto ilustrado de Condorcet para la ‘ciudad nueva’ sirvieron de inspiración para las políticas educativas de los demás países democráticos de occidente, llegando a establecer como indispensable para toda transformación e innovación en la educación, los siguientes elementos:

(...) el rigor científico de los contenidos curriculares como bases de la laicidad; la democratización de la enseñanza con el fin de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; (...) la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres, y por último, la prevención de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo ni a la voluntad de grupos particulares (Solari, 2014, p. 26).

En fin, el ideal de progreso humano y social plasmado en el proyecto de Condorcet se resume en ‘educar la propia racionalidad’ para formar ciudadanos libres, educados y con una fuerte conciencia social; además, esto es posible ya que de acuerdo con Condorcet (1980) la naturaleza “no ha puesto límite al perfeccionamiento de las facultades humanas; la perfectibilidad del hombre es realmente

infinita” (p. 83) y consecuentemente sus posibilidades para aportar al progreso social también. Sin embargo, dependerá de él que la marcha del progreso sea continuada. Contra la ignorancia y los prejuicios que obstaculizan el progreso no hay mejor remedio que la educación y el espíritu crítico.

Immanuel Kant (1724-1804), filósofo prusiano de la ilustración, precursor del idealismo clásico alemán, fundador de criticismo y uno de los más influyentes pensadores de la época moderna. Como fiel heredero del pensamiento ilustrado vislumbró en la educación la clave para el progreso de la sociedad, solo a través de ella se podría superar el estado de infancia en el que se encontraba la humanidad, y alcanzar un estado más maduro en el cual el ser humano fuera libre y dueño de su propia razón. Su criticismo buscó llevar ante el tribunal de la razón los dogmas de las instituciones que mantenían a la humanidad en un estado de tutelar o de dependencia, ello apoyado en el ideal de progreso, la confianza en la razón humana y la defensa de la libertad como la propiedad inalienable.

Kant (2006) concibe al ser humano como un ser de disposiciones originales y capacidades propias, mismas que están “destinadas a desarrollarse alguna vez de manera completa y adecuada” (p. 37). Por tanto, para Kant (2006) el ser humano: en cuanto ser viviente posee disposiciones naturales hacia la animalidad y se caracteriza por sus capacidades técnicas; como ser racional sus disposiciones naturales son hacia la humanidad y sus capacidades pasan a ser pragmáticas; y, por último, como ser moral posee disposiciones naturales hacia la personalidad y el respeto a la ley moral.

Estas disposiciones respaldarían la existencia de un impulso de perfectibilidad y una tendencia hacia el progreso inherentes al ser humano, en las cuales Kant (2008b) se apoya para establecer como deber primordial e ineludible de la humanidad:

Progresar cada vez más desde la incultura de su naturaleza, desde la animalidad (*quoad actum*) hacia la humanidad, que es la única por la que es capaz de proponerse fines: suplir su ignorancia por instrucción y corregir sus errores (pp. 238-239).

Sin embargo, dichas disposiciones y capacidades precisan de una institución capaz de regular y orientar su desarrollo para que respondan los fines supremos de la humanidad, y es ahí en donde la educación entra en juego como instancia realmente humanizante y liberadora de la razón humana.

Por otra parte, Kant afirma la importancia de la educación en el proceso emancipatorio de la racionalidad humana y su rol en el desarrollo y cumplimiento de los fines de su naturaleza. Para él, la humanidad atraviesa un estado de infancia, dependiendo en su totalidad de los viejos dogmas del pasado, del pensamiento metafísico y abstracto desprovisto de sustento empírico o científico, de la tradición política absolutista y déspota, y de los dogmas de la iglesia y sus verdades reveladas que se imponían al pueblo como en leyes inamovibles y eternas, pero que en realidad son formas de sumisión y sometimiento para que el individuo no despierte su razón y se revele contra este sistema alienante.

En este sentido, Kant (2008a) postula que de la educación debe responder a la doble dimensión del ser humano: la dimensión empírico-sensible y la dimensión ético-social. La primera desde la acción 'disciplinar' de las disposiciones naturales a la animalidad para suprimir los instintos primitivos del individuo a fin de que alcance su total humanización; y, la segunda desde la 'instrucción' de individuo en el dominio de su razón para transmitir los valores y conocimientos de la cultura, y para que alcance la libertad de pensamiento. Por tanto, la educación deberá impulsar a que el ser humano se atreva a pensar por sí mismo (*Sapere Aude*) que es su libertad más esencial. No obstante, Kant comprende que la educación responde a la dinámica de una sociedad en clave cosmopolita, por lo que deberá mantenerse en constante actualización, innovando sus formas para conducir el progreso de la especie humana hacia el perfeccionamiento individual y el bien común de la sociedad.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo alemán, considerado como el máximo exponente del idealismo moderno y la razón dialéctica, ambas teorías que estarán muy presentes en la concepción y los postulados acerca del progreso que se presentarán

a continuación. En primer lugar, Hegel (2005) en su obra *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* presenta una historia concebida como “progreso en la conciencia de la libertad, un progreso que hemos de conocer en su necesidad” (Hegel, 2005, p. 129), porque embrolla el fin supremo del espíritu, ‘su realización’. En segundo lugar, el espíritu de los pueblos está destinado a un progreso indefinido, que no se detiene jamás y que se caracteriza por su movimiento dialéctico, en el cual, toda tesis se contrapone una antítesis y producto de su dinámica generan una síntesis que se convertirá en nueva tesis, manteniendo de esta forma un movimiento infinito y ascendente. De ahí que Hegel defina el progreso como “la serie de fases por las que atraviesa la conciencia” (p. 214), para alcanzar la libertad y el desarrollo pleno de la razón.

Hegel (2005) afirma que existe en la naturaleza variaciones infinitas y diversas, y que todas estas suceden de la misma forma siempre, por lo que “el espectáculo multiforme de sus transformaciones produce hastío” (p. 227); sin embargo, el destino del ser humano no pertenece meramente a la dimensión de las cosas naturales sino a una esfera superior la ‘esfera del espíritu’, en la cual las variaciones producen siempre algo nuevo. El ser humano, por tanto, posee disposiciones originarias y facultades reales de variación que direccionan su progreso “hacia algo mejor y más perfecto, que obedece a un impulso de perfectibilidad” (Hegel, 2005, p. 227), y que no sitúa límites determinados, sino que al contrario carece de término fijo, pues para Hegel “lo más perfecto, a que debe encaminarse, es algo enteramente indeterminado” (p. 228), y ese algo es la ‘libertad’.

Ahora bien, según Nisbet (1986) para el filósofo alemán el progreso comprende el curso y “desarrollo del espíritu en el tiempo, y, como la esencia del espíritu hegeliano es la libertad” (p. 18) toda acción del ser humano, y de manera especial la acción formativa debe estar necesariamente vinculada al cumplimiento de este fin. Hegel en su obra *Lecciones sobre Filosofía de la Religión* (1984) expone esta idea de forma más clara, afirmando que entre las necesidades del espíritu la “más seria es la de conocer. Es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible” (p. 13); y lo tras-

ciende gracias al movimiento dialéctico del espíritu y el impulso de perfectibilidad que estimula el libre desarrollo de su razón humana.

Marroquín (2008) en su artículo *La idea de la educación en Hegel* expone que el pensamiento hegeliano reconoce la importancia de la educación en el proceso dialéctico e histórico de progreso del espíritu humano, pues “frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización” (p. 1); es así que, en coherencia con su sistema filosófico, no se puede pensar en otro fin para la educación en Hegel que no sea la libertad misma del ser humano. En este sentido, se comprende que la educación invertirá una necesidad universal y un carácter vinculante que prescribe: “la libertad como fin de la educación solamente sea realizable en la totalidad de la comunidad, lo que implica la superación de las posiciones individualistas”, según lo expone Novelli (2001, p. 65); propuesta en la cual convergen y se sintetizan los ideales fundamentales de la ilustración aplicados al campo de la educación.

Finalmente, tal como lo exponen Aguilar, Moreno, y Heredia (2019) es innegable que en todo el pensamiento ilustrado subyace una tendencia crítica y anti autoritaria, que tuvo por objeto no solo iluminar el lado oscuro y mágico de las cosas, sino también guiar a la humanidad por el camino de la perfección y el desarrollo de sus disposiciones y facultades naturales. Su postura eminentemente crítica ante las ‘verdades absolutas’ impuesta por las instituciones más sagradas e intocables, aquellas encargadas de instruir y moldear el pensamiento de las personas en la época, instó a repensar los fines mismos de la educación y su rol en el proceso de humanización; ello a fin de elaborar una propuesta educativa que impulse a la humanidad a alcanzar su madurez racional, a salir de la minoría de edad y a liberarse del estado tutelar. La educación se configurará así en el medio por excelencia para el perfeccionamiento humano, para el progreso social y para alcanzar la verdadera humanización y libertad del individuo.

Crisis de los ideales ilustrados y el cambio de época

Los ideales del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX impulsaron una nueva concepción de educación vinculada a las posibilidades que generaba al desarrollo de las capacidades intrínsecas del ser humano y progreso histórico y social. Para la ilustración, el hombre educado podía a través del uso adecuado de su libertad y del despliegue de la razón, llegar a emanciparse de los dogmas que lo mantenía cautivo y que le había sido impuestos por la propia cultura. Sin embargo, para la primera mitad del siglo XX ideales clásicos de la ilustración como el impulso de perfectibilidad o el ideal de progreso entraron en crisis provocando el detrimento de la antropología humana a causa del avance tecnocientífico y el crecimiento de la llamada razón instrumental.

En palabras de Weber (1979), la denominada ‘razón instrumental’ posee un sentido dominante de la racionalización social en la cultura moderna, ya que “su acción subjetivamente racional está dispuesta con arreglo a ciertos fines” (p. 79) prácticos e intereses del sistema dominante, por ello que el mecanicismo y el instrumentalismo, como esencia cultural y como modos de llevar la formación humana, se revelan considerablemente eficaces y útiles para mantener la estructura social; no obstante, este tipo de razón adquiere un matiz sombrío cuando trabaja como principio de la integración social, ya que se reduce toda actividad y relaciones humanas a un simple y frío ejecutar de la expansión totalitaria dentro del orden político.

En tal sentido, cabe cuestionarse ¿cómo puede desarrollarse un camino a la formación humana favoreciendo la prevalencia de los sistemas de orden antes que al mismo desarrollo social del ser humano?, y es que, como señala Muñoz (1984) una educación con base en la razón instrumental solo puede “consistir en una pseudo-racionalización, cuyo coste se traduce en ese intento de adaptarse u homogeneizarse, donde el individuo se ve constantemente forzado” (p. 127) a reproducir la estructura social. La adaptación o simple acomodación se vislumbra como una amenaza en la que la racio-

nalidad instrumental, crea un criterio único al que puede acogerse cualquier comportamiento subjetivo, en tanto que la idea de progreso como fin en sí, fomenta el continuo espejismo de que la realidad establecida es al mismo tiempo el ideal al que se puede aspirar.

Esta contradicción fue bien matizada por Horkheimer (2009) como algo característico de la cultura contemporánea y el principal óbice al que debe enfrentarse el pensamiento crítico con aspiraciones a alcanzar y sostener una educación integral y humanizante. En efecto, la estandarización de la racionalidad (amparada por el método científico ya consolidado) y su tendencia globalizante dieron lugar a una amalgama políticamente efectiva de la actitud positivista y sus convicciones totalizadoras. La disposición desencantadora que caracteriza a la modernidad sobre esta forma de concebir al ser humano y su formación, impone a los ideales de la cultura dominante una suerte de desrealización que propicia la absolutización del conocimiento científico y los fines prácticos.

Ahora bien, que la educación persiga fines enmarcados a un mayor manejo y desarrollo de la tecnología no es el problema con la razón instrumental, el problema con este planteamiento cientifista consiste en que mira el fenómeno social desde una perspectiva totalizante, cuantificable e inerte, abandonado así su propia suerte histórica, en la que deambula de forma cíclica como si de un objeto muerto se tratara, sin considerar cada rasgo típico y vital que posee cada cultura, condición social y económica, etc. En efecto, el secreto de las actuales recetas para imponerse de una u otra forma en la educación y las ideologías, consiste, según González (2002) “en solapar entre sí el plano funcional del modo histórico de producción, en su dinámica desenfadada, con una presentación falsamente orgánica de las relaciones sociales” (p. 292), en la que se naturaliza como condiciones necesarias del desarrollo económico a la apropiación privada del trabajo y el beneficio análogo.

La teoría crítica frente a los desafíos de la razón instrumental

Para Moses (1997), el vínculo existente entre el plano técnico-funcional que propende la razón instrumental, y los rasgos determinantes de las relaciones sociales tiene una función encubridora, pues “alimenta el espejismo de una plena libertad de autorrealización (colectiva e individual), exclusivamente orientada por la facticidad del desarrollo productivo” (p. 197), lo que deriva a largo plazo en el agotamiento y banalización de esta formación técnico-funcional de ser humano para encerrarlo en un proceso de enajenación vital. Esta percepción, en consecuencia, es amenazada con un efecto cruelmente disolutivo, llevando a la mentalidad contemporánea a una especie de compulsión hacia una nueva solidaridad autómatas, que se instituye individualmente en la obsesiva necesidad de proliferar los sistemas sociales y su sentido instrumental.

Entonces, la pregunta es ¿qué hacer frente a este desenlace poco esperado en la modernidad de los ideales de la ilustración en la razón instrumental? Para responder a esta y varias preguntas más, aparece la teoría crítica que asume los ideales de la Ilustración, aunque distanciándose de sus limitaciones referentes al absolutismo de la razón. Según Martin (2013), para la teoría tradicional, heredera del pensamiento cartesiano, las ciencias son vinculadas en una sola ciencia, cuyo conocimiento es riguroso y lógico, de ahí que la tecnificación y la gran influencia del positivismo dirija los procesos de formación del ser humano a partir de lo puramente observable en cuanto a fenómenos y que sean verificables en procesos de cuantificación. Añade Martin, que el fin de esta clase de formación instrumental se realiza bajo la óptica “de la descripción de los datos objetivos, su clasificación y generalización en leyes científicas” (p. 7), en miras de buscar el dominio de la naturaleza.

En este paradigma de la razón instrumentalizada, las ciencias vinculadas a las dimensiones sociales, volitivas, expresivo-artísticas y culturales son desarrolladas en el modelo riguroso y científico de las matemáticas y la física, haciendo a un lado el sentido histórico,

profundo y trascendental de los acontecimientos sociales y antropológicos que incumben a todo el proceso del desarrollo social humano, para desembocar en un reduccionismo frío hacia los hechos. Así, la tendencia de época según lo exponen Aguilar, Bolaños, Villamar y Moreno (2019), fue a sobrevalorar “los conocimientos que tenían el membrete de ‘científicos’ y ‘comprobados experimentalmente’, que se presentan con autoridad y credibilidad” (p. 65), mientras que los demás tipos de saberes humanos pasaban a considerarse como saberes de segunda clase. Martin (2013) en su artículo *El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica* afirma que:

(...) esta perspectiva de investigación a-histórica no es más que ideología, ya que es un sistema de ideas que legitima ciertas situaciones de dominio, donde la razón moderna se ha ido empobreciendo y reduciendo a las ciencias objetivistas que pretenden dominar la realidad (p. 9).

Frente al fenómeno reduccionista e instrumental, Horkheimer (2009) expresa que una de las causas se encuentra en el mismo pensamiento ilustrado. para este pensador el ser humano “se ha dejado guiar por las falsas promesas de la Ilustración: el llegar a la mayoría de edad y dominar la naturaleza mediante la técnica” (p. 295), sin embargo, ahora se comprende que el desarrollo de esta historia ha llevado al hombre a una cautividad del pensamiento, una irracionalidad en la que el hombre ya no es señor de su propio mundo, sino más bien su esclavo, debido al uso instrumental de la razón o de acuerdo con la respuesta obligada a ciertos fines.

Teoría crítica y razón instrumental

La teoría crítica concebida en la escuela de Frankfurt, sostiene que los hechos sociales son producto de momentos precedentes y nunca son dados naturalmente. Tanto el fenómeno social como humano es imposible enmarcarlo bajo los parámetros científicistas, estos deben analizarse desde la misma complejidad humana

que vincula lo volitivo, lo racional, lo estético e incluso, lo espiritual o existencial. Según Cortina (1994), la teoría crítica, fiel a su posición materialista, “niega toda apertura hacia la metafísica, y de igual modo, cuestiona el positivismo, comprendiendo en él tanto al clásico (el de Augusto Comte) como al lógico (tal como se desarrolló en el Círculo de Viena)” (p. 56), de igual modo, la teoría crítica, también rechaza el cientificismo por declarar en sus planteamientos y premisas que las cuestiones referentes a la moral y los valores son de carácter subjetivas, y por tanto irracionales.

Para Marcuse (1898-1979), los intereses históricos, producto de ideologías políticas y económicas han logrado imponerse en cada época para establecer las estructuras que configuran la sociedad. Por este motivo, la teoría crítica rechaza el planteamiento del hecho dado, encerrado en la pura facticidad. Así lo señala Marcuse (1967):

En el estado actual de su desarrollo, la teoría crítica muestra una vez más su carácter constructivo. Siempre ha sido algo más que un simple registro y sistematización de hechos; su impulso proviene precisamente de la fuerza con que habla en contra de los hechos, mostrando las posibilidades de mejora frente a una “mala” situación fáctica. Al igual que la filosofía, la teoría crítica se opone a la justicia de la realidad, al positivismo satisfecho. Pero, a diferencia de la filosofía, fija siempre sus objetivos a partir de las tendencias existentes en el proceso social. Por esta razón no teme ser calificada de utópica, acusación que suele lanzarse contra el nuevo orden (p. 87).

La teoría crítica consigue especificar aquellas potencialidades reales que envuelven a una situación histórica concreta para fomentar procesos de emancipación humana y lograr con ello superar el dominio y represión de los arquetipos sociales impuestos desde los ejes tradicionalistas que engloban a la teoría social tradicional. La formación humana concebida desde la teoría crítica procura cumplir sus aspiraciones revalorizando los momentos fundamentales y fundantes de la tradición ilustrada. Tal como lo expone González (2002):

En lugar de solaparse sin más con un conjunto de intenciones eminentemente rupturistas, la teoría crítica quería acreditarse como

aquella única instancia que, en un mundo administrado por completo por la razón técnica, podía guardar memoria de la razón substantiva (p. 296).

Y con ello hacer viable el propósito emancipador y de reintegración racional a través del desarrollo de una crítica ideológica inmanente, que, en consecuencia, genere la disposición estructural para la búsqueda de una conciencia revolucionaria.

La teoría crítica contribuye a mejorar la formación humana a partir de una educación que potencia la razón crítica frente a la imperante razón instrumental y los fines que esta persigue, para ello, pone en evidencia las inconsistencias de su cuerpo teórico y la falsedad en sus promesas de un progreso social igualitario y justo.

Uno de los mayores aciertos de la teoría crítica ha sido hacer patente o dejar en evidencia la naturaleza legitimatoria de la actual ideología dominante, expresada en el capitalismo opresivo que controla la realidad. Según González (1986) “la estructura de una racionalidad máximamente sesgada hacia la instrumentalidad puede simbolizar el principio de legitimidad ausente, haciendo valer la metonimia eficacia igual poder como metáfora de la verdad” (p. 291), lo que secundaría como expresión de la verdad a la hegemonía histórica de la racionalidad objetivadora en Occidente. La educación vista desde esta perspectiva, se entiende bajo prejuicios occidentales, según el potencial económico y científico de sus patrocinadores, dejando de lado aquellas propuestas formativas vinculadas a cuestiones trascendentales, metafísicas, artísticas, folklóricas, entre otras., que podrían ser más ricas en países o sectores de economías emergentes.

A partir de la fórmula básica: eficacia = poder, se entrelazan otras fórmulas significativas, aunadas a las categorías más representativas de la filosofía como son: la verdad = identidad = esencia = universal = universalidad (esta última es la base del principio de legitimación). Vista esta interrelación categorial, Habermas (1989) señala, que la clave para entender la dicotomía presente entre la dialéctica de la ilustración y la razón instrumental radica en el pensamiento hegeliano, ya que este se centra, “entre una totalidad ética

que busca recomponerse intersubjetivamente y el pensamiento de la identidad del todo bajo la figura de la autoconciencia, como unidad de la individualidad y la universalidad” (p. 31), que permitirían coexistir tanto el desarrollo y progreso social de mano al desarrollo y progreso individual de los sujetos.

Según Habermas (1989), este intercambio o fluctuación oscilante presente en la historia, y que caracteriza la modernidad, puede ser descrito como una dialéctica, en la que el propósito supuestamente humanista, que aún la influencia de las ciencias humanas con la expansión de la racionalidad enfocada en el sujeto, se vuelve en su contrario, es decir, “el amortiguamiento o incluso destrucción de las relaciones dialógicas convierte a los sujetos vueltos sobre sí mismos en objetos los unos para los otros y sólo en objetos” (p. 295), lo que daría como resultado, en una representación de la identidad humana o social, elación con la fórmula dada entre la acción racional técnico-productiva, desprovista del significado social propio y en la que el sujeto posee un valor entre sus pares puramente de intercambio como cualquier mercancía dada.

Por ese motivo señala Habermas (1989), que la facultad comunicativa característica de toda la esencia humana, de su forma de hacer sociedad y política, y con ello, su manera de orientar la educación, queda relegada a una racionalidad fría en respuesta a la producción material y a los sistemas técnicos que la viabilizan. Según esta perspectiva global en la racionalidad instrumentalizada, la propuesta crítica de la Escuela de Frankfurt según González (1986), puede ser entendida desde dos líneas o aristas: la primera por la generación marcada con Adorno y Horkheimer, y la segunda generación marcada con Habermas.

Para González (2002), la ‘dialéctica de la ilustración’ de Horkheimer (1895-1973) y Adorno (1903-1969) “se caracteriza por la presencia de un horizonte utópico (acotado, en su extremo, por referencias teológico/escatológicas) y por el misterio de la declaración programática de una auto-ilustración de la Ilustración” (p. 293), misma que es movida por la “exigencia de un contenido de verdad que se alcanza por medio de los conceptos más allá de la extensión

abstracta de éstos” (p. 294), es decir, que se propone la búsqueda permanente de la verdad sin llegar a definirla sobre el horizonte de la razón instrumental.

Habermas (1989) usa como estrategia para afrontar la crítica social el ámbito de la Epistemología, buscando desde ella la posibilidad de fundamentar la teoría crítica social desde una visión no instrumentalizada ni científicista del conocimiento. Sin embargo, los elementos categoriales que usa Habermas, para González (2002), “pretenden dar forma a esta empresa formal de emancipación del sujeto (filosofía del sujeto y transcendentalismo) aunque a la postre resultan incompatibles con la perspectiva crítica de rango materialista” (p. 299), ya que Habermas, aún trataba de incorporarla desde la antigua filiación marxista de la Escuela de Frankfurt.

Dado que este planteamiento para abordar la problemática de la razón instrumental en el ámbito formativo del ser humano, no tuvo salida en una fundación epistemológica no científicista para abordar el enfoque sobre la adquisición del conocimiento, Habermas (1992) propondrá una nueva perspectiva de la mano hacia un nuevo diseño de las condiciones de posibilidad normativas sobre un modelo que sirva para abordar la problemática social de la contemporaneidad, que posibilite tomar las deformaciones culturales resultantes de la racionalización instrumental, las cuales solo serán conceptualizables bajo una visión funcional y estructural de la dialéctica ilustrativa, a esta propuesta Habermas llamará acción comunicativa. La acción comunicativa para Habermas (1992):

Procura ilustrar la idea programática de que la racionalización moderna supone ante todo un proceso de diferenciación, conducente al surgimiento de tres esferas distintas de valoración de la acción humana: los ámbitos cognitivo, moral y expresivo de la racionalización cultural (p. 292).

Esto implicaría una educación social que contenga la formación técnica, y que además no se supedite a ella.

Dentro de este ámbito de búsqueda de la formación integral del ser humano, la acción comunicativa tendrá relevancia ante el

detrimento social, cultural e histórico que mostraba la educación instrumentalizada de la modernidad. Habermas (citado en González, 2002) señala que “el surgimiento de la moralidad universal y de las concepciones legales universales representa un tipo de racionalización distinto categorialmente de la racionalidad en sentido formal y burocrático” (p. 299); esta racionalidad, según señala González:

(...) refuta el patrón autodestructivo (o dialéctico) del espíritu ilustrado, en la intención de salvar de la crítica todo aquello que considera fundamento de valores irrenunciables de la Modernidad: los conceptos genéricos de igualdad, respeto a la individualidad y equivalencia ética (p. 300).

Valores a partir de los cuales se pretende construir las principales líneas de pensamiento alternativas a la corriente de Ilustración racionalizada, como la que se presenta a continuación.

La propuesta comunicativa-social

Según expone González (2002) Habermas en el concepto de la integración social “va a creer descubrir el rastro de una modernidad ilustrada que aun alberga un sentido substancial de progreso a partir de sus valores intocados” (p. 298); y es que, en estos valores dados en el mismo fragor de la actividad social, Habermas encuentra el sustento para una disquisición analítica esencial de su propuesta sociológica, la disquisición entre la razón sistémica y la racionalidad de la acción comunicativa, que dejarán sin sitio a la posibilidad objetiva del concepto de razón instrumentalizada. Así es como, por medio de dicha separación, este pensador puede considerar como algo secundario la instrumentalización y la cosificación social en el proceso de educación del ser humano.

De esta manera, la acción comunicativa y el entendimiento de las relaciones de producción dirigen, según Althusser (1980) el desarrollo de la modernidad ilustrada desde sus propias revoluciones, las cuales cuentan con un factor interno en el que “salta a la vista que

las resonancias optimizadoras y teleológicas...(...) no proceden ya directamente de la tradición filosófica enmarcada en la dialéctica de la Ilustración, sino que su contexto se halla en el acervo del pragmatismo norteamericano” (p. 102), que deja de lado el motor instrumentalizado del modelo cientificista y la idea del progreso instrumental, para ir analizando la historia con el diseño con base en una dirección evolutiva en miras de un perfeccionamiento funcional.

La acción comunicativa elabora un concepto del desarrollo, evolución y progreso del aprendizaje y formación de la moral humana con el fin de dar un carácter idealizado al acontecer histórico, y al mismo tiempo otorgar al sujeto formando, homogeneidad y rasgos cosmopolitas en la constitución de su espíritu, sentido social y artístico. González (2002) analiza que “sobre este planteamiento opera fehacientemente una imagen idealizante en la que rasgos procedimentales de la racionalidad formal se ponen en conexión con las convicciones fundamentales de la sociología académica burguesa” (p. 300), con el fin de mostrar que las características ontológicas de la sociedad moderna son el resultado de una evolución hacia la civilización, en cuya racionalidad no deja de extenderse hasta constituir el concepción total de las relaciones sociales. Sobre este planteamiento los ordenamientos e instituciones resultantes dentro del proceso sociológico en esta racionalidad evolutiva “aparecen como modelos de vinculación orgánica prestos a optimizar la dinámica de satisfacción de las necesidades (tanto materiales como morales) de los ciudadanos” (Adorno, 1986, p. 301), y en consecuencia, queda relegada la idea de la teoría crítica sobre los condicionamientos socioculturales a los que quedan sometidos toda la educación e ideología contemporánea, de igual manera se deja de lado el temor al fatalismo histórico que ve en el desarrollo de sus constantes revoluciones la reproducción de la cultura y razón instrumentalizada dentro del orden social y entendimiento de la sociología humana.

La propuesta de la teoría de la acción comunicativa se ve limitada en tanto que el aspecto comunicativo de la razón no alcanza prioridad en la teoría crítica ni en el factor determinante para desarrollar una autodeterminación colectiva. Con esta disposición el

dominio que muestra la razón dentro del devenir histórico desembocará en una postulación necesaria que sostenga el advenimiento del sentido del fin de la historia y del sujeto que la anima. Para que este planteamiento no derive bajo estas condiciones se necesita plantear una profunda coherencia entre la metafísica de la acción comunicativa y la tradicional metafísica sobre el trabajo y la producción.

Las carencias de esta conceptualización racional dentro del mundo contemporáneo en la racionalidad de la acción comunicativa, según lo afirma Adorno (1986) deja de lado “el sentido crítico de la teoría social para postergarse a la exigencia de una descripción perfecta y totalitaria de la racionalidad” (p. 82) aún no acabada, por lo que el planteamiento desde Habermas (1989) y la teoría crítica aún resulta inviable o inasequible en su totalidad, al igual que la búsqueda de una educación integral que restituya la condición integral del ser humano.

Nuevas posibilidades para una educación humanista y filosófica

Hasta ahora la idea de fondo que late en los desarrollos de la teoría crítica han intentado explicar cómo la racionalidad instrumental y la idea de un progreso en servicio del sistema económico liberal han reorientado el desarrollo social y educativo, y cómo en la contemporaneidad solamente podía hallar legitimidad si se contradice a sí misma. Esta percepción hizo que los teóricos críticos de la herencia ilustrada se vuelquen a la conciencia dialéctica para trazar la unidad del desarrollo histórico de la sociedad, partiendo de la contradicción de la acción comunicativa y de las esferas funcionales que la mueven, solo constatable desde el sufrimiento, la pobreza, la incapacidad del hombre para liberarse de los sistemas mercantiles radicales que marca la significatividad de la verdadera historia y que busca una formación integral y verdaderamente emancipadora en el ser humano.

La educación como medio para esta emancipación desde el posicionamiento de los nuevos ideales de progreso indefinido y per-

feccionamiento del género humano presente en el pensamiento ilustrado e iluminado desde la teoría crítica, favorece el planteamiento de una educación de carácter cosmopolita y con una posibilidad de repercusión social en tanto que no sea contemplativa. En el proceso de plantear este nuevo paradigma educativo desde las consecuencias y aportes de la teoría crítica, no solo los estudiantes están llamados a ser partícipes en este cambio, sino que los docentes deben transformar sus esquemas enciclopedista, tradicionalista y enmarcado en la razón instrumental, para ir desarrollando una formación humana que responda a cada necesidad actual. Kant (2008a), afirma que es necesario “que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 2), ya en esta perfección deben participar todos los agentes educativos.

La educación humanista

Aunque la teoría crítica se presentó como un instrumento de transformación social, que a partir propuestas como la acción comunicativa que buscaba mediar los ejes fundamentales que mueven los procesos sociales, culturales, económicos y educativos en función del diálogo y consenso, su principal objetivo es, como se ha venido afirmando a lo largo del presente capítulo, dar respuesta a los presupuestos teóricos de la razón instrumental en referencia a una formación humana volcada a la tecnificación y a la idea del progreso en función del consumo y la mayor capacidad de adquisición. Sin embargo, su propuesta no es definitiva pues se evidencia que sus mismos presupuestos no podían dar salida al impulso ilustrado que, haciendo a un lado la idea del progreso en la tecnificación y la formación del ser humano al ámbito de especialización, debían servir para rescatar la integralidad humana referente a lo social, devolviendo al ser su capacidad crítica, racional y la libertad de acción para direccionar su progreso.

Frente a esta necesidad de una nueva propuesta, que no deseché el impulso ilustrado dentro de los procesos sociales de formación humana, como la acción comunicativa y las relaciones de producción que mueven el motor de la historia, Marta Nussbaum (2016), apuesta por la educación o formación del ser humano con base en la pedagogía del ser. Para Nussbaum, esta pedagogía del ser abordará una educación por y para la vida, cuidando siempre la parte individual como la social del ser humano, bajo alternativas en la formación filosófica, comunicativa, como ahondando en los fundamentos epistemológicos que den un giro a la concepción contemporánea del ser humano en su proceso educativo o formativo.

Según Nussbaum (2016), la perspectiva de la educación humanista “propone el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y la plenitud humana” (p. 16), sin embargo, hablar de desarrollo integral conlleva abordar muchos significados puestos desde la filosofía, epistemología, las ciencias sociales y la política. El término humanidades acuñado desde Cicerón, hasta las posturas actuales que buscan desarrollar ideas relación con los derechos humanos, se ha introducido en la vida social, científica, educativa y cultural del hombre, dándole a dicho término una complejidad que necesita ser abarcada desde ejes esenciales que sean capaces de definir en su totalidad y complejidad al hombre en su parte objetiva y subjetiva.

Así, por ejemplo, la educación humanista busca en palabras de Maritain (1990) “la esencia del verdadero hombre que se expresa en la cultura, de tal manera que el hombre no es un animal de naturaleza, sino un animal de cultura” (p. 30), cuya naturaleza crea cultura. Por este motivo la educación humanista es la vía para humanizar al hombre perdido en un entorno que lo deshumaniza. La humanización es el motor que da sentido a la conducta del hombre, para Maritain “la idea completa del hombre, la idea integral del hombre necesaria para la educación no puede ser sino una idea filosófica y religiosa” (p. 32); filosófica porque busca la esencia del hombre, y religiosa por la búsqueda de su relación con la divinidad.

Además, para Nussbaum (2016), la educación humanista además de buscar la cultura, tiene la necesidad de una fundamentación epistemológica tanto en los procesos como en los métodos usados por la educación humanista “puede ser tomada desde la investigación cualitativa, ya que mediante la educación humanista se humaniza las prácticas y enfoques deshumanizantes y mecanicistas dados en la educación instrumental” (p. 15), conservando así la humanización por la vocación que impulsa a los hombres en su formación, negando la injusticia, la explotación y la opresión, afirmando, como diría Freire (1980), “el ansia de libertad, de justicia, de lucha por la recuperación de la humanidad despojada” (p. 42). De esta manera, la educación humanista da una respuesta a la necesidad de la reivindicación de los valores humanos; en la búsqueda de la formación autoreflexiva, en cultura, en moral y ética que sostienen las relaciones sociales y de producción, y que necesariamente, suscitan las propuestas desde la teoría crítica confrontando la educación instrumentalizada, mecanicista y la idea del progreso en función de la adquisición de bienes y la vida para el consumo.

La educación y el diálogo

Para que la educación humanista sea planteada como una alternativa en respuesta a la razón instrumental, es necesario que sea abordada sobre la base de la incorporación del diálogo en la formación tal como sostienen Martin Buber (2002) y Habermas (1992); así, la acción comunicativa y dialógica se configura en un modelo de adquisición de saberes en la esfera social, que busca responder a las problemáticas políticas e ideológicas trasgresoras de los fines formativos de ser humano. En esta misma línea, Freire (1980) considera que el diálogo debe ser un encuentro en el que ambos interlocutores tengan una retroalimentación efectiva, es decir, que ambos interlocutores formules y reformulen sus ideas, pronunciamientos, reflexiones y lleguen a nutrirse mutuamente, rompiendo de este modo el esquema tradicionalista del educador. En esta propuesta

fundamentada en el diálogo ambas partes son agentes dinamizadoras en la construcción del conocimiento.

Citando a Freire (1980), “a través del diálogo la educación adquiere su genuino carácter humanista y se transforma en práctica de libertad” (p. 55), transformando la praxis educativa en pos de la formación integral del ser humano con base en el dinamismo de los agentes educativos y la retroalimentación efectiva para la construcción del conocimiento. La educación humanista no podrá ser humana sin que el diálogo forme parte esencial de ella, y es efectivamente, que mediante el diálogo la educación adquiere matices claramente humanistas y posibiliten la transformación social mediante el uso y práctica de la libertad.

En el enfoque de Freire (1980), la educación es por este motivo de tipo dialógico, comunicativo y no de simple transferencia de saberes, “es el acto del encuentro entre sujetos interlocutores y solo así podrá ser liberadora y no domesticadora” (p. 44), así, la educación humanista es liberadora, incompatible con una educación para la dominación. La verdadera educación también es pensada como el diálogo con uno mismo, es una autorreflexión humana como se señala Buber (2002), en la que debe “darse en la relación con otros hombres, pues es en esa relación donde se da el entendimiento, es decir, el diálogo” (p. 35). La conciencia de la experiencia personal crea conocimiento sobre el sí mismo, y esto es lo que para Buber generaba la necesidad de autorreflexión. Una educación reflexiva y hecha para la libertad inmiscuirá al individuo a la práctica educativa donde tenga él mismo todas las condiciones de descubrirse y redescubrirse, reflexivamente para su propio sujeto, dueño de su destino y su completa capacidad de decisión.

Desde este punto de vista emancipador de la educación, el docente educado en la tradición de razón instrumental, es responsable de fomentar un cambio interior en todo su proceder pedagógico, a fin de conseguir en el estudiante pasivo, que está enseñado a solamente incorporar información y a memorizar para responder a un esquema de conocimientos, una práctica consciente de su formación, y que esta reivindique su sentido de justicia y libertad, que enaltezca su dimen-

sión ética y moral del conocimiento, rechazando a todo sistema educativo que favorezca a las ideologías dominantes, instrumentales y que cosifique al ser humano bajo un tergiversada idea del progreso enfocada a las adquisiciones de bienes y conocimientos.

Hacia la formación filosófica del docente

Para que la educación humanista forme personas reflexivas, con base al diálogo en la búsqueda de la justicia y la libertad, es necesaria la formación filosófica del docente, ya que al ser la filosofía una actividad netamente reflexiva, ética y liberadora, su enseñanza y práctica brinda al estudiante y al docente de las diversas disposiciones y capacidades en la elaboración de juicios, de análisis, de la discusión crítica y la toma de decisiones, para fortalecer el sentidos común en el pensamiento diario, práctico y en el desempeño de la comprensión ética. En este contexto, señala Carmona (2008):

(...) se encuentra interesantes y pertinentes trabajos que hablan de la urgente necesidad de la formación ética de los docentes, de la formación en valores, de fortalecer su capacidad crítica o reflexiva, la habilidad de formar juicios, concatenar ideas, razonar sobre ellas y formar argumentos racionales (p. 130).

Por este motivo la formación filosófica no solo debe estar presente en los docentes, sino también debe formar parte de los estudiantes debido a que según Carmona (2008) “ya que no existe educación sin alternativa filosófica, entendida esta en su sentido más amplio de afirmación de valores” (p. 142), y la búsqueda de la formación integral que abarque no solo el pensamiento lógico-abstracto, técnico y sistemático, sino también desarrolle la capacidad emotiva y artística del ser humano, y que además, fortalezca el sentido social y ético tan necesario para el progreso del bien comunitario e histórico en la sociedad.

Toda acción docente debe estar vinculada, encaminada o pre-establecida desde un principio teleológico desde la educación, de manera que este pueda corresponder con los resultados para obtener la educación y cuyo perfil coincida en la formación integral del ser

humano como la búsqueda por generar respuestas ante las necesidades de toda sociedad. De igual forma, el docente debe poseer una base filosófica, amplia y bien estructurada, que le permita conformar su propia ideología en la efectiva práctica de la libertad. Según Mélich (2003), “la adquisición de estos fundamentos filosóficos se llevará a cabo en una formación académica pertinente” (p. 56), por lo que, esta propuesta en la transformación del proceso educativo en el marco humanista-filosófico no empieza desde la práctica en sí de la educación, sino desde proyectos anteriores a la aplicación de ella, como señala Fourez (1994), si se plantea una formación del docente con base en la filosofía “resulta imposible trabajar la filosofía sin adquirir cierta técnica y un adecuado vocabulario para discernir sobre las cuestiones humanas y la problemática social” (p. 88), de manera que esta propuesta empieza desde la misma formación que adquiere cualquier tipo de docente, independientemente si es de las ciencias científicas-técnicas o ciencias humanas a lo largo de toda su carrera para dar respuesta a la exigencia teleológica planteada desde el cambio de este paradigma de la formación humana.

La formación humana-filosófica posee una interacción o vínculo cuya finalidad es la de perfeccionar y mejorar la enseñanza. El docente debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula. No cabe duda que la tarea de formar estudiantes y docentes en una educación humanista-dialógica y filosófica debe estar sustentada en la práctica pedagógica específica que dé como resultado la acción comprometida con los que sufren, con los más necesitados y con la capacidad de configurar modos y proyectos de vida en los que nada hay preestablecido coartando la libertad creativa, abierta a lo incierto y en todo caso, moldeable a lo indeterminado y a lo contingente, es decir, sobre una óptica completamente realista.

La enseñanza filosófica dentro de la educación permite a los docentes y estudiantes abordar las problemáticas que inquietaron a los pensadores de la teoría crítica. No se puede participar de una transformación sin ser parte de ella, y por este motivo es que la filosofía consigue vincular las directrices con las que son replanteados los modelos educativos, sus propósitos y fines, hacia la práctica diaria en la adquisición y construcción del conocimiento, compren-

diendo la realidad social, económica y cultural de cada agente educativo, como las posibilidades de adaptación para logra la perfectibilidad del proceso formativo.

Conclusiones

La ilustración propició la libertad del pensamiento y cuyo soporte pendía en la idea del predominio de la razón, llegó para sustituir la autoridad de la tradición con el fin de liberar el pensamiento humano de las cadenas de sus prejuicios y alcanzar su perfeccionamiento como máximo motor del progreso de la sociedad. Pensadores como Turgot defendían que el progreso humano parte de un estadio de igualdad, a partir del cual surgirá un muy variado crecimiento de las capacidades del ser humano y la estructura social. La idea del progreso continuo y gradual de la razón humana sería también compartida por Condorcet quien mira a la historia del hombre como un constante perfeccionarse direccionado hacia el progreso indefinido. Los principios del proyecto ilustrado de Condorcet para la ‘ciudad nueva’ sirvieron de inspiración para las políticas educativas de los demás países democráticos de occidente.

La idea del progreso y libertad humana tomarían aún más forma en el pensamiento de Kant y Hegel. Para Kant la existencia humana guarda un impulso de perfectibilidad y una tendencia hacia el progreso inherente a su ser, que lo llevan de su inculta naturaleza (animidad) hacia la humanidad racional, por medio de la cual es capaz de proponerse fines: suplir su ignorancia por instrucción y corregir sus errores. Esta misma idea en Hegel (2008) será matizada en la importancia de la educación en el proceso dialéctico e histórico de progreso del espíritu humano, pues “frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización” (p. 1); por tanto, no se puede pensar en otro fin para la educación en este Hegel que no sea la libertad del ser humano.

Para que los ideales de progreso y perfectibilidad humana que aporta el movimiento ilustrado, sean aplicables a un proceso formativo integral, deben ser entendidas sin las derivaciones que atrajo el

sesgo positivista e instrumentalista de los siglos posteriores para la educación humana. Desde las derivaciones de la teoría crítica, opuestas a la razón instrumental, se encuentran modelos enmarcados hacia la acción comunicativa, las problemáticas sociales, de luchas del poder y la búsqueda de epistemologías que rescaten en la formación humana la capacidad de ser y sentirse libres, la capacidad de construir un conocimiento propio y de formarse de manera reflexiva.

Así, tomado como punto de partida este intento de recuperar la razón reflexiva y de la acción liberadora sobre lo impositivo, la teoría crítica de la educación propone nuevos caminos sobre el quehacer educativo dentro del aula, considerando posible la superación de la práctica de la razón instrumental y esa visión o idea del progreso en la adquisición de bienes y consumo, para reivindicar la dimensión reflexiva de los estudiantes como la de los docentes y que sean capaces de construir su propio conocimiento con base en el diálogo, la filosofía y la búsqueda de la integralidad humana. Los profesores vistos de esta manera actuarán como prácticos reflexivos de la educación que pueden activar procesos de reflexión sobre toda acción y abrir así la posibilidad de convertirse en investigadores en el aula.

Como señala González (2002), “en el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y someterlos a contraste” (p. 301) mediante la ejecución de una educación humanizante, una educación fomentada desde el diálogo y la reflexión filosófica. Estos tres componentes deben estar presentes en la viabilización de la propuesta de la teoría crítica para abordar el fenómeno formativo del ser humano tanto desde lo intrínseco como desde lo extrínseco; la formación intelectual como la formación social, la formación para la reflexión como la formación para la práctica. El rescate del hombre instrumentalizado desde la educación humanizadora, debe partir estableciendo diálogos y acciones comunicativas que aborden el complejo proceso humano en su desarrollo integral, reflexionando sus estructuras desde razón crítica y el pensamiento filosófico para rescatar así los ideas ilustrados de la perfectibilidad del hombre en pos de un progreso de la sociedad y la libertad.

Bibliografía

- Adorno, T. (1986). *Dialéctica negativa*. Trad. J.M. Ripalda. Madrid: Ed. Taurus.
- Aguilar, F., Bolaños, R., Moreno, J., & Villamar, J. (2019). Diálogo de saberes en las ciencias humanas. *ArtyHum*(64), 62-99. Recuperado de: <https://bit.ly/2WKVKIa>
- Aguilar, F., Moreno, J., & Heredia, P. (2019). El ideal de progreso y sus implicaciones en una educación cosmopolita desde el pensamiento kantiano. *Simposio Internacional Emmanuel Kant*. Lima: Universidad Nacional Federico Villareal.
- Althusser, L. (1980). *La revolución teórica de Marx*. México: Ed. Siglo XXI.
- Araújo, A. (2012). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un “hombre nuevo”. *Revista Educación y Pedagogía*, 26-27, 77-91.
- Buber, M. (2002). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona G., M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146, enero-diciembre. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505.
- Carvajal, J. (2019). *Filosofía de la Historia (Guía Docente Electrónica)*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla.
- Condorcet, N. d. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía. La Escuela de Francfort*. Madrid: E.P.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y Ética de la Ciencia*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Gantiva Silva, J. (1989). La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional*, 22-29.
- Habermas, J. (1989). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Trad. de J.M. Muñoz y R.G. Cotarelo. Madrid: Ed. Taurus.
- _____. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus.
- Hegel, G. W. (1984). *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Madrid: Alianza.
- _____. (2005). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos.
- Horkheimer, M. y. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Cátedra.
- Kant, I. (2006). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kant, I. (2008a) *Lecciones sobre Pedagogía*. Recuperado de: <https://bit.ly/2zAxRen>; <https://bit.ly/2WTSXwq>
- _____ (2008b). *Metafísica de las costumbres* (A. Cortina, Trad.) Madrid: Tecnos.
- _____ (2009a). Filosofía de la historia ¿Qué es la ilustración? *Foro de Educación*, 249-254.
- _____ (2009b). *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Maritain, J. (1990). *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Madrid: Palabra.
- Martin, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*.
- Mayos, G. (1991). Estudio preliminar, traducción y notas. En A. R. Jacques Turgot, *Discursos sobre el progreso humano*. Madrid: Tecnos.
- Mélich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En *Revista Educar*, 31, 50-62. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Moreno Guaicha, J. A., & Aguilar Gordón, F. (15 de julio de 2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (27), 237-266. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.08>
- Moses, S. (1997). *El ángel de la historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. Trad. de A. Martorell. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, J. (1984). *Lecturas de filosofía contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Nisbet, R. (1986). La idea del progreso. *Revista Libertas*, 1-30.
- Novelli, P. (2001). El concepto hegeliano de Educación. *Interface*, 65-88. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25, abril. Bogotá: Universidad Central.
- Riesgo, M. (2014). 'Progreso': Una idea controvertida en una sociedad. *Educación y Futuro*, 15-38.
- Solari, J. (2014). *Dossier Condorcet: impulsor de la escuela pública*. Berazategui: El Autor. Obtenido de Cociología crítica: Artículos y textos para debate y análisis de la realidad social.
- Talavera, P. (2011). Kant y la idea del progreso indefinido de la humanidad. *Anuario filosófico*, 335-371.
- Turgot, J. (1991). *Discurso sobre el progreso humano*. Madrid: Tecnos.

- Velázquez, J. (2015). La idea de progreso en Condorcet. *Cuadernos sobre Vico* (28-29), 157-167.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Trad. de L.L. Lacambra. Barcelona: Ed. Península.
- Zans, V. (2005). *De Descartes a Kant, Historia de la Filosofía Moderna*. Navarra: EUNSA.
- Zulema, C. (1900). *Estudio histórico sobre Turgot: su concepción filosófico-social y su siglo*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.