

# **EDUCACIÓN POLÍTICA: SU VÍNCULO CON LA FILOSOFÍA Y LA EMANCIPACIÓN**

Leonardo Colella (Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas – CONICET)

[leonardojcolella@yahoo.com.ar](mailto:leonardojcolella@yahoo.com.ar)

Florencia Montiel (Universidad Nacional de General Sarmiento)

[montielflorencia@hotmail.com](mailto:montielflorencia@hotmail.com)

## **Resumen**

El objetivo del presente artículo es abordar la cuestión del vínculo entre la educación ciudadana, la educación filosófica y la educación emancipatoria. El problema que aquí pretendemos abordar entrecruza diversas variables y a la vez nos permite establecer lazos entre la educación, la política y la filosofía, como ámbitos que muchas veces se implican mutuamente o se complementan, de modo que nos permiten una mirada más completa y compleja sobre ciertos fenómenos. Postulamos la existencia de un estrecho y problemático vínculo entre la concepción de la

ciudadanía que reconoce a la autonomía como objetivo, la filosofía entendida como la puesta en juego de una actitud crítica con respecto a los saberes establecidos, y la emancipación como la verificación de la igualdad en relación a una potencia intelectual común a toda la humanidad.

**Palabras clave:** educación política – emancipación – educación filosófica

## **Introducción**

En el presente artículo pretendemos abordar la cuestión del vínculo, teórico o concreto, que se da en la escuela entre la educación ciudadana y la educación filosófica, en referencia a la constitución de un sujeto político. El problema que aquí pretendemos abordar entrecruza diversas variables y a la vez nos permite establecer lazos entre la educación, la política y la filosofía, como ámbitos que muchas veces se implican mutuamente o se complementan, de modo que nos permiten una mirada más completa y compleja sobre ciertos fenómenos.

Si bien ya puede hallarse en Platón un vínculo estrecho entre la *paideia* y el desarrollo de la *polis*, es en la modernidad donde se registra con mayor notoriedad la tensión entre una educación pretendidamente emancipadora y una educación destinada a la transmisión cultural para asegurar la cohesión social. Quizá sea Rousseau el caso paradigmático en el que se evidencie de manera más clara, a la vez, una concepción de educación particular y

doméstica, destinada a la formación integral del individuo a lo largo de su vida, y otra concepción de educación pública dirigida principalmente a la formación de la patria o la nación.

La educación moderna desliza hasta la actualidad una problemática que se inscribe entre sus propios fundamentos. ¿Cómo es posible que la educación suponga la formación de individuos gobernables a través de la incorporación de contenidos prefigurados y, a la vez, admita para sí la conformación de sujetos emancipados con capacidad para intervenir y transformar los saberes establecidos? ¿Qué podría aportar una formación filosófica a la subjetivación política en el ámbito educativo?

Creemos que podría existir un vínculo entre la concepción de la política emancipatoria y la educación filosófica entendida como una actitud crítica. Una actitud intelectual indagadora sería la condición que permite al sujeto político revisar constantemente los supuestos que regulan sus prácticas, y en consecuencia, sus decisiones individuales y colectivas.

## **La condición ciudadana de la educación política**

Alexander Ruiz Silva, en su texto “Retos y posibilidades de la formación ciudadana” (2009), define en primer lugar a la ciudadanía como una “(...) condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino” (Ruiz Silva: 2009). Tal condición se manifiesta de dos maneras posibles, se ejerce o se acata. El ejercicio de la ciudadanía es reconocido en un ciudadano activo, que ejerce un rol político con sentido de responsabilidad, y puede ejercerse de manera defensiva o propositiva. En el caso de la escuela, estas dos formas se reconocen en prácticas donde los actores participan activamente en la creación de reglas y normas de convivencia, o bien cuando se utilizan procedimientos para garantizar y promover su cumplimiento. Ahora bien, ¿Cómo se desarrollan ambas formas de ciudadanía en la escuela?

La escuela pública, que se adjudica a sí misma la función de formación política de los actores que en ella participan, distingue dos concepciones del desarrollo pedagógico de la ciudadanía, no excluyentes. El autor traza

una diferencia entre la “educación cívica” y la “educación ciudadana”. La primera consiste en el “aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y el cumplimiento de pactos sociales” (Ruiz Silva: 2009), y se enfoque sobre la “civilidad”, apuntando al acatamiento y la obediencia que garantizan un orden y una estabilidad en las relaciones dentro de una institución en particular y de la convivencia en la sociedad en general. La segunda, tiene como propósito suscitar a la reflexión sobre la política y la vida política concreta, reflexión que habilite una participación responsable, en ámbitos sociales y políticos, y una capacidad para el debate. Se trata de formar una ciudadanía activa, una ciudadanía que se conciba en el “ejercicio”, y no sólo en el conocimiento, respeto y defensa de los derechos y obligaciones de los actores involucrados en las instituciones públicas. Este último concepto de “ciudadanía activa” pretende que la ciudadanía sea entendida en su carácter nominal y en su carácter activo, propendiendo sobre todo al sentido activo.

Siguiendo a Ruiz Silva y sus dos acepciones de ciudadanía, podemos reconocer en la institución educativa un doble rol, vinculado a los dos aspectos más arriba desarrollados; la escuela se propone cumplir con la tarea de educar al “nuevo” ciudadano para que sea autónomo, para que pueda darse a sí mismo la norma de conducta tanto en el orden individual como social; al mismo tiempo lo educa para que sea capaz de velar por el cumplimiento de esas reglas que rigen la vida pública. Para ello es preciso no sólo el conocimiento de la norma como una acumulación de datos, sino que es necesario comprender el sentido, la utilidad de la norma, su carácter ordenador, integrador y estabilizador; comprensión que sólo es posible mediante el ejercicio crítico del pensamiento, mediante la reflexión sobre qué valores y qué juicios sostienen las normas, y la revisión constante de la legitimidad y vigencia de esos valores.

## **La condición filosófica de la educación política**

La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria se ha visto atravesada en las últimas décadas por circunstancias que han modificado la naturaleza y las condiciones de la escuela media en general. Guillermo Obiols (2008) reconoce una serie de problemas que tuvo que enfrentar la filosofía en las aulas de los colegios a causa de la ampliación del acceso, mediante la obligatoriedad, de sectores sociales medios y bajos anteriormente ausentes en la educación secundaria, y que pasamos a enumerar:

- Se suma a la función preparatoria para estudios superiores, la preparación para el mundo del trabajo.
- Los alumnos que llegan a las aulas tienen carencias y demandas insatisfechas.
- Se puede observar un choque entre la cultura de los jóvenes y sus pautas y la cultura escolar.

- Aparecen nuevos medios de información que ponen en jaque el lugar privilegiado de la escuela como transmisora de conocimientos.

En este contexto debemos pensar qué tiene la filosofía para aportar a la formación de los jóvenes. Para ello, tomaremos los modelos de enseñanza elaborados por Shujman (2007). El autor identifica dos maneras de enseñar filosofía, cada una implica una definición de filosofía diferente. De acuerdo al modo en que definamos “filosofía”, enseñaremos filosóficamente en un determinado sentido. Esto es posible por el carácter múltiple de las definiciones de filosofía: hay tantas definiciones como filósofos, y es una decisión de orden filosófica la que debe tomar el profesor a la hora de delimitar qué es filosofía; esta decisión lo convierte en filósofo.

La primera definición que propone Shujman entiende a la filosofía como una actitud crítica; en este caso la enseñanza debe estar al servicio de los alumnos, la tarea del docente es introducir a los jóvenes a la filosofía. No nos hallamos entonces ante un conjunto de contenidos o ante un

canon, sino ante una actitud intelectual, inquisidora, cuestionadora. Se trata entonces de enseñar a “filosofar”, es la enseñanza de una acción. La segunda definición concibe a la filosofía como una disciplina, parte del supuesto de que los saberes de los alumnos son acríticos, pertenecen al ámbito de la *doxa*, y, por lo tanto, carecen de legitimidad en las aulas. El rol del docente consiste en dirigir el proceso educativo en el que el alumno no tiene más que un rol pasivo. Se trata, entonces, bajo esta segunda mirada, no de enseñar una actitud sino de enseñar un contenido: la filosofía.

Tomando como referencia estos dos modelos presentados con algunas variantes por múltiples autores, Obiols sostiene “que los estudiantes pueden, en forma graduada, aprender filosofía y aprender a filosofar, y que un proceso de enseñanza filosófica debe plantearse, de modo simultáneo y articulado, ambos propósitos” (Obiols: 2008, 82). En este mismo sentido se manifiesta Shujman: “cuando pensamos esta enseñanza dirigida a personas que no van a ser filósofos académicos: ¿Hay que enseñar las teorías filosóficas? ¿O hay que enseñar a filosofar? ¿Cómo

entendemos la filosofía: como una disciplina o como una actitud inquisidora? En general, yo pongo el énfasis en la necesidad de enseñar a filosofar y en intentar que los textos filosóficos no obturen nuestro pensamiento, sino que lo incentiven.”

### **La condición emancipatoria de la educación política**

Para reconstruir el concepto de “emancipación”, Rancière utiliza una definición de tipo antropológica expuesta por el pedagogo moderno Joseph Jacotot: el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. Un vínculo educativo entre dos individuos implica, en realidad, dos relaciones y no una sola: se trata de un vínculo del orden de la voluntad y otro del ámbito de la inteligencia. En este sentido, se denominará “emancipación” a la distancia entre estas dos relaciones, en la que una inteligencia obedece únicamente a sí misma, aunque una voluntad sea influenciada por otra. Para Rancière, lo que emancipa o embrutece no es el procedimiento, los contenidos, la

didáctica o el método, sino el *principio* que se halla detrás de todo elemento educativo.

El maestro emancipador, debe él mismo estar emancipado, esto sería reconocerse a sí mismo como partícipe de una misma potencia intelectual, común a la de todos. A esta toma de conciencia acerca de la igualdad de las inteligencias, Jacotot la denomina emancipación. Se trata de que cada hombre comprenda su naturaleza de sujeto intelectual. Aquí Jacotot invierte el *cogito* cartesiano: soy hombre, luego pienso. El pensamiento no es un atributo de la sustancia pensante, sino de la humanidad, de allí la igualdad intelectual entre los hombres. Y de allí también la nueva filosofía denominada “panecástica” que se interesa por el “todo” de la inteligencia humana en cada manifestación intelectual particular.

De este modo, el maestro no se constituye en un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de mostrar, verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a cualquier otra, y cuando admite a cualquier otra como igual a la suya: por ello sólo un

emancipado puede ser un emancipador. No es posible, en este sentido, limitar el acto emancipatorio a ningún ámbito específico, no es posible regularlo ni reglarlo, tampoco anticipar las consecuencias institucionales que de él se desprenderían, por el contrario, se trata de que siempre, a cada momento y en todo acto, se verifique el principio de la igualdad de las inteligencias.

Como hemos señalado, la educación ha oscilado entre la aparente pretensión de constituir individuos autónomos y la de formarlos teniendo en cuenta la reproducción del orden social. Asimismo, la educación asume la tensión provocada por la intervención creadora del sujeto que aprende y la incorporación de los saberes instituidos y valorados socialmente. En última instancia, asume para sí la paradójica tarea de actualizar la libertad del sujeto que a través de sus propias experiencias y la autorreflexión se constituye a sí mismo, y la libertad de la estructura social que a través de la figura del maestro busca la ligazón del lazo social, a través de la transmisión cultural.

En este sentido, la educación podría sustentarse en el principio de la libertad del maestro para “formar” a los nuevos individuos según una “forma” predefinida por las necesidades de la estructura social, o bien podría sostenerse en el principio de la libertad del aprendiz, resguardándolo de toda “contaminación” externa y protegiendo sus propias experiencias y capacidades individuales. Ahora bien, si se admite que la subjetividad es, de algún modo, a la vez constituida y constituyente respecto del orden social y cultural, ambas libertades educativas se tornarían difícilmente distinguibles.

El aporte brindado por Rancière para el caso de la educación, logrado a través de sus investigaciones sobre las experiencias pedagógicas de Jacotot, consistiría en la posibilidad de apartarse de la idea de *libertad* como la libre potencia intelectual de un cuerpo individual en un ámbito restringido; en contraposición a ello, nos invita a considerar la libertad como el reconocimiento, de todos hacia todos, de la libre participación de cada uno en una potencia intelectual (creativa) común.

## **Educación y sujeto político**

¿Qué puede aportar una educación filosófica y emancipatoria en la construcción de sujetos políticos? Creemos que existe un vínculo tensional, pero a la vez productivo, entre la concepción de la ciudadanía que reconoce a la autorregulación y a la autonomía como objetivo, la educación filosófica entendida como una actitud crítica y la educación emancipatoria que tiene por principio la igualdad de las inteligencias. Una actitud intelectual inquisidora es la condición que permite al sujeto político revisar constantemente los supuestos que regulan sus prácticas y los valores que sustentan sus decisiones individuales y colectivas.

Aunque las instituciones educativas sean herederas del proyecto moderno, y estén atravesadas por lógicas desiguales y por el dominio del capital, ya sea en sus versiones más “progresistas” como en las más neoliberales, podría pensarse su participación y sus límites en la construcción de sujetos políticos que trasciendan la simple transferencia e incorporación de conocimientos y valores instituidos.

También podemos indagar sobre las posibilidades y los límites de una educación emancipatoria en una escuela esencialmente reproductora, considerando que la escuela es, más allá de un aparato reglado y jerarquizante, un complejo espacio de encuentro entre personas, saberes, valores y prácticas diversas, encuentro potencialmente inédito y novedoso. Allí radica el carácter potencialmente creador de una educación política, no sólo se trata de enseñar saberes y normas ajenos, sino de pensar la posibilidad de un espacio donde los sujetos puedan actualizar y verificar, mediante el pensamiento colectivo, esa condición intelectual común.

## **Bibliografía**

OBIOLS, G. (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RUIZ SILVA, A., “Retos y posibilidades de la formación ciudadana” (Publicado en la Revista Novedades Educativas No. 220, abril 2009. Un desarrollo complementario a las reflexiones del presente escrito se encuentran en el libro *La formación de competencias ciudadanas* (Ruiz y Chaux, 2005).

SCHUJMAN, G. (coord.) (2007), “Discusiones en torno a la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Una aproximación” en *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.