



3. Posibilidades de reconstrucción del binomio ética - ciudadanía a través de una educación para la libertad y la solidaridad

Adolfo Luis Barbosa Mendoza ^{ORCID}

<https://orcid.org/0000-0003-1468-3562>

Introducción

Desde 1824, el pensamiento de Simón Bolívar visualizaba la educación como el eje dinamizador de la emancipación y el desarrollo de América Latina. Con visión premonitoria expresaba: “Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación. Ellas vuelan, si ésta vuela.” Diecisiete décadas después, el Banco Mundial (1993), en un informe sobre la pobreza en Latinoamérica (*Poverty and Income Distribution in Latin American: The Story of the 1980s*) destaca el problema educativo como la causa principal de las enormes desigualdades en la región. En algunos de sus apartes, el informe expresa:

Latinoamérica y el Caribe sufren las tasas más altas de repetición y abandono escolar en el mundo. La mitad de los niños de la región que empiezan el primer año de educación nunca terminan el cuarto año. (...) Así, la repetición es el principal problema en educación primaria tanto para mejorar la educación como para alcanzar niveles satisfactorios de calidad. (...) Un análisis adicional muestra cómo los bajos logros académicos son el factor más asociado con la probabilidad de pertenecer al 20% más pobre de la población (p. 114).

Y para mostrar las implicaciones económico-laborales de esta situación, afirma:

Debido a que el trabajo es la principal posesión de los pobres, el mejoramiento de la calidad y distribución de la educación representa un mecanismo clave para reducir las grandes desigualdades y disminuir el número de individuos que viven en la pobreza absoluta (p. 115).

Nueve años después de este informe del Banco Mundial, Nora Krawczyk (2002) llama la atención sobre el consenso existente entre diversas publicaciones provenientes de organismos internacionales, en el sentido de considerar que los sistemas educativos vigentes en la mayoría de los países de América Latina, “no están respondiendo a las demandas generadas por la reorganización de los sistemas democráticos y por la apertura de las economías” (p. 628). Se evidencia así que para los organismos internacionales, las reformas educativas no han surtido el efecto que esperaban desde lo económico y desde lo político. La pregunta que surge es: ¿Qué esperan que no se ha dado? ¿Será que sus intervenciones en la educación latinoamericana no han servido para mejorar sustancialmente la competencia laboral, o lo que el Banco Mundial llama la *principal posesión de los pobres* (el trabajo)? ¿Será que la reforma educativa promovida por estos organismos va en la misma línea de *grandeza* a la que hacía alusión Simón Bolívar en 1824?

Efectivamente, Colombia no ha sido la excepción en este asunto del bajo impacto de la educación en la consolidación de procesos democráticos y su colateral incidencia en el incremento de la inequidad social. Colombia, aunque no tuvo la racha de dictaduras que se instauraron en el cono sur de América durante las décadas del sesenta y setenta, ha padecido de un mal peor: la presencia de una clase dirigente que convirtió el ascenso al poder en un asunto hereditario, amparado en discursos modernizantes que enmascararon y siguen enmascarando actos de corrupción e intervenciones arbitrarias en confabulación con actores al margen de la ley. En este contexto, las transformaciones educativas han sido aceleradas con la aprobación de nuevas leyes y decretos, pero lentas a la hora de materializar las transformaciones que se exigen para contribuir en la formación de instituciones y ciudadanos honestos y solidarios; y en este escenario, los analistas y líderes más virtuosos, en el sentido de su carácter comprometido con un

ejercicio honesto de la política, han tenido tres destinos: desaparecer ante la intolerancia político-mafiosa, especialmente la ocurrida en las décadas de los 80 y 90, incursionar en la vida política para generar transformaciones desde una instancia de poder –décadas del 2000 y 2010–, o contaminarse de los mismos vicios de corrupción que criticaban de sus opositores (situación constatable en la actualidad).

Por eso, mientras en países como Chile, Uruguay y Argentina, un grupo significativo de líderes y analistas simbólicos pos-dictaduras empezaron a diferenciarse de los funcionarios tradicionales por su “conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseían conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder” (Braslavsky y Cosse, 1996, p. 2), en Colombia, esa clase de seres humanos se mantuvo escasa, y este hecho ha contribuido a la configuración de una nación que es experta en verter *vino nuevo en odres viejos*, es decir, muchos discursos y gestos de cambio y pocas acciones de transformaciones efectivas para administrar con honradez los recursos financieros del Estado, para quebrar la cadena de inequidades socioeconómicas y para hacer de la educación el pilar que permita la formación de ciudadanos dignos, capaces de forjar una sociedad democráticamente sostenible, tal como lo planteaba con magistral lucidez el maestro Estanislao Zuleta (1978):

... debemos considerar que la formación debe ser el ideal de todo aquel que considere la educación como algo más que la producción de un experto adecuado a una demanda de trabajo calificado. Esta es la única forma de luchar por una democracia en cualquiera de sus formas. (...) Debemos promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, separada, beatificada. Esta última puede servir para trabajar, pero no para vivir, no tiene más utilidad que la posibilidad de derivar un ingreso mayor que el que se tendría sin ella. (...) Desde el aula de clase podemos desarrollar una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda de sentido o por la investigación es un hombre mucho menos manipulable que un experto entrenado para un mercado que lo demanda (p. 109 – 110).

Consenso para combatir la estupidez, anclado en el olvido

La principal maldición de la especie humana es el regodeo en la estupidez, de quienes podrían evitarla y ayudar a otros a salir de ella.

Fernando Savater

El Sistema educativo finlandés destaca dos preguntas claves: ¿Por qué el Sistema Educativo Integral de Finlandia cuenta con los más altos estándares de calidad a nivel mundial en sus diferentes niveles de educación? ¿Por qué los estudiantes finlandeses demuestran mejores competencias en diversas áreas de conocimiento, comparados con otros estudiantes del mundo? Nótese que la primera pregunta se complementa con la segunda, es decir, no basta con saber que el Sistema Educativo posee altos estándares de calidad (en el papel), sino, si esos estándares se traducen en transformaciones efectivas, visibles en la formación de los niños, niñas y jóvenes y en la sociedad misma.

En Finlandia, las familias valoran la educación, piensan que es algo importante. Tenemos un consenso sobre lo que deseamos que nuestros jóvenes lleguen a ser, queremos hacer un ciudadano digno a partir de cada finlandés. Políticos, directores de escuela, profesores, universidades, han comprendido que estos son los únicos recursos que tenemos aquí en Finlandia, a los cuales hay que dirigir toda la atención, ellos son: el cerebro, la juventud y la educación. Es por eso que las decisiones apuntan todas al mismo objetivo: poder brindar a nuestros niños un tipo de educación que los construya como ciudadanos dignos y competentes (Moore, 2015).

Lo primero que se evidencia es que en Finlandia la calidad de la educación no es un tema de estudio, una moda de empresas calificadoras o un proyecto para agradar al capital internacional; por el contrario, es una comprensión y un compromiso compartido por todas las fuerzas vivas de la nación. El segundo aspecto relevante es que esta comprensión y visión compartida en torno a la calidad de la educación y al tipo de ciudadano a formar (un ciudadano digno), genera una concentración sinérgica de intenciones, talentos, esfuerzos y recursos que produce ineludiblemente resultados positivos y sostenibles. En síntesis, la calidad educativa no es letra archivada en innumerables documentos, es palabra en acción, praxis que se percibe en el pensar, decir, sentir y obrar de los ciudadanos en su vida cotidiana.

Aunque comparar siempre es odioso, porque las historias y los contextos son diferentes, no sería apresurado afirmar que en la mayoría de las naciones latinoamericanas hay una histórica carencia de visión autóctona compartida y esfuerzos mancomunados en torno al tipo de educación y al tipo de ciudadano que se desea formar, y cuando sorpresivamente aparece esa visión, la letra de los pensadores más lúcidos se vuelve artículo deleznable porque las prácticas clientelistas sacan los dientes para frenar cualquier avance en la práctica. Con frecuencia, los gobernantes latinoamericanos están más prestos a preguntarle a los poderosos del capital internacional ¿Qué quieren de nosotros?, que empoderarse ellos mismos, en unión con las diversas fuerzas y organizaciones sociales, para concertar un proyecto educativo nacional de largo alcance que movilice el desarrollo social y económico del país. Como bien lo expresa Gustavo Iaies (2003), “se ha concebido una política educativa como un hecho técnico y, después de una década, es necesario entender que esas decisiones técnicas deben dar cuenta de definiciones filosófico-políticas” (p. 20). En otras palabras, se pretende evaluar la calidad de la educación cuando no se ha discutido y consensuado sobre el concepto mismo de calidad y el tipo de calidad que se ajusta a las necesidades específicas de la población.

En Colombia, un ejemplo emblemático de consenso autóctono en pro de una educación de calidad fue la encomiable producción intelectual realizada por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990 – 1994). Esta Misión, integrada en su momento por personalidades de diferentes campos del conocimiento⁴ y convocada para revolucionar la educación e impulsar el desarrollo del país en las próximas décadas, sintetizó en una proclama escrita por Gabriel García Márquez; el horizonte esperanzador que se visualizaba para la educación de los niños, niñas y jóvenes del país, si los gobernantes siguientes se hubieran aferrado al consejo de los sabios nacionales y no se hubieran sometido al mandato del poder económico extranjero. La proclama resumía la visión compartida de futuro, así:

4 Entre los destacados: el historiador Marco Palacios, que integró el equipo junto a Gabriel García Márquez, el neurofisiólogo Rodolfo Llinás y Carlos Vasco, así como la microbióloga Ángela Restrepo, el ingeniero Eduardo Aldana, el experto en ciencias sociales Luis Fernando Chaparro, el economista Rodrigo Gutiérrez, el investigador Manuel Elkin Patarroyo y el físico Eduardo Posada.

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía (21 de julio de 1994).

Esta proclama era el estandarte a defender e implementar en los siguientes años. Pero a diferencia de naciones como Finlandia, que generaron desde hace décadas una concentración sinérgica de intenciones, talentos, esfuerzos y recursos para producir resultados positivos y sostenibles en pro de una educación de calidad y la formación de un *ciudadano digno*, en Colombia, ni las familias, ni los políticos, ni los empresarios, ni los docentes, hicieron de esta proclama una visión necesaria, imprescindible, compartida y perdurable. Veinte años después, el historiador Marco Palacios (Revista Semana, 2014) expresaba: “Si tuviéramos que volver a reunirnos, presentaríamos el mismo informe. La educación es tan secundaria que se nos olvidó que podemos cambiarla” (p.1).

¿Por qué presentarían el mismo informe si se supone que el país ha mejorado en materia económica y educativa? Sencillamente porque a los gobiernos siguientes les quedó grande la visión y el reto que plantearon los llamados *sabios de Colombia*. Ángela Restrepo, la única mujer de la Misión de Sabios, expresa que “a pesar de la fanfarria con que se celebró la entrega del informe hace 20 años, el tiempo ha mostrado que el interés de transformar la sociedad a través de la educación no ha sido tan real como se creía” (p.1). Carlos Eduardo Vasco recuerda que César Gaviria solo atendió el tema cuando Rodolfo Llinás lo convenció, casi al final de su gobierno. Y que más allá de las arandelas que rodearon la misión, ésta tuvo que competir con la Ley General de Educación, que no conectaba

con lo que ellos querían. “Nos sorprendió a todos”, dice Vasco. También Francisco Cajiao y Marco Palacios insisten en la falta de interés. Y señalan a los políticos. Según ellos, después del tambaleante gobierno de Ernesto Samper, Andrés Pastrana no tuvo la capacidad de recoger los resultados de la Misión y se concentró en racionalizar: en pensar no que faltaban recursos, sino que había que usarlos mejor. “Álvaro Uribe heredó esa idea de la educación”, dice Cajiao. Así, el sueño de los sabios se diluyó y las propuestas no tuvieron impacto.

Retomando a Zorrilla (2008), refiriéndose al impacto de las reformas educativas en México, en Colombia, la capacidad de los funcionarios de la educación para establecer objetivos y metas, evaluar resultados y compensar desigualdades transitó por el camino de la ingobernabilidad y el abierto servilismo a los intereses del capital internacional corporativo. Las costumbres malsanas enquistadas en la administración del Estado, sumadas a otros factores relacionados con la violencia y la precaria e ineficiente inversión en educación, dilapidaron la oportunidad de hacer un viraje cualitativo que ubicara al país en el rumbo de un desarrollo integral y sostenible en los campos social, cultural y económico.

Las palabras del historiador Marco Palacios destacan un hecho triste de la vida nacional: mientras el país sigue debatiendo sobre el futuro de la educación, los expertos esbozan nuevas estrategias y los políticos pregonan promesas ilusas, muchos tienden a olvidar que una hoja de ruta para sacar al sector educativo de la crisis ya está escrita. Así, los gobernantes que han tenido la administración del Estado en los últimos veinticinco años no han sido capaces de convertir al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en un agente regulador y configurador de un nuevo y eficaz sistema educativo que articule la formación ética, política, estética y científica como un todo integrado que ayude a construir una nación que se quiera más a sí misma. Los gobernantes prefirieron someterse a los dictámenes exigidos por la economía neoliberal que atender a las realidades oscuras que se proliferaban aceleradamente en la educación: mala calidad del servicio, despilfarro de recursos, baja preparación y actualización de los docentes, sindicato con visión cortoplacista, escuelas solitarias en medio de tensiones sociales, entre otras álgidas problemáticas.

¿Por qué se perdió la vitalidad de la palabra pronunciada por los sabios colombianos en 1994?

Aldo Pellegrini (1903 – 1973), en un bello ensayo titulado *El poder de la palabra*, plantea que cada palabra tiene la carga afectiva de miles de millones de seres que las emitieron cuando en sus vísceras ardía el amor o el odio, el horror, el miedo, la desesperación, el coraje o la indiferencia. A través de la palabra el hombre fue fundado como ser humano⁵ y día a día, esa misión de sonidos articulados que establecen el puente levadizo de nuestra comunicabilidad, sigue fundando otros seres y otras realidades. Pero hay una realidad que contradice esta esencia fundacional de la palabra: el mercantil funeral de la palabra, su vaciamiento, el desprestigio de su fuerza para renovar la vida. Cuando esto sucede, el lenguaje pierde capacidad de comunicación, y siendo la palabra originariamente un instrumento natural con potencialidades para generar vida, se convierte en un desvencijado recurso que encadena el pensamiento y las relaciones humanas. Entonces ya no se crea un medio ambiente, una nación o un mundo humano, sino escenarios degradados, rutinizados y mortíferos.

Eso fue precisamente lo que sucedió en Colombia. La palabra lúcida de los sabios fue ahogada por el discurso de los politiqueros y tecnócratas, por el afán servilista de gobernantes deseosos de complacer a los sabios mercantilistas del Banco Mundial, que sólo ven en nuestros jóvenes una riqueza: la fuerza para trabajar y subsistir. Aquí resulta pertinente destacar la palabra de Italo Calvino (1980) en su ensayo titulado *Apólogo de la honradez en el país de los corruptos*, porque en esencia expresa la causa fundamental de la parálisis de esa visión compartida de futuro consensuada en 1994, y la continuidad de la inequidad económica, política y educativa colombiana, tanto en la esfera de lo público como en el ámbito privado:

Había un país sostenido por lo ilícito. No era que faltaran leyes, ni que el sistema político no estuviera basado en principios que más o menos todos decían convivir. Pero este sistema, articulado alrededor de un gran número de centros de poder, necesitaba desmesurados recursos financieros (los ne-

⁵ Este aspecto lo encontramos expresado en la tradición cristiana al iniciarse el Evangelio de San Juan: “En el principio existía la palabra y la palabra estaba con Dios. Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto existe. En ella estaba la vida” (1, 1-4). Igual sentido fundador tiene la palabra en Génesis 1, 26: “Dijo Dios (pronunció su palabra): Hagamos el hombre a imagen nuestra, según nuestra semejanza”.

cesitaba porque cuando uno se acostumbra a disponer de mucho dinero ya no es capaz de concebir la vida de otra manera) y tantos medios se podían obtener tan solo ilícitamente, es decir, pidiéndoselos a quienes los tenían, a cambio de favores ilícitos (p. 1).

Aunque la semblanza de la narración se remite a la Italia de los años ochenta, es indudable que el relato retrata con extraño realismo profético la situación del manejo de los asuntos públicos en Colombia, hasta tal punto que en la actualidad existe en la ciudadanía un consenso mayoritario, en el sentido de considerar que la corrupción en el sector público y privado es una problemática más grave que el narcotráfico, la guerrilla, los grupos paramilitares o las bandas criminales (Bacrim)⁶. Por eso, es casi imposible abordar el tema de la calidad y la equidad en la educación pública sin hacer conexión con este mal; la corrupción se ha inoculado como un virus y su rápida propagación hace presumir que los honestos se están convirtiendo en una especie rara y escasa que no tienen esperanza de una sociedad mejor porque saben que lo más probable, siempre, es que la situación tienda a empeorar.

Y entonces, se pregunta Calvino en medio de este panorama desolador: ¿Deben los honrados resignarse a ser extinguidos? Y su respuesta muestra apenas una esperanza tenue:

... el consuelo de los honrados consistía en pensar que del mismo modo como al margen de todas las sociedades, durante milenios, se había perpetuado una antisociedad de delincuentes, carteristas, ladronzuelos, estafadores, una antisociedad que nunca había tenido ninguna pretensión de convertirse en la sociedad, sino únicamente la de sobrevivir en los pliegues de la sociedad dominante y la de afirmar su propia manera de existir a contravía de los prin-

6 El 15 de agosto de 2016, el periódico El Tiempo destacaba en su Editorial el tema del *Festín de las regalías*: El del despilfarro de las regalías es tal vez de los capítulos más robustos en la antología de la corrupción nacional. En términos cuantitativos, es vergonzoso, sin duda, pero su recordación entre los colombianos pasa más por lo simbólico de las páginas que lo componen. La lista es indignante. Velódromos donde no se practica el ciclismo, piscinas de olas imaginarias, megahospitales donde apenas hacen presencia la maleza y los roedores y universidades que solo gradúan a los gobernantes que lideraron su construcción, son algunas de las obras cuya primera piedra se ha puesto con mucha pompa y expectativa, y que hoy producen verdadero dolor de patria. El reciente informe de la Contraloría General de la Nación da cuenta de \$113.000 millones de pesos dilapidados entre el 2015 y lo que va del 2016, en proyectos de “inversión” que terminan siendo monumentos al despilfarro.

cipios consagrados, así también la antisociedad de los honrados tal vez sería capaz de persistir todavía por siglos, al margen de los hábitos corrientes, sin otra pretensión que la de vivir su propia diversidad, la de sentirse distintos de todo el resto... (p. 4).

En este contexto de rapiña politiquera, ¿Podría esperarse que las voluntades y los recursos de la educación tuvieran un destino equitativo y promovieran una educación para formar ciudadanos dignos, comprometidos con la construcción de una sociedad justa y democrática? ¿Podría esperarse que la educación fuese el motor de una nación que conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal, que se quisiera más a sí misma y encausara hacia la vida su energía creadora, tal como lo soñaba García Márquez? Claro que no. Por el contrario, los ladronzuelos, carteristas, delincuentes y estafadores han entendido que es a través de la educación como pueden acceder al dominio de los recursos públicos sin dejar rastros de pillaje o burdo robo a mano armada. En estos tiempos, los ladrones más voraces y expertos se han graduado de las mejores universidades del país, mientras que el grueso de la población alcanza con esfuerzo un nivel técnico o tecnológico para sobrevivir, y en el peor de los casos, se salen del sistema educativo a corta edad para entrar en el rebusque de la economía informal e ilegal. Por eso, la perspectiva de Calvino en torno a la sobrevivencia de los honrados en medio de los corruptos resulta utópica, porque la realidad supera su ensayo, porque lo que observamos cotidianamente en Colombia es el deterioro galopante de la estructura moral de los individuos y de los contenidos morales más universales, hasta el punto de constatarse día a día, al leer la prensa o escuchar los noticieros, que “la maldad de la mayoría de los seres humanos de la tierra es mucha, y todo designio de los pensamientos del corazón humano es de continuo solamente el mal” (Génesis. 6, 5).

La creciente presencia de funcionarios que, además de hacer un manejo corrupto del erario público, enfocan el destino de la educación hacia fines primordialmente técnico laborales, tiene un impacto muy negativo en la formación ético-ciudadana de los niños, niñas y jóvenes colombianos y latinoamericanos. Al respecto, una reciente referencia crítica aparece en el discurso pronunciado por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, el pasado 10 de diciembre de 2015, al recibir el doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad de Antioquia (Colombia); en este discurso,

Nussbaum increpa fuertemente a los gobiernos del mundo y a sus políticas de educación orientadas hacia el hacer y la rentabilidad. En su discurso, la filósofa plantea que el mundo se está encaminando hacia

...naciones de personas con formación técnica que no saben cómo criticar la autoridad, útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes. Las democracias tienen grandes potencias racionales e imaginativas. También son propensas a algunos defectos graves en el razonamiento, al parroquialismo, la prisa, la dejadez, el egoísmo, la deferencia a la autoridad y la presión de grupo. Una educación basada principalmente en la rentabilidad (p. 4).

¿A qué esperanza aferrarse en medio del panorama desalentador?

Si en los procesos sociales fuera cierto el adagio popular según el cual *después de la tormenta viene la calma*, sería posible soñar rápidamente con un país donde las prácticas corruptas y las visiones educativas tecnócratas, desde las más moderadas hasta las más feroces, sacien en algún momento su hambre, como consecuencia del hastío de su accionar, para que los honrados, que como dice Italo Calvino (1980), “no lo son por algún motivo en especial, sino por costumbre mental”, puedan limpiar el escenario de lo público y hacerlo renacer de las cenizas. Pero sabemos que las posibilidades de esta ilusión no devienen por un movimiento de inercia, sino por un perseverante trabajo desarrollado desde la temprana educación. Para ello entonces, es imperativo construir, con ese remanente de seres humanos honestos, una visión compartida y sostenible en torno a lo que queremos que nuestros jóvenes lleguen a SER para preservarse como hombres libres y lograr su inserción crítica y solidaria en un mundo cada vez más complejo y globalizado; esto implica dar prioridad a una educación que desecha las fallidas y mortíferas fórmulas de a) TENER → PODER → SER y b) PODER → TENER → SER, para comprometerse con una tercera y más perdurable opción SER → PODER → TENER.

Jean Paul Sartre (1905 – 1980), en la conferencia titulada *El existencialismo es un humanismo*, define al hombre *honesto* o *auténtico* como aquel que establece valores, y que aún en el desamparo no puede querer sino una

cosa, la libertad, como fundamento de todos los valores. Una libertad que se quiere en lo concreto, en la finitud de cada decisión; una libertad que se concreta en el compromiso que emana de nuestras decisiones. Y como ese compromiso siempre es político, estoy obligado a querer, al mismo tiempo que mi libertad, la libertad de los otros; no puedo tomar mi libertad como fin si no tomo igualmente la de los otros como fin. Aquellos que ocultan su libertad total por espíritu de seriedad o por excusas deterministas (circunstancialistas), son *cobardes*; a los que tratan de mostrar que su existencia es necesaria y su presencia indispensable, son *deshonestos* (p. 77 – 78).

¿Cómo promover esta última alternativa? Para el filósofo danés Sören Kierkegaard, la recuperación del SI MISMO, del SER genuino del hombre, exige el tránsito del *estadio estético* al *estadio ético*. Según Kierkegaard (1959), “el que vive estéticamente lo espera todo de afuera. De ahí la angustia enfermiza con la que mucha gente habla de lo terrible que hay en el hecho de no haber encontrado su lugar en este mundo” (p. 131 – 132). En esta forma de vivir, a menudo el hombre se encuentra en medio de diversas formas de alegría. No ha decidido todavía qué forma de alegría ha de elegir, si la más elevada o la más baja, por eso predomina en él una inquietud interior permanente. Aquí el sujeto carece de firmeza interior, y las alegrías del mundo externo, a las que no se sustrae, ejercen un influjo tan fuerte que lo arrastran. Al respecto, Zygmunt Bauman (1999) plantea que la actual sociedad de consumo y la industria que la sostiene, producen en los individuos diversas *atracciones* y *tentaciones* que suscitan alegrías desestabilizadoras para el SER; “*la naturaleza propia de las atracciones consiste en que tientan y seducen sólo en tanto nos hacen señas desde esa lejanía que llamamos futuro; por su parte, la tentación no sobrevive mucho tiempo a la rendición del tentado, así como el deseo jamás sobrevive a su satisfacción*” (p. 103). En medio de este escenario, cuyo alimento constante es la excitación, el hombre estético cede el timón de la vida, y el destino de su existencia empieza a depender del azar y de los vaivenes externos.

La vieja expresión *ser o no ser* (Hamlet) es válida para el que vive en esta elección de exterioridad; cuanto más le está permitido vivir bajo el influjo de las alegrías bajas más pide la vida condiciones, y si la menor de ellas no se realiza, él está muerto (Kierkegaard, 1959, p. 133).

En contraste con el anterior estadio, una educación filosófica (Zuleta, 1978), una educación para la libertad (Freire – Sartre) o una educación que conciba una ética y una estética para la construcción de una nación que se quiera a sí misma y encausara hacia la vida su energía creadora (García Márquez – Misión de Sabios), concentraría sus esfuerzos en la formación de ciudadanos íntegros, cuyo carácter repugne con firmeza toda acción deshonesto e insolidaria. Para lograr esto, la educación filosófica y libertaria sabe que la reconstrucción del sí mismo no le es dada al hombre fácilmente, sino que es una tarea cuya realización ha sido entregada a su libertad, y en consecuencia, el hombre logra su sí mismo cuando procede con consciencia a la síntesis de su ser. Esta conquista del sí mismo exige el tránsito del estadio estético al estadio ético:

El que vive éticamente siempre encuentra una salida cuando todo le es contrario; cuando la oscuridad de la tormenta cae sobre él al punto de que su vecino ya no lo ve, él, sin embargo, no ha sucumbido; siempre queda un punto que él retiene: él mismo (Kierkegaard, p. 133).

En otras palabras, el que vive éticamente, ha tomado en sus manos el timón de su vida y sabe asumir con valentía las consecuencias de sus propias elecciones. No se queja ni reniega de los demás como causantes de su destino, porque sabe que en gran medida él mismo ha pincelado el cuadro de su vida con sus decisiones. Cuando las cosas en la vida se ponen de verdad serias (asuntos de amor o muerte), el hombre ético sabe que es necesario inventar y no limitarse sencillamente a seguir la moda, el hábito o los caprichos. He aquí el estadio ético, el que se hace necesario desarrollar en una educación que se precie de ser auténticamente humanista.

El hombre ético que emerge de esta educación sabe que su compromiso no es sólo consigo mismo sino con los otros. No existe subjetividad en términos rigurosamente individuales, y, por tanto, el sí mismo no se descubre como un ente aislado, sino que se descubre en los otros como la condición de su propia existencia. El compromiso del hombre auténtico, imposible de ser asumido por el cobarde o el deshonesto, siempre es un compromiso político, porque en su concepción más genuina, la política es un asunto que hace parte de la estructura misma del ser humano, tal como se deriva de la lectura del pasaje del diálogo Platónico donde Protágoras refiere la manera como los hombres adquirimos el don de la solidaridad:

... Pero los hombres se herían mutuamente, por carecer del arte de la política... Entonces Zeus, preocupado al ver que nuestra especie amenazaba con desaparecer, mandó a Hermes que trajera a los hombres el *pudor* y la *justicia* para que en las ciudades hubiera armonía y lazos creadores de amistad. Hermes, pues, preguntó a Zeus de qué manera debía dar a los humanos el pudor y la justicia: ¿He de distribuirla como las demás artes? Estas se hallan distribuidas de la siguiente forma: un solo médico es suficiente para muchos profanos, y lo mismo ocurre con los demás artesanos. ¿Es así la manera en que he de implantar la justicia y el pudor? Entre todos, dijo Zeus, que cada uno tenga parte de estas virtudes, ya que, si solamente la tuvieran algunos, los ciudadanos no podrían subsistir... Además, establecerás en mi nombre esta ley: que todo hombre incapaz de tener parte en la justicia y el pudor debe ser condenado a muerte como una plaga de la ciudad (Platón, 1970).

Se puede observar aquí con toda claridad el sentido que tiene la posesión del don de la solidaridad (la política). No somos confusamente *animales políticos*, sino estructural y necesariamente *políticos*, de tal forma que sin esta condición, estaríamos condenados a la autoliquidación como especie, porque al carecer del pudor y la justicia, la codicia, el robo, la mentira, el levantar falso testimonio contra el prójimo, el matoneo y el asesinato serían un vicio divertido. Por eso, en honor a la verdad que nos regala el legado de los antiguos griegos, la política no sólo la hacen los que se llaman políticos o los que estudian la política; la política, en este sentido del pudor (*epimeleia heautou* – cuidado de sí mismo) y justicia (atención, solidaridad, cuidado de los otros), la debe practicar todo ciudadano. De esta manera, es insustancial diferenciar la ética y la *política*, porque su unidad indisoluble alude a la obligación que todos tenemos de forjar el destino de la ciudad en que habitamos (Maldonado, 1995).

Este principio (*epimeleia heautou*) de que hay que ocuparse de sí mismo, llegó a ser en la antigua Grecia, de manera general, el principio de toda conducta racional, en cualquier forma de vida activa que, en sustancia, quisiera obedecer el principio de la racionalidad moral. En la clase del 6 de enero de 1982, Michel Foucault, refiriéndose a la misión desarrollada por Sócrates en Atenas, consideraba que la inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe

hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.

Hoy más que nunca se requiere de una educación que recupere el valor práctico de la solidaridad, entendida ésta como el compromiso de interesarme y cuidar del otro. La acción solidaria se manifiesta cuando atendemos a los demás, especialmente a los seres humanos más vulnerables, a aquellas personas que no tienen nada que ofrecer a cambio (Adela Cortina), dándoles, no tanto de lo que nos sobra, sino de lo que somos, e incluso de lo que necesitamos con urgencia. En consecuencia, el mérito de una acción solidaria está en la entrega del ser, no en la entrega del tener. Me ocupo del otro porque en lo más medular es igual a mí, ¿En qué es igual a mí? Arthur Schopenhauer afirmaba que lo que nos hace iguales a nuestros semejantes es que todos sufrimos y por eso es un deber moral ser compasivos con los demás.

Por último, la educación para la libertad y la solidaridad debe defender la alegría en medio de la desesperanza y los actos de estupidez humana. Pero no es cualquier alegría la que ha de defenderse; no es la alegría suscitada por los escenarios de la excitación, donde los sujetos viven en inquietud permanente, al vaivén del influjo externo, regidos por una ética del impacto (Dworkin, 1993), la cual “sostiene que el valor ético de una vida –su éxito en el sentido crítico– depende enteramente del valor de sus consecuencias para el resto del mundo y es medido por él” (p. 114). Así se espera disipar las incertidumbres y ambigüedad de todo otro tipo de valor ético, al ligar éste “al valor que puedan tener las situaciones objetivas del mundo” (p. 114).⁷ En contraste, la alegría que debe promover y defender la educación para la formación de un ciudadano íntegro es aquella ligada al cuidado de sí mismo y la solidaridad; en esta alegría los sujetos están regidos por una ética del desafío (Dworkin, 1993), la cual sostiene que “la vida es el reto más importante y global al que nos enfrentamos, y que nuestros intereses críticos consisten en los logros, los acontecimientos y las experiencias que dan testimonio significativo de que hemos superado bien este reto” (p. 116). En el modelo del desafío, el autointerés crítico y la igualdad política van de

7 El modelo del impacto generaliza y extrapola los ejemplos de las grandes vidas y el valor objetivo producido por sus actores en el mundo. Este modelo pone en acción los mecanismos generadores de ídolos que se convierten en referentes de éxito: deportistas, cantantes, modelos, actores de cine, mesías religioso, gurús políticos y económicos, *coaching* para lograr el éxito, entre otros.

la mano, ya que “vivir bien tiene una dimensión social, y no vivo tan bien si vivo en una comunidad en la que otros consideran que mis esfuerzos por llevar una buena vida son empeños que carecen de importancia. En realidad, resulta insultante para todo el mundo un sistema político y económico consagrado a la desigualdad, incluso para aquellos cuyos recursos se benefician de la injusticia, porque una estructura comunitaria que presupone que el reto de vivir es hipotético y superficial, niega la autodefinición, que es parte de la dignidad” (p. 179). La ética del desafío genera una alegría de vivir que proviene del interior del sí mismo y se ensancha en la relación con otros seres humanos que igualmente se esfuerzan por hacer de su vida un proyecto digno. Este tipo de alegría hay que defenderla –como dice el poeta Mario Benedetti (1983) – “como un principio, como una trinchera; defenderla del escándalo y la rutina, de la miseria y de los miserables, del pasmo y de las pesadillas, de los ingenuos y de los canallas, de los suicidas y los homicidas, del óxido y la roña, de los apellidos y las lástimas del azar, y también de la incauta alegría” (p. 48).

Conclusión

Parece que hoy viviéramos la angustia que padeció el monje *Guillermo de Baskerville* en la novela *El nombre de la Rosa*, escrita por el escritor italiano Umberto Eco; en uno de los pasajes de este libro, el monje intenta descifrar y dominar, desde el sitio del hombre moderno racional, la complejidad del laberinto de la biblioteca, pero luego de caminarlo termina perdido y aceptando que el laberinto es más complejo y poderoso de lo que había pensado. Al final descubre que sólo hay una manera de comprender y descifrar el laberinto: tomar distancia de él para luego volver a transitarlo con paciencia y con más elementos de juicio. Con esta nueva estrategia, el monje *Guillermo de Baskerville*, *al final transita el laberinto* y encuentra el recinto donde habita el constructor del mismo, que a su vez es el autor intelectual del asesinato de los monjes. Algo parecido tendrían que hacer los ciudadanos y educadores honestos para sobrevivir en medio de la estupidez de los corruptos: tomar distancia del laberinto en que ellos viven, no dejarse contaminar por sus prácticas, derribar sus maquinaciones para ingresar luego al laberinto con mayor inteligencia y capacidad de transformación. En otras palabras, perseverar en lo que dice el salmista:

“No pondré delante de mis ojos cosa injusta. Aborrezco la obra de los que se desvían. No habitará dentro de mi casa el que hace fraude. El que habla mentiras no se afirmará delante de mis ojos” (Salmo 101, 3 - 4).

¿Y cuál sería el reto de las naciones más desarrolladas en el combate contra la inequidad social, económica y educativa que existe en el mundo? Así como las grandes potencias han expresado que la Amazonía debe ser un territorio cuyo propietario es la humanidad, su compromiso debe ser compartir el mejor conocimiento existente para que el acceso a los frutos del arte y la ciencia sea un derecho de todos los seres humanos que habitan el planeta. La esperanza es que este reto no se petrifique como las bellas memorias de los congresos, sino que algún día podamos educarnos junto con los creadores del laberinto sin encontrar monjes torturados o muertos al final de la travesía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (1993). Informe La pobreza en Latinoamérica. (*Poverty and Income Distribution in Latin American: The Story of the 1980s*).

Benedetti, M. (1983). *Inventario. Poesía completa (1950 – 1980)*. Madrid: Visor.

Braslavsky, C et al. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>

Baumann, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: FCE.

Calvino, I. (1980). *Apólogo de la honradez en el país de los corruptos*. Recuperado de: <http://www.scoop.it/t/medico>

Colombia al filo de la oportunidad. (1994). *Informe conjunto de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: Presidencia de la República.

Cordeiro, J. L. (1995). *El desafío latinoamericano*. Caracas – Venezuela: Editorial Mc. Graw Hill.

Cortina, A. (2014) *¿Para qué sirve la ética?* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec>

Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.

Eco. H. (1993). *El nombre de la Rosa*. Barcelona: Editorial RBC.

El Tiempo. (2016). *Regalías: sigue el festín*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/editorial-regalias-sigue-el-festín/16673774>

Iaies, G. (2003). *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf

Kierkegaard, S. (1959). *Estética y ética en la formación de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial NOVA.

Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista mexicana de investigación educativa*. Consejo Mexicano de investigación educativa. Vol. 7. No 16

Moore, M. (2015) Documental ¿Qué invadimos ahora? El éxito educativo en Finlandia. Estados Unidos. Dog Eat Dog Films, IMG.

Nussbaum, M. (2015). Discurso de recepción del Doctorado Honoris causa por parte de la Universidad de Antioquia (Colombia)

Sartre, J. P. (2000). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Los libros de Sísifo. Edhasa.

Pellegrini, A. (1903 – 1973) “El poder de la palabra”. Magazín Dominical. Lecturas recobradas de El Espectador.

Platón. (1970). *Obras Completas*. México: Aguilar.

Revista Semana. (2014). *Una visión posible*. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/una-propuesta-para-transformar-la-educacion-en-colombia/385966-3>

Zorrilla. M. et al. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

Zuleta, E. (1978). *Educación y democracia, un campo de combate. Educación y filosofía*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta.