

Ideario temático de la modernidad

Es una tarea ímproba pretender referir a la modernidad como un legado de pensamiento único. Más bien, a partir del Renacimiento y de la Reforma, de la propia génesis de la filosofía política moderna, podemos encontrar una significativa variedad de posicionamientos y concepciones respecto del mundo y de la naturaleza humana; del Estado y de la sociedad; del individuo y la ciudadanía; de la educación y del bienestar, cuando no de la prosperidad y, más tarde, del progreso y de la democracia.

Todorov³ nos advierte sobre esta dificultad de referir a la modernidad desde un pensamiento único cuando señala: “[...] la modernidad no es homogénea en sí misma [...] sino que] se revelaron en su seno varias tendencias que constituyen el marco de pensamiento social en el que vivimos hoy”.

No obstante, dicho autor perfila algunos pocos caracteres del proceso que conduce al establecimiento del mundo moderno: a) el paso de un mundo cuya estructura y leyes son algo dado e inmutable, a otro cuya naturaleza puede descubrirse y en el cual el Estado social puede establecerse; b) el paulatino tránsito de posiciones y proyectos de vida ya dados y prescritos a posiciones y proyectos deseados, susceptibles de lograrse; c) el giro desde las acciones asentadas y orientadas conforme a la naturaleza y la voluntad divinas hacia las que descansan en el hombre mismo: en su voluntad, o en su razón, o en sus sentimientos, o en sus deseos.

³ T. Todorov, 1999, pp. 25-76.

Dicho de otro modo, ocurre una *desacralización* a la que le sigue una paulatina *secularización*.⁴ En la misma perspectiva de análisis, F. Ovejero Lucas apunta que:

Es un lugar común entre los analistas del pensamiento político la percepción de una discontinuidad entre la idea de legitimación aristotélico-tomista y la moderna. Mientras que para la primera la sociedad y el poder político son “connaturales”, para la segunda el Estado necesita justificación. [...] Sea por lo que fuere [probablemente por el desarrollo del capitalismo], la unidad del pensamiento moderno se identifica por el intento de justificar la legitimidad del Estado.⁵

Puede advertirse que tal “unidad del pensamiento moderno” se refiere más bien al objeto o propósito, dado que los planteamientos y argumentos de los autores de la época son distintos; sin ir más lejos, pueden advertirse las diferencias entre Thomas Hobbes y John Locke para legitimar el establecimiento y la organización del poder estatal. Cabe concluir, entonces, que esa diversidad de legados de la modernidad lo que tienen en común, como “parecidos de familia”, son los temas que abordan: preocupaciones, nuevos desafíos y problemáticas que ocurren en los aspectos económicos, políticos y culturales de la época, pero no los posicionamientos que desarrollan los distintos filósofos, pensadores y científicos sobre tan vasto proceso. Por ello es que preferimos identificar un ideario, un manantial temático del que fluyen distintas corrientes de pensamiento. Para la grafía de ese manantial esbozamos seguidamente algunos de los rasgos principales que ocupan y recogen legados modernos. Legados que de una

⁴ Las características propias de ese tránsito del mundo feudal al mundo moderno pueden consultarse en H. Laski, 1987, pp. 18-75.

⁵ F. Ovejero, 1987, p. 49.

u otra manera repercuten en las interrelaciones éticas, políticas y sociales de nuestras democracias.

La revalorización de la vida terrenal que se nutre de la consigna del humanismo renacentista “aquí y ahora” y la recuperación de la naturaleza como recurso y condición para el bienestar en este mundo conllevan que las propuestas pedagógicas vinculen más a la educación con la vida temporal, con el trabajo, con las actividades prácticas (sobre todo con las económicas, las políticas y las administrativas). Un temprano ejemplo de este giro pedagógico se encuentra en Petrarca,⁶ quien destaca la importancia de:

[exponer] todo lo que se sabe respecto de los fenómenos terrestres y celestes [...] a la fecundidad de la tierra, a las posibilidades de los ríos y del mar, a la variedad de las estaciones y los vientos, a las hierbas, a las plantas, a los árboles, a los animales, a la maravillosa naturaleza de los pájaros, de los peces, de los cuadrúpedos, y al provecho que todos ellos nos ofrecen como alimento, medio de transporte, remedio contra la enfermedad, piezas de caza, de pesca, de arquitectura, de navegación, de innumerables artes y de todas las cosas que se descubrieron por obra del ingenio en la naturaleza.

También Francis Bacon puede ser reconocido como un destacado portavoz del cometido de recuperar a la naturaleza como recurso y condición para el bienestar mundano, así como de la necesidad de vincular más al individuo con su entorno. Al respecto E. Garin⁷ apunta:

Campanella por una parte y Bacon por otra trazaron [...] dos instituciones en las que se acogía dignamente la herencia válida de la posición humanista: una escuela “media” donde todos, hombres y

⁶ Citado por E. Garin, 1987, p. 73.

⁷ *Ibid.*, pp. 202-203.

mujeres, se preparan para la vida y el trabajo; y una cultura superior concebida como búsqueda efectiva para el dominio del hombre sobre la Tierra. [...] De todas formas Bacon, aunque no elaboró una teoría y una técnica de educación, trabajó con fuerza (y Comenius sufrió una profunda influencia) no sólo con su llamado a las cosas, a la experiencia, a la naturaleza, a su significado, sino con su método, con su polémica contra los errores (*idolos*).

Comenius es otro importante exponente de tales consignas con su *Orbis Pictus* (o sea, el mundo sensible en imágenes que, como recurso didáctico, revoluciona la enseñanza de la época) y con su *Didáctica Magna*, donde plantea “enseñar todo a todos” y orientar la enseñanza al aprestamiento laboral. Esos propósitos, y la necesidad de educar al ciudadano, conllevan a que se sustituya el latín por la lengua vulgar para la enseñanza y el acceso al conocimiento, especialmente en la educación común. Este giro político, pedagógico y lingüístico, catapultado por la imprenta, será afianzado y enriquecido desde la obra de los enciclopedistas en el siglo XVIII.⁸ Puede apuntarse, además, que por esta preponderancia de la temporalidad mundana ya Comenius se ocupa —como luego también Rousseau— de establecer los segmentos de tiempo asignados a los trayectos de los distintos niveles educativos.

⁸ Hasta bien avanzado el siglo XVIII no puede suponerse que el giro haya sido abrupto y que la educación no comprendiera también propósitos religiosos, relacionados con el alma y con su preparación para la vida eterna. La coexistencia de ambas perspectivas en la mentalidad burguesa es analizada por J. L. Romero, 1987, pp. 28-45. También puede constatarse la integración de tales perspectivas en J. A. Comenius, 1986, pp. 75-76 y 156-157. Respecto de los distintos hechos que conducen a la recuperación de las lenguas vulgares puede consultarse J. F. Gilmont, 2006, p. 333.

II. Como ya apuntamos, algunos clásicos exponentes del movimiento renacentista y humanista, o de la Reforma, así como varios de los artífices de la filosofía política moderna hacen referencia destacada al deseo y a la búsqueda de placer como atributos principales de la naturaleza humana. Boccaccio, al tenor de su *Decameron*, es un claro ejemplo de ello. Sin embargo, la mayoría se preocupa por su moderación y educación; así, por ejemplo, Tomás Moro distingue, en su *Utopía*, entre vicios y virtudes para luego determinar qué placeres (del alma y del cuerpo) son los que deben de gozarse y cuáles —espurios— deben despreciarse.⁹ Subrayamos que en la propuesta societal de este autor subyace un cometido que es recurrente en varios de los padres fundadores del pensamiento social moderno: la educación del deseo. En otras palabras, podemos advertir que si bien existe un reconocimiento del deseo como energía constituyente de la naturaleza humana en distintos autores de la época, es reiterativo en la filosofía política moderna un ideal: el deseo educado.

En esa perspectiva, Maquiavelo se refiere al deseo como energía acuciante, insatisfecha; y adelanta en sus *Discursos* algunas de las tesis de Hobbes cuando advierte que:

[la ambición] es tan poderosa en los pechos humanos que jamás los abandona [...]; la naturaleza ha creado a los hombres de tal manera que pueden desearlo todo, pero no conseguirlo. Así que, siendo siempre el deseo mayor que la capacidad de adquirir, resulta de ello el descontento con lo que se posee y la poca satisfacción [...] deseando unos hombres tener más y temiendo los otros perder lo conseguido surgen las enemistades y las guerras [...].¹⁰

⁹ Tomás Moro, 2006, pp. 89 y ss.

¹⁰ Citado por M. A. Granada, en Victoria Camps, 1988, p. 549.

A partir de este reconocimiento de la fuerza del deseo en la naturaleza humana, el autor de *El príncipe* entiende que es el Estado quien debe ordenar y encauzar sus manifestaciones en las relaciones sociales. El orden social que configure y eduque esa fuerza del deseo debe ser instituido por el Estado.

Nadie como Thomas Hobbes, para muchos el padre de la filosofía política moderna, para ilustrarnos sobre esta concepción del deseo como energía acuciante y persistente:

[...] la felicidad en esta vida no consiste en la serenidad de una mente satisfecha; porque no existe el *finis ultimus* (propósitos finales) ni el *summum bonum* (bien supremo). La felicidad es un continuo progreso de los deseos, de un objeto a otro, ya que la consecución del primero no es otra cosa sino un camino para realizar otro ulterior. [...] El objeto de los deseos humanos no es gozar una vez solamente, y por un instante, sino asegurar para siempre la vía del deseo futuro. [...] Señalo, en primer lugar, como inclinación general de la humanidad entera un perpetuo e incesante afán de poder, que cesa solamente con la muerte. Y la causa de esto no es siempre que un hombre espere un placer más intenso del que ha alcanzado, [...] sino que no pueda asegurar su poderío y los fundamentos de su bienestar actual, sino adquiriendo otros nuevos. [...] El afán de tranquilidad y de placeres sensuales dispone a los hombres a obedecer a un poder común, porque tales deseos los hacen renunciar a la protección que cabe esperar de su propio esfuerzo o afán. El temor a la muerte y a las heridas dispone a lo mismo, y por idéntica razón.¹¹

Como puede apreciarse, Hobbes entrelaza ese deseo incesante con las ansias de posesión, de dominio, y con las incertidumbres e inseguridades que amenazan al hombre en el

¹¹ Thomas Hobbes, 2005, pp. 79-80. No es el motivo principal de este trabajo, pero es notable la recuperación que hace Freud de esta concepción del deseo como energía constitutiva de la naturaleza humana. C. Altini, 2005, realiza un interesante análisis de las tesis de Hobbes, así como del primer boceto de tapa del *Leviatán*.

estado de naturaleza respecto de su vida y de sus bienes. De ahí la conveniencia de transitar al estado social. Ese pasaje no conlleva renegar del deseo, pero sí conformar su expresión (sujeción) desde una decisión racional que le indica que avenirse a un pacto y acatar un poder político le ofrece a cambio un horizonte promisorio para su vida y su bienestar. También John Locke, en sus *Pensamientos sobre la educación*, alerta sobre las manifestaciones tempranas del niño para someter a los demás a sus deseos, sobre su amor al dominio, sobre “[...] su deseo de tener cosas que le pertenezcan; aman la propiedad y la posesión, recreándose en el poder que parece darles [...]”. Es por ello que convocaría a los padres para la moderación de sus deseos, distinguiendo entre *necesidades de la naturaleza* y *necesidades de la fantasía*.¹²

III. La centralidad del individuo, el afianzamiento de sus intereses mundanos y el criterio axiológico de la utilidad también constituyen rasgos característicos de la modernidad y derivan en las principales vertientes teórico-prácticas para las relaciones entre Estado, ciudadanía y educación. Hay quienes, desde legados con textura humanista o liberal, hacen hincapié en su individualidad original y distintiva; hay otros que perfilan más los atributos de un individuo con una naturaleza egoísta, deseante y posesiva, que mediante la racionalidad y el cálculo interesado busca proveerse de seguridad y felicidad terrenales; otros están más preocupados por la formación del individuo como ciudadano y es desde esta posición que se afianza la concepción del Estado ético-educador como mandatario de un interés,

¹² John Locke, 1986, pp. 143-147.

de una voluntad general. Estas vertientes del pensamiento social y político las abordaremos luego con más detalle.

El criterio axiológico de la utilidad, que impregna y distingue las actividades económicas burguesas, ínsito en las categorías de libertad, de seguridad, de propiedad privada y de trabajo del liberalismo económico y político, también irrumpe en los escritos pedagógicos de la modernidad: se discute qué contenidos son más útiles para alcanzar los fines educativos que responden a tales requerimientos. La aplicación de los conocimientos científico-técnicos en los procesos de producción, comercialización y transporte de bienes orienta la selección de contenidos de la enseñanza hacia este tipo de conocimientos, instalándose así la *función económica* de la educación. Debemos destacar, además, que desde este ánimo utilitario se concibe muy tempranamente la *educación como inversión*.¹³ Hacia fines del siglo xvii John Locke sostendría que la mejor inversión de un padre para con su hijo es proporcionarle una “buena educación”, pues ella le garantizaría una futura solvencia económica. La importancia de la inclusión de una formación científica básica para la educación del individuo y del ciudadano queda cristalizada en las propuestas de Augusto Comte, uno de los legados con mayor impacto en las políticas y prácticas educativas de las etapas de reorganización y consolidación de los Estados nacionales en varios países latinoamericanos, a partir de la segunda mitad del siglo xix.

¹³ Véase John Locke, *op. cit.* Los rasgos del utilitarismo son expuestos por J. C. Colomer, 1987, pp. 9 y ss. Además, las principales tesis de sus fundadores se encuentran en C. B. Macpherson, 1987, pp. 37-55. Una interpretación atinada sobre la génesis del valor de la utilidad y del *consecuencialismo* en la mentalidad burguesa es expuesta por A. Gouldner, 1973, pp. 64-71.

IV Los procesos de configuración del Estado moderno y luego de los Estados nacionales generan una mayor preocupación por la educación del ciudadano, y consecuentemente por la moral cívica.¹⁴ Resurge así la función ético-política de la educación, cuyo énfasis se recrudece en la “era de la igualdad”, según decir de Alexis de Tocqueville, cuando avizora en la Francia posrevolucionaria el porvenir de la democracia. No obstante, es preciso recordar que la condición de ciudadano sería restringida hasta bien avanzado el siglo XIX, porque detentarla requería de atributos tales como pertenecer al género masculino; acreditar la propiedad de bienes y/o dedicarse a una actividad profesional y contar con un trabajo estable; así como demostrar una cierta educación. Por ello, las luchas y demandas para que aquellos individuos privados de los derechos políticos, cuando no de los sociales, accedieran a un pleno ejercicio de los mismos condujeron a una estrecha relación entre ciudadanía y educación.

Instalada la función ético-política de la educación en la modernidad, así como su imprescindible papel para constituir una moral cívica, no tardarían en aparecer los conflictos y disputas sobre cuál sería el actor más apropiado para la tarea de educar: el Estado o la Iglesia; y después el Estado o la sociedad civil, mediante iniciativas colectivas de particulares.¹⁵ Como veremos más adelante, el positivismo comteano

¹⁴ Un análisis pormenorizado sobre este tema lo ofrece R. Bendix, 1974, pp. 78-95.

¹⁵ Iniciativas colectivas particulares a las que Emmanuel Kant identificará como *educación pública*, para diferenciarla de la *educación privada*, que recibía el príncipe en su ámbito palaciego.

constituye el legado arquetípico que nutre una concepción de la moral cívica laica vigente hasta nuestros días.

V El conocimiento como emancipación es otro de los caracteres de la modernidad; da cuenta de la superación del postulado tomista que subordinaba las verdades de la razón a las verdades de la fe. Para algunos historiadores la filosofía moderna inicia con Descartes, quien, partiendo de la duda, encuentra en la razón las bases para un conocimiento verdadero. Puede que así sea, porque es propio de la modernidad concebir a la razón, articulada con la experimentación y las prácticas, como una condición esencial para el desarrollo científico-técnico, para la consecución del progreso y del bienestar.¹⁶ Durante el siglo XIX, especialmente en su segunda mitad, la educación adoptó ese espíritu. Su paulatina extensión buscó lograr la formación de individuos con ciertos mínimos de conocimientos científico-técnicos considerados útiles para su desempeño en el ámbito productivo y, al mismo tiempo, procuró constituirlos como ciudadanos aptos para el ejercicio de las libertades civiles, para respetar los acuerdos

¹⁶ A. S. Ruguio sostiene que: “El racionalismo de Descartes es principalmente un método de investigación, una actitud mental; el objetivo al cual tiende es conseguir concretamente dominar las fuerzas productivas naturales, tal como lo veremos en Bacon y Locke. [...] La finalidad pedagógica de la formación de un razón ‘clara y distinta’ es muy diferente a la típica del mundo feudal; no sirve para adentrarse en contemplaciones y elucubraciones, sino para construir formas de pensamiento que consientan el conocimiento y más tarde dominen la realidad [...]; cuando Descartes sostiene que la forma más completa de pensamiento (*res cogitans*), destinada a organizar la realidad (*res extensa*), son las matemáticas, se anticipa a los tiempos en que los científicos las utilizarán como instrumento para la investigación física y tecnológica, como medio para vencer, controlar y explotar cada vez más los recursos naturales”. Véase A. S. Ruguio, 1979, p. 174.

establecidos y para generar consensos básicos superando los *idolos del foro*. La racionalidad transitaría así por dos ejes sustantivos: el económico y el político. Puede decirse, parafraseando a Friedrich Nietzsche, que la *tendencia apolínea* ganaría terreno en las propuestas pedagógicas y se afianzaría en esta época. Así se manifiesta en los más claros exponentes del utilitarismo (Jeremy Bentham y John Stuart Mill); del liberalismo emparentado con aquél (John Stuart Mill); así como del positivismo (Augusto Comte y Herbert Spencer).

VI. La lenta pero sostenida expansión de los servicios educativos inicia la conformación de los sistemas educativos nacionales, con mayor énfasis a partir de la segunda mitad del siglo XIX.¹⁷ Sin duda, la obligatoriedad y expansión de la educación primaria basada en la consigna de *educar al soberano* repercute en las relaciones entre Estado, ciudadanía y educación. Por un lado, se desarrollan políticas y se crean instituciones para la formación de maestros; se establecen normas sobre el “arte” de educar y, por tanto, se profesionaliza. Por otro, aunque en algunos de nuestros países la Iglesia participa en la formación de educadores por medio de sus escuelas confesionales, el Estado propicia la concepción del “apostolado” docente, con claras connotaciones para la moral cívica; de esta manera la escuela pasa a ser

¹⁷ En Francia la educación gratuita y universal se alcanza hacia 1880 y la obligatoriedad de la enseñanza se extiende hasta los diez años. Una situación similar se verifica en Inglaterra; en ese entonces el trabajo infantil, principalmente en las actividades rurales, condicionaba fuertemente la regularidad y permanencia en la escuela primaria. Véase M. Lyons, 2006, pp. 90-92. En Argentina, la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria se establece por la Ley de Educación Común de 1884; en México se afianzan decididamente estos principios hacia 1920, con el triunfo de la Revolución.

el templo de dicha moral y la historia patria la encargada de proveer sus referentes axiológicos arquetípicos. Uno de los mejores ejemplos de esta concepción es Emilio Durkheim, quien concibe al Estado ético-educador y al propio maestro como los mandatarios de dicha moral y quien además postula la necesidad de una “educación homogénea” para todos los futuros ciudadanos.¹⁸

La expansión y diversificación de las instituciones educativas demandaron una organización y una administración sistémicas, generalmente establecidas y reguladas por el Estado-nación, que comprenden leyes, normas, reglamentaciones, financiamiento y controles (así surgen los inspectores escolares). Consecuentemente, emerge la necesidad de estandarizar los planes y programas de estudio, principalmente de los niveles iniciales, para que garanticen en cada caso una educación sistemática y homogénea. Todo ello conduce a una programación delimitada en tiempos, con propósitos, contenidos, métodos y recursos para los procesos de enseñanza-aprendizaje; con criterios explícitos y mecanismos de evaluación, que sustenta la expedición de títulos y certificaciones que habilitan para el trabajo y para el ejercicio de ciertos derechos políticos (por ejemplo, el ejercicio cívico de votar, puesto que los analfabetas fueron privados durante mucho tiempo del mismo).

¹⁸ Para conocer la concepción de Estado ético-educador en Durkheim puede consultarse J. C. Geneyro, 1991. Tampoco es casual que John Dewey titulara a una de sus obras: *Mi credo pedagógico*.