



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE POSGRADO: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**¿Educación moral para la autonomía?
Fundamentos y contradicciones**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BETZABETH REYES PÉREZ

Directora de Tesis:

DRA. Ana María Salmerón Castro

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Septiembre de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



***A mis Cris, sostén y fortaleza
inquebrantable.***

***A Ubiidxa bálsamo en medio de la
tormenta.***



Agradecimientos

A los maestros que en este tramo de mi vida colaboraron en consolidar este proyecto que no sólo representó un logro académico sino personal, gracias a cada uno de mis lectores de tesis. Gracias infinitas a la Dra. Ana María Salmerón por su mentoría y acompañamiento invaluable al enseñarme en sentido práctico la libertad, la pasión y defensa de la educación, gracias por su apoyo y confianza inescrutables. Al Dr. Alfredo Furlán por su cuidadosa lectura y sus consejos de escritura; a la Dra. Claudia Pontón por las coincidencias teóricas, así como el apoyo y los consejos para un mejor andar en esta disciplina. Gracias al Dr. Sebastián Plá por el compromiso e interés forjados en un espacio de debate y reflexión con el afán de perfeccionar; a la Dra. Yazmín Cuevas por su compromiso y colaboración en el mejoramiento de esta tesis.

También agradezco de manera profunda a mi madre por ser pilar y apoyo incondicional de mi vida; a Cristian por su inexplicable amor y acompañamiento. Gracias a Dayana por su ejemplo de vida, persistencia y valentía al enfrentar la mayor adversidad. Gracias a Blanca Flor por los incontables y sabios consejos de vida y de academia... seguiré tus pasos. Ubiidxa gracias por la paciencia y colaboración en este proceso de principio a fin.

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO 1: Autonomía: Una conceptualización histórica y filosófica para la educación moral	
• La herencia de la ilustración	15
• Una propuesta retomada: Educación moral para la autonomía	22
• La vuelta a Kant	28
• La autonomía: una herencia deontológica	34
• La confianza en el uso de la razón del ser humano y la libertad	38
• Conclusiones	43
CAPÍTULO 2: La ética kantiana	
• La acción con valor moral	50
• El imperativo categórico	55
i) Primera fórmula	
ii) Segunda fórmula	
iii) Tercera fórmula	
• La educación moral en Kant	68
i) Sobre la noción de educación	69
• Educación práctica o moralidad	73
• Enseñanza de la moralidad	75
• La finalidad de la educación moral	78
• Conclusiones	79
CAPÍTULO 3: ¿Invención de una asignatura? formación cívica y ética: propuesta curricular en educación secundaria	
• La importancia de la perspectiva histórica	84
• La creación de la escuela secundaria –antecedentes-	88
• Del civismo a la formación cívica y ética	93
• Las implicaciones de la modernización de la escuela básica en México	98
i) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	100
ii) Un nuevo plan de estudios	102
iii) Sobre los contenidos de la asignatura	105
• Conclusiones	108

CAPÍTULO 4: Análisis de los programas de estudio de FCyE desde la moral kantiana

• Comparación entre los programas de formación cívica y ética y el imperativo categórico	118
• La universalidad: responsabilidad y deber	120
• La humanidad: fin y dignidad	124
• Autonomía: libertad y autogobierno	129
• Enseñanza de los contenido de FCyE	141
• Conclusiones	148
Consideraciones finales	151
Referencias generales	158
Notas	162

Abreviaturas

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ASP	Antropología en sentido pragmático
CRP	Crítica de la razón práctica
EXANI-I	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior
FCyE	Formación Cívica y Ética
FMC	Fundamentación de la metafísica de las costumbres
PDE	Plan de Desarrollo Educativo
RIES	Reforma Integral de la Educación Secundaria
SEP	Secretaría de educación pública
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Introducción

La autonomía es considerada como una característica del hombre moderno; su origen ilustrado hoy podría parecerse viejo, sin embargo la fuerza de su colocación en los sistemas de razón y organizaciones sociales contemporáneas no ha perdido su brío. Los Estados liberales se han propuesto “formar” individuos que cumplan dicha adjetivación y la escuela ha sido el medio para poder expandir ese propósito. En México la noción de libertad constituyó una de las banderas del progreso y de la modernidad que se expandía como discurso oficial en la década de los noventa. La modernización económica e industrial trajo con ella un cambio de perspectiva en la educación de todos los niveles impartida hasta entonces. Las nuevas relaciones comerciales afectaron todo el programa nacional y el sector educativo no pasó desapercibido, sino que también se incluyó en las propuestas liberales que se reforzaron incluyendo como estandartes oficiales las valoraciones de la Revolución francesa “libertad, igualdad y fraternidad”. La primera de ellas se convirtió en un fin establecido en muchos sentidos, de tal modo que se pronunció como uno de los objetivos nacionales, incluyéndolo en primer lugar dentro de las escuelas a través de contenidos dirigidos.

Es así como se incluye de manera oficial este ideal regulado por una serie de conceptualizaciones morales, posteriormente, éstas acompañaron un ideal de ciudadano que se tradujo a principios de los noventa como “autónomo”. Se propuso la enseñanza de un contenido específico que se encargara de dicha empresa y es entonces cuando se incluye la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE) en educación secundaria. La innovación estuvo fundamentada en documentos oficiales nacionales (que a su vez eran reflejo de las políticas globales) como el *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000*, *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* y los *Acuerdos 177 y 182* en los que se plantea un ideal de ciudadano que es preciso preparar desde la educación básica. Entonces la exigencia se vuelve nacional y el gobierno federal se compromete a proveer de material y capacitación a los profesores y directivos que se encargarán de la impartición de la nueva asignatura que se construyó de la fusión del anterior civismo y educación moral.

Es importante reconocer la construcción de la nueva asignatura pensada desde 1993 pero puesta en marcha en 1999 cuando se establecerán las bases de los contenidos de la misma, es necesario subrayar que este primer modelo ha sido, hasta hoy, la base para las futuras reformulaciones. Los ejes de trabajo y las unidades temáticas que en la actualidad se revisan son muy parecidos a las iniciales que proponían una nueva perspectiva de enseñanza de la ética. La propuesta de la autonomía a través de una educación en valores en la que se revisan valoraciones fundamentales que de manera procesual contribuyan a la comprensión moral del individuo. Las propuestas de enseñanza afianzadas en dilemas morales que provocan discusiones, posicionamientos y debates, continúan en los programas. De ahí la importancia del estudio de los primeros programas, pues aunque pareciera que se ha hecho lo posible para innovar contenidos y enfoques didácticos, los resultados han ampliado las temáticas pero no las ha transformado.

El presente trabajo tiene como propósito fundamental realizar un análisis comparativo entre los contenidos establecidos en los primeros programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE) de educación secundaria y la propuesta ética realizada por el pensador Emanuel Kant. El eje que dirige la comparación es la conceptualización de autonomía que a partir de la formulación del imperativo categórico se consolidó como constitutiva de la moral. El análisis se fundamentará en los documentos oficiales de reformas y políticas educativas y en algunas de las principales obras del filósofo alemán Emanuel Kant en las que explica su propuesta ética y de manera particular el proceso a la construcción autónoma del sujeto y algunas implicaciones de la educación moral. Para ello, presentaremos en primer lugar la problemática que existe respecto a la conceptualización de la autonomía a partir de una mirada histórica y filosófica, la cual emerge de postulados kantianos que constituyen considerablemente el pensamiento deontológico, en el que a través de discusiones conceptuales se logró consolidar un concepto que actualmente sigue en debate. Retomando las consideraciones históricas intentaremos demostrar que la influencia de la Ilustración sigue haciendo mella en la actualidad con la idea de hombre libre y autónomo. De manera particular, nos centraremos en el estudio propuesto por Kant no por ser el más importante o preponderante de todos los ilustrados, sino porque su estudio ético implicó un “giro copernicano” para el examen de la moral, al considerarla como un adjetivo implícito de la conducta humana.

La tesis se compone por cuatro capítulos, los primeros dos explican conceptualizaciones de filosofía de la educación y de la ética kantiana que permitirán un acercamiento teórico para una posterior comparación, mientras que los dos capítulos siguientes enmarcan nociones más específicas de la construcción de la asignatura. De manera específica en el primer capítulo rescataremos la importancia que existe en retomar dicha tradición para recuperar aspectos fundamentales que el posmodernismo ha intentado suprimir. Tenemos que aclarar que cuando hacemos referencia a la posmodernidad, incluimos de facto el ejercicio de relatividad que se ha hecho en cuestiones de moral y ética. En ese sentido, pensar en una vuelta a Kant no significa solamente hacer una defensa de la necesidad que hoy existe de estudiarlo, sino de la consideración de su vigencia, y de la constatación de que no podemos dejar de hacer referencia a su pensamiento (aunque, a veces, sólo inconscientemente) y que aludimos, cotidianamente, a algunas de las nociones básicas de su propuesta.

La confianza que se ha puesto en la razón del individuo ha marcado la historia de la humanidad al dejar de considerarse un teocentrismo, con tal consideración es obligatorio pensar en la noción de autonomía propuesta desde la deontología y muy particularmente de los postulados kantianos, noción que transformó los cánones morales y hasta religiosos, al pensar no sólo en un hombre racional, sino todo lo que ello implica. Los alcances de dicha capacidad las explicaremos en el capítulo dos a partir de una noción filosófica fundada en Kant, concretamente en el imperativo categórico que se compone de tres fórmulas: la universalidad, la humanidad y la autonomía.

Explicaremos las conceptualizaciones morales que constituyen el valor de la acción moral del individuo y la manera en que la construye. En primer lugar con la universalización de la máxima que equivale a una especie de consenso según Christine Korsgaard (2011), en el que el individuo actúa de tal forma que podría colocarse como emisor o receptor de la acción sin ningún problema, puesto que no representa ningún riesgo para él. El consenso interpretado por Korsgaard se sostiene del proceso de validación de la máxima con base en el contenido moral que ésta tenga, es decir, si la máxima es posible para cada individuo y al mismo tiempo si el individuo está dispuesto a confrontar los efectos de la misma, entonces es válida y posible.

En segundo lugar y como segunda fórmula la humanidad, implica la acción que considera al humano como un fin en sí mismo. Es decir, la máxima construida no atentará contra la dignidad del otro en tanto que es el fin, puesto que tiene valor en sí mismo y no puede ser usado para conseguir otro objetivo pues en ese modo la acción carecería de valor moral. Pensar en la humanidad como un fin y no como un medio se funda en un sentido del deber en el que el individuo es capaz de reunir todos los medios posibles para colaborar con el otro con respeto y no como un medio, respetando su racionalidad y todo lo que ella conlleva. La tercera fórmula establece la autonomía y se consolidará en los elementos anteriores como la razón, el deber, lo bueno, lo humano, la dignidad, la humanidad... y permitirá que el individuo se “sirva de su propia razón” es decir, se autolegisle. En suma, la formulación del imperativo categórico constituye la propuesta moral novedosa del siglo XVIII y a través de la comparación que realizaremos demostraremos la vigencia de la misma. La segunda parte del capítulo dos enmarca la posición pedagógica de Emanuel Kant y la manera en que percibía el acto educativo como una acción transformadora, considerada como el único medio por el que “el ser humano podría llegar a ser humano.” Y la manera en que la educación práctica o moral colabora en el individuo posibilitando la autonomía a través del conocimiento de los medios y los fines.

El tercer apartado es una perspectiva histórica-filosófica en la que mostramos el nacimiento de la asignatura de Formación Cívica y ética en México, así como su expansión. Para ello tomamos como referencia los documentos oficiales como acuerdos y planes de estudio para explicar la construcción y fines de la asignatura, que de manera explícita declara como uno de los objetivos principales: “formar individuos autónomos.” Para nosotros es importante este proceso puesto que el cambio curricular nacional responde a una demanda global que puede ser entendida de mejor manera si estudiamos los orígenes conceptuales de la autonomía y logramos una comprensión contextual de la influencia que tuvo, así como de las repercusiones que hasta hoy podemos apreciar en los contenidos y enseñanza de la ética.

Finalmente, el cuarto capítulo es un análisis comparativo de categorías extraídas del estudio de algunos fragmentos textuales de los programas de FCyE cotejadas con las conceptualizaciones expuestas en la ética kantiana. Demostramos cómo las nociones éticas establecidas en la nueva asignatura cumplen un grado de coincidencia con la articulación y

lógica de la propuesta ilustrada del pensador alemán. Son comparados elementos como la lógica procesual en ambas propuestas, la noción de universalidad kantiana vinculada con la responsabilidad y deber que exigen los programas; la noción de humanidad cotejada con el fin y la dignidad expuesta en primero y segundo grado de educación secundaria, así como la noción de autonomía, articulada a un proceso fundado en la libertad y el autogobierno explicado en los programas como fin específico de la asignatura durante los tres ciclos escolares.

La última parte del cuarto capítulo confronta algunas concepciones de enseñanza y las diferencias o inconsistencias dentro de los programas a partir de la perspectiva didáctica planteada y las actividades sugeridas. De tal manera que al intentar erradicar el adoctrinamiento y la memorización con el fin de posibilitar la reflexión y el uso del razonamiento, cae en el mismo ánimo de pasividad al dirigir los contenidos a través de actividades extremadamente prescriptivas, que prescriptiva y determinadamente deben funcionar como la solución a las problemáticas existentes, además de ser supervisadas por directivos y jefes de área.

Esta comparación pone las bases para el análisis de la enseñanza de la moral en la escuela, en nuestro caso particular, se traduce en una parte del contenido de la asignatura de FCyE. Lo preocupante en este aspecto radica en la responsabilidad unilateralizada que la sociedad le ha delegado a la escuela y que compromete directamente al profesor. La educación moral no puede reducirse a un programa esquemático de contenidos específicos que se consideran deseables en una institución, por el contrario, debe permitir la reflexión de los estudiantes, es decir convocar al uso de la razón con el propósito de construir las condiciones que le permitan autolegislarse.

Por otro lado, diferenciamos cada apartado con una ilustración distinta con el fin de ejemplificar las contradicciones o afanes existentes a lo largo de la historia de la humanidad. La primera de ellas corresponde a una pintura de Leonardo de Vinci de 1490 y es “El hombre de Vitruvio”, éste representa las proporciones anatómicas del cuerpo humano calculadas a través de la arquitectura. El diseño representa el ideal de belleza y de la perfección del hombre que muestra el equilibrio y el movimiento. Esta pintura es usada como representativa del primer capítulo puesto que también enmarca elementos que se consideraron perfectibles a través de la razón en la época de las luces. Aunque esta pintura

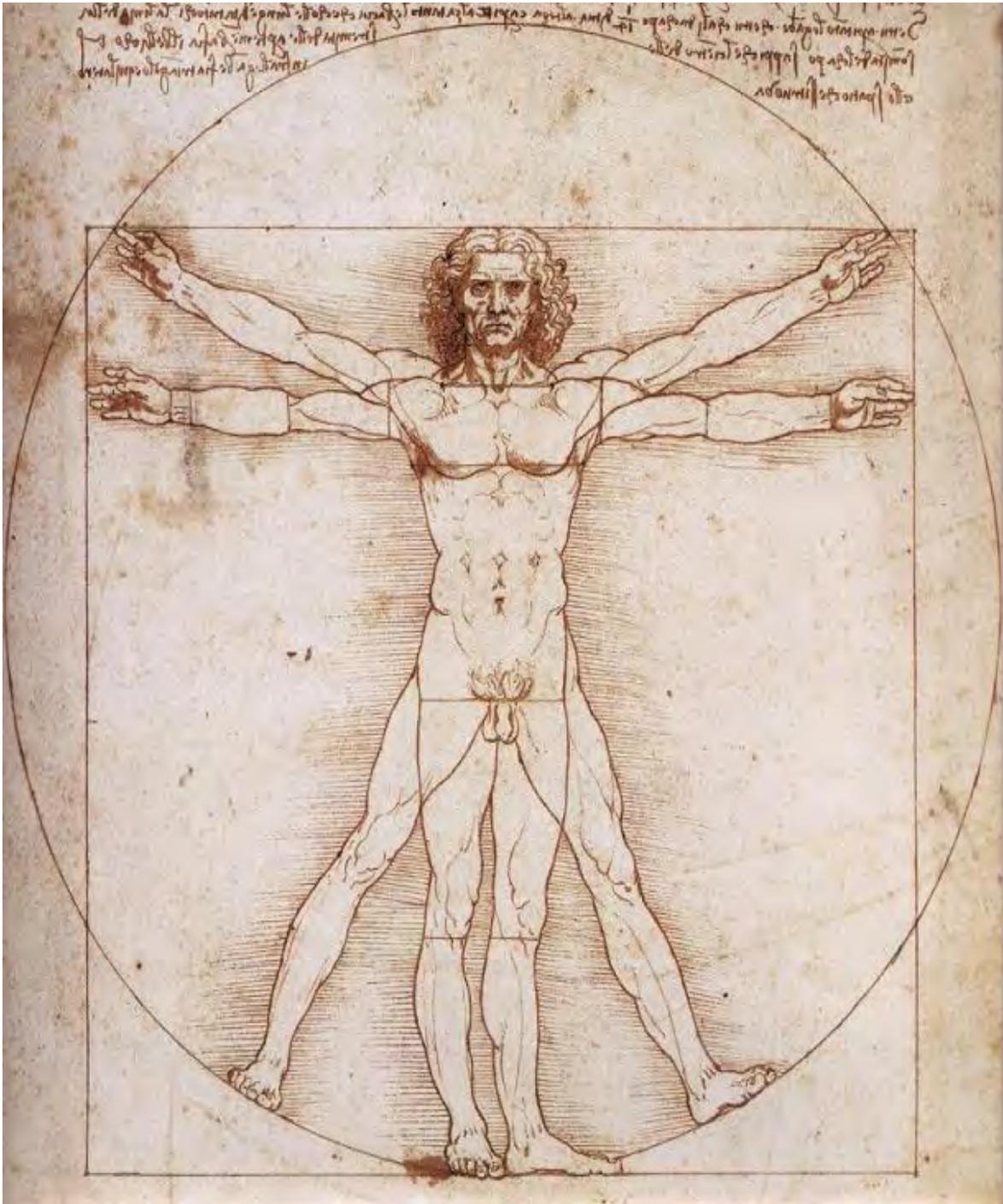
es previa a los estudios realizados por Kant, nos parece ilustrativa en cuanto a la idea constante y continua de perfectibilidad humana.

Las tres ilustraciones posteriores pertenecen a la colección de impresiones de Francisco de Goya, llamada “Los Caprichos” (1797). Estas imágenes reflejan una sátira de la sociedad española del siglo XVIII en que se construyen las ideas de autonomía y de razón que nos ocupan. Las tres impresiones muestran ácidas críticas a las actitudes y relaciones “moralizadoras” establecidas particularmente entre las personas que pertenecían a la nobleza y al clero. De un grupo de ochenta impresiones, elegimos tres de ellas que representan alguna característica a modo de sarcasmo del contenido trabajado en los diferentes capítulos. La primera de ellas ilustra una crítica a la racionalidad como ideal inalcanzable que en ese momento era fuertemente ensalzada y deja ver la contraparte que se vive en Europa, esta ilustración es llamada “*El sueño de la razón produce monstruos*”. Mientras que la segunda ilustración es una sátira sobre la educación impartida, que es considerada como aquella que transformará al ser humano, sin embargo Goya ejemplifica el ideal a partir de un profesor y un discípulo que carecen de razón, esta impresión es llamada “*¿Si sabrá más el discípulo?*” y nos obliga a reflexionar sobre el quehacer educativo que para fines de este trabajo, nos direcciona a la discusión de la educación moral como reflexión y no como reproducción o prescripción. Finalmente la tercera impresión expresa un sarcasmo dirigido a la profesión docente del siglo XVIII en España, nos referimos a la “*Devota profesión*”, en esta impresión se muestran a los actores con apariencia oscura y tétrica, sin embargo el título refiere lo contrario. Al respecto podríamos interpretar el rompimiento de la figura idealizada del profesor al colocarlo como un iluminado, como un apóstol que direccionara con base a la verdad, Goya representa el otro extremo y nos obliga a pensar en la posibilidad del equilibrio, de la realidad.

En esta colección ilustra la contraparte de la llamada Ilustración a partir del declive de la racionalidad, decidimos usar este contraste con el fin de provocar en el lector la duda respecto al ideal planteado y perseguido a partir de la razón, pues aunque a lo largo de este trabajo se recalca la importancia de la misma, es necesario mencionar que no siempre se actúa con pleno uso de ésta, y no siempre se tiene al hombre como un fin en sí mismo. Por ello, convocamos a una reflexión respecto de lo que aquí mencionamos, pero también instruimos con el propósito de no olvidar ambos acontecimientos, pues en una supuesta

defensa de la razón, de la libertad, de la autonomía y aún de la misma “moralidad” se han producido sucesos de represión, genocidios y guerra, algunos de los actos más claramente contrarios a la libertad, a la autonomía y a la moralidad.

Si recordamos la premisa multicitada del filósofo alemán: “tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 2013:31), tendríamos que preguntarnos qué tipo de educación estamos haciendo y qué tipo de seres humanos somos puesto que no estamos dispuestos a “servirnos de nuestra razón” y actuar moralmente. Considerando todos los elementos anteriores podemos ver que la moral humana está llena de contradicciones y eso no implica que esté bien o mal, es necesario que se encuentre en constante crisis puesto que los individuos cambiamos, pero ello no significa que se le reste seriedad al asunto, al contrario, es obligación humana reflexionar sobre nuestro proceder con el fin de mejorar las condiciones que vivimos. Este trabajo permite un ejercicio reflexivo sobre los fundamentos éticos establecidos corroborados en programas oficiales de los noventa en México, pero también sobre las contradicciones que continúan en la práctica de enseñanza, así como en las nociones prejuiciosas de la moral como doctrina y su permanencia en los programas nacionales actuales que dirigen la asignatura que preserva el mismo nombre.



Da Vinci, L. (1490). *Hombre de Vitruvio*.

CAPÍTULO UNO

Autonomía: Una conceptualización histórica y filosófica para la educación moral

Es la suprema estupidez del mundo que cuando enfermos de fortuna, muy a menudo por los excesos de nuestra conducta culpamos de nuestras desgracias al sol, la luna y las estrellas; como si fuéramos malvados por necesidad; necios por exigencia de los cielos; truhanes, ladrones y traidores por el influjo de las esferas; borrachos, embusteros y adúlteros por obediencia forzosa a la influencia planetaria, y cuánto hay de mal en nosotros fuese una imposición divina. Que admirable la excusa del hombre puñetero, poner su sátira disposición a cuenta de los astros.

-Shakespeare-

En este capítulo analizaremos algunas de las circunstancias que permitieron la construcción de la ética propuesta por Kant. Para ello consideramos dos elementos fundamentales que se encuentran en constante vinculación y forman un entramado que nos permite comprender de mejor manera los fundamentos que sostuvieron la idea moral que constituyó la deontología. Es importante considerar que la ilustración hace referencia a muchas otras aportaciones filosóficas e históricas, sin embargo en nuestro caso tomamos como eje fundamental la aportación de Kant. También consideraremos algunos estudios de filósofos previos a su propuesta que coadyuvaron para la reflexión, análisis y crítica de nuestro autor central.

Es importante subrayar que en esta tesis hay dos perspectivas sobre la ilustración. Por una parte la concebida por Emmanuel Kant, que la considera como un proceso personal de cada individuo en el que se nota un avance importante en cuanto a su moral y una

segunda como una época de la historia humana que marcó la diferencia cultural e intelectual a través de aportaciones de pensadores que vivieron y fueron parte del momento histórico. Queremos subrayar que no pretendemos reducir la época o el movimiento ilustrados a un solo pensador, pues reconocemos que existieron muchos otros que realizaron trabajos bastante dignos de su reconocimiento, tales como Descartes con la propuesta del método cartesiano; Montesquieu, con su famosa teoría política de la separación de los poderes; Voltaire, con sus extraordinarios escritos filosóficos y literarios; Rousseau, cuyas ideas políticas influyeron en gran medida la revolución francesa; Hume con sus poderosas argumentaciones empiristas; Locke, padre del liberalismo clásico; y otros que siendo científicos dejaron su notable huella de tal modo que influenciaron el pensamiento filosófico y cultural. Entre ellos tenemos a Newton, que propuso la teoría de la relatividad; Laplace, con la teoría de la formación de planetas; Halley, famoso astrónomo que estudió cometas; Monge que inventó la geometría descriptiva; entre muchos otros. Estas condiciones de un llamado progreso intelectual, científico y cultural cimentaron las posteriores aportaciones y además fortalecieron las realizadas de forma contemporánea. Así que en medio de esa revolución intelectual, se posiciona también en Alemania Emmanuel Kant que teniendo acercamientos intelectuales con muchos de ellos, también se ve influenciado al leerlos o discutirlos, por tal motivo es importante reconocer el momento histórico e intelectual que se vivía.

Considerando algunas condiciones históricas y filosóficas que influyeron en el cambio de perspectivas tratamos de demostrar la manera en que cambia la perspectiva de educación moral, que en relación con la idealidad de hombre que acontece y la centralidad de éste, así como el papel de la razón dan como resultado pensar un nuevo procedimiento para la educación y también para la educación moral. Así, hallamos que la propuesta moral edificada en el siglo XVIII continúa vigente, en tanto que los programas de educación secundaria evidencian la confianza en la razón como elemento fundamental para la toma de decisiones del individuo, así como la libertad, la autonomía, la universalidad y otros elementos filosóficos encontrados en la propuesta kantiana. De ahí la aseveración enunciada en uno de los subtítulos “la vuelta a Kant”, pues entendemos que con el paso de los siglos la idea de moralidad se transformó, pero a partir de la reforma de educación

secundaria en México de 1993 pareciera haber un regreso, lo cual no implica un retroceso, sino un reconocimiento de la vigencia del pensamiento kantiano.

Esta vigencia llega a los programas de educación en México a partir de encuadres históricos que permitieron su influencia. Para ello tratamos de mostrar la herencia que dejó el pensamiento deontológico (con base en el planteamiento kantiano) en la propuesta de desarrollo moral de Piaget, misma que influenció directamente a Kohlberg y que permeó de manera notable los programas de educación que posteriormente fueron influencia para la idea de modernización en México. Concluimos el capítulo con un apartado alentador que fortalece la confianza en la razón y libertad del individuo, elementos sustanciales para la propuesta kantiana y que trabaja en diversos ensayos citados posteriormente. De esta manera procuramos mostrar que la construcción de la concepción de autonomía elaborada por Kant, es un trabajo que conlleva lo histórico y filosófico en constante relación, que le permitió una maduración teórica para sostener y proponer lo que leímos en el primer capítulo, además para considerar la vigencia de su teoría, después de tres siglos.

La herencia de la ilustración

Es común escuchar que la idea de educación que actualmente rige el sistema educativo emerge de la modernidad. Esta concepción educativa considerada como moderna trascendió a partir del periodo llamado la ilustración, por lo tanto, éste último se enmarca dentro de la época moderna. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de edad moderna? en sentido acotado y obedeciendo a una perspectiva común entre los filósofos revisados intentaré distinguir una perspectiva de esta época de manera sintética. Siguiendo a Javier Lasपालas (Lasपालas en Redondo, 2001), Nicola Abbagnano y A. Visalberghi (1993) y J. Muguerza (1991) el sentido de la edad moderna guarda una profunda relación con la idea de lo moderno, de lo actual que de alguna manera enfrenta de manera directa lo establecido en la época medieval como predeterminado o dado. Para Lasपालas (Lasपालas en Redondo, 2001) esta contraposición significó históricamente una revolución que colocó en debate las diferentes concepciones donde se desprestigió “la mentalidad medieval, que juzgaban caduca y deseaban sustituir” (Lasपालas en Redondo, 2001:478).

Pensar en la ilustración dentro de este marco nos permite explicarnos las adjetivaciones adjudicadas a tal movimiento, Emilio Redondo (2001) y Muguerza (1991) coinciden en tres perspectivas respecto a la definición del concepto considerado en un momento dado como una época histórica específica. De modo general explicaremos las tres acepciones. La primera de ellas hace referencia a un momento histórico previo al movimiento referido, en esta conceptualización se define la ilustración como un acto purificador a través de ritos y sacrificios religiosos. La segunda conceptualización ejemplifica la acción de “abrillantar” y se relaciona con la erudición que significa “quitar la rugosidad” (Redondo, 2001:479). Mientras que el tercero y último hace referencia al acto de iluminar “es decir limpiar, purificar, “dar a luz” la luz de la verdad. Éste último ha pasado especialmente al campo de la educación en el sentido de “instruir”; proporcionar cultura a alguien o conocimiento o información sobre algo” (Redondo, 2001:479). Sin embargo para Muguerza (1991) Kant acuñó la primera acepción para el sentido de su propio posicionamiento, no sólo en el enfoque teórico de un libro, sino de toda su obra.

Según Redondo “el siglo XVIII se autodenominó “siglo ilustrado” (eclairé) y “siglo filosófico”, convencionalmente se le denomina también “siglo pedagógico” o “siglo de la educación” (2001:479), debido al gran auge y modernización de la idea de educación que impactó a la institución escolar, por lo tanto la pedagogía tuvo una época muy fructífera en la que en medio de amplios debates y contra argumentaciones se creaban teorías pedagógicas que enriquecían el sentido educativo y moral del acto de enseñar. Redondo establece que este siglo es caracterizado por los conceptos kantianos que nutrieron la educación y que se vincularon directamente con la idea de ilustración que él mismo caracterizó, haciendo una fuerte mancuerna entre ambas conceptualizaciones.

En medio de estas articulaciones logradas a partir del pensamiento kantiano, la ilustración significó también una traducción en conceptos o ideales que marcarían de alguna manera el rumbo o la dirección de la sociedad. Esos ideales los encontramos plasmados en variadas obras de Kant, en las que según Redondo la propuesta es que “para la ilustración no se requiere más que libertad [...], que es concretamente hacer en toda ocasión uso público de la razón” (Redondo, 2001:481). La cita anterior refleja la exactitud a la que hace referencia nuestro filósofo alemán en su pequeña obra ¿Qué es la ilustración? en la que a modo de imperativo establece “ten valor para servirte de tu propio

entendimiento” [razón] (Kant, 2012:7) y que recurre de manera constante en el resto de sus obras.

Los ideales o valoraciones establecidas como bandera de la ilustración son enunciados también por Varela (Varela en Puig, 1995:85) “los conceptos universales de libertad, tolerancia, razón, humanidad e igualdad que promovieron los ilustrados” y los incluye como guía en contra del dogmatismo y que en coincidencia con Redondo y Muguerza los sugiere como hechos en el marco de la modernidad. Aún con el conocimiento de los elementos hasta aquí considerados muchos siguen preguntándose sobre la vigencia de la propuesta kantiana en la actualidad. Este ideal de autonomía como característico de la ilustración, también enmarca la época moderna por eso reitero la importancia de los ideales que se establecen como guía para el proceder de los individuos. El nuevo enfoque de ética que inauguró Kant se definió de manera particular como autonomía debido a sus características específicas, aunque posteriormente emergieron otros enfoques o perspectivas filosóficas en cuanto a ética “el enfoque de la ética como autonomía es todavía más notorio, aunque se plantea más frecuentemente en el contexto del debate modernidad-postmodernidad” (Rubio, 1991:51). Sin embargo, fundamentados en las argumentaciones de Muguerza (1991), Salmerón (2010) y R. S. Peters (1984) nosotros nos posicionaremos en la primera etapa considerada, la modernidad, considerando que este enfoque moral constituyó y constituye aún “la conquista específica de la modernidad [...] la autonomía moral se plantea desde Rousseau y Kant como la autoconstitución del sujeto moral” (Rubio, 1991:51), como también asevera Schnnewind (2009). Así se reitera la importancia del proceso de construcción de autonomía que no es innata en el individuo, sino que a través de aspectos y elementos personales, colectivos y educativos él es capaz de edificar. Aseveramos nuevamente que la autonomía constituye por sí misma uno de los mayores logros de la ilustración.

Sobre la discusión de la vigencia de la teoría kantiana Muguerza (1991), realiza una posible defensa que acuña de la pregunta que el siglo pasado fue estructurada en un primer momento por el filósofo polaco Leszek Kolakowski: ¿por qué necesitamos a Kant? Cuestionamiento que años más tarde fue reformulado por Rorty con el fin de abrir nuevamente el debate preguntaba ¿por qué ya no necesitamos a Kant? Muguerza (1991) da algunos argumentos para defender el sentido de la herencia deontológica en nuestros

días. Para aclarar la problemática que planteaba, nosotros por tercera vez reformularíamos el cuestionamiento de manera positiva ¿por qué sí necesitamos a Kant? Para ello en primer momento, requerimos aclarar una noción fundamental que evidencia Muguera (1991), y ésta es quiénes somos nosotros para después discutir si acaso necesitamos a Kant.

Esta pregunta ontológica nos posiciona en un lugar de concientización para después preguntarnos qué es lo que queremos. Es decir, si no sabemos quiénes somos (me refiero a la colectividad) será difícil responder la segunda interrogante, para ello requerimos reconocer elementos o características fundamentales del proceder social e individual. Es claro que la época moral que vivimos se encuentra rebosando de crisis y esa no tiene que ser una característica perjudicial o negativa, sin embargo tenemos que ser capaces de definir lo que vemos, lo que vivimos. Para Muguera no es otra cosa que la crisis de la herencia de la ilustración, es decir la llamada postmodernidad que hace referencia a una amplia y excesiva gama de posibilidades ideológicas que a causa del relativismo proliferante marcan un desorden desmesurado, que evade el compromiso o deber social del ser humano. Para Muguera (1991) la postmodernidad no es otra cosa que la *postilustración*.

El cambio de estos conceptos ha permitido un juego de palabras que sin lugar a dudas han confundido mucho, sin embargo la coincidencia entre algunos radicó en la repetida característica de esta época postmoderna como falta de orden y carente de sentido de responsabilidad. Muguera recupera el juego de traducción que realiza Roger Bartra en el que incluye el concepto de *dismodernidad* que traducía al inglés como *dismotherism* que al retraducirla hispánicamente se refería a <desmadre>. Al considerar este contexto Muguera refiere que “la posmodernidad, en efecto, se ha convertido en un desmadre, y el recurso a la noción de postilustración podría ayudarnos a escapar de tal desmadre” (Muguera, 1991:13).

La peculiaridad que desborda en el promovido relativismo que trae como consecuencia una renuncia a la autonomía, hace perder de vista la importancia de la racionalidad humana. En defensa de la necesidad de la propuesta kantiana, Carlos Peña refiere que “nos provee de razones para no desorientarnos en medio de un mundo que, plagado de sorpresas, arriesga el peligro de debilitar las convicciones que subyacen al proyecto de una sociedad liberal y democrática” (Peña, 1998:7), situación paupérrima

debido a la fortaleza que tal concepción propone para dichos conceptos. En ese sentido, si consideramos partir de las conceptualizaciones que fundan la libertad y la autonomía del ser humano, no hay mejor manera de hacerlo que a través del uso de la razón y de la noción de deber que es posible universalizar a través de la máxima. En consideración de esta herramienta como argumento de la polémica “Kant nos provee de una vigorosa defensa contra el relativismo cultural [...] Para el relativismo cultural no es posible afirmar que una acción sea inmoral en absoluto.” (Peña, 1998:8), por lo tanto podemos demostrar la importancia de retomar la propuesta kantiana.

Por otro lado, aunque la ilustración también contenía inconsistencias dentro de la construcción de sí misma como ideología y momento histórico que refiere Puig Rovira (1995) al considerar las diferencias de pensamiento dentro de quienes abanderaban los mismos ideales. Es necesario repensar que estaba sostenida por un avance racional que posicionaba al individuo como centro del universo y que daba una mirada distinta a todas las disciplinas existentes, le delegaba una responsabilidad propia que hasta ese momento histórico se había negado. Al mismo tiempo se proponía en un progreso de la humanidad al hacerse cargo de sí mismo y de sus acciones emprendidas, como refiere Varela

La vigencia de la ilustración tal y como la definió Kant, es decir, como esta salida del hombre de un estado de minoría, se pone justamente de manifiesto en una autonomía de la razón que ha proporcionado instrumentos para desenmascarar el despotismo y el fanatismo cultural allí donde se produce la exclusión y la estigmatización de la diferencia.
(Varela en Puig, 1991:89)

La cita anterior señala el impulso de gran envergadura que hasta hoy es vigente, la apuesta por la autonomía del ser humano. Esta autonomía de la razón permitiría al individuo actuar con plena conciencia y al decir eso no me refiero sólo a la acción emprendida con previo conocimiento, sino que fundada en el imperativo categórico considera imperativos universalizables, que además son posibles y aceptables por los otros. Que sugiere al otro como un fin y no como un medio, sin instrumentalizar al individuo para finalmente procurar un reino de los fines en donde se decida libremente pero no de manera egocéntrica, sino

con el fundamento moral establecido en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres (FMC)*.

Esta perspectiva autónoma es referida por Kant en la obra *¿Qué es la Ilustración?* Y la segunda parte de la multicitada frase como significado de la ilustración –“el abandono por parte del hombre de una minoría de edad” (Kant, 2012:7)-, da el sentido de la primera al aseverar que “esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento [razón] sin verse guiado por algún otro” (Kant, 2012:7). Al respecto menciona que no hay nadie más culpable que uno mismo en el sentido de “la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro” (Kant, 2012:7). Las citas anteriores son complementarias a la apuesta que pone en la razón en la *FMC* y en la que asevera la necesidad del uso de la misma para actuar moralmente.

La comodidad del individuo para actuar sin hacer uso de su razón es tan común en la época que vivió Kant como en la actualidad, pues la descripción que hace respecto a la sujeción de la norma por el hecho de vivir con holgura y no responsabilizarse de sus actos sino emprender acciones dirigidas por un tutor (aún con la mayoría de edad), resulta más conveniente en el sentido de evitar labores y continuar en la pereza pero también implica peligro y molestia el pensar agravar todo su entorno por tal empresa. Esta grave situación es notable porque nuestro filósofo refiere que “de ahí que sean muy pocos quienes han conseguido, gracias al cultivo de su propio ingenio, desenredar las ataduras que les ligaban a esa minoría de edad y caminar con paso seguro” (Kant, 2002:8). Para ejemplificar el proceso expone el caso de un militar, de un ciudadano que paga sus impuestos y de un clérigo donde la institución a la que pertenecen les exige un acto mecánico que deben hacer sin la necesidad de razonar, pero que su deber como humanos les exige tal tarea en el sentido público, para reflexionar sobre el acto exigido y expresar sus conclusiones al respecto.

Por tal motivo para nuestro pensador alemán la ilustración precisa de manera fundamental la “libertad, y, a decir verdad, la más inofensiva de cuantas pueden llamarse así: el hacer uso público de la razón en todos los terrenos” (Kant, 2012:9). Así pues, la cita anterior fundamenta la existencia de la ilustración pues de manera contraria, si se promueve el no uso de la razón y llegar a tener “tutores del pueblo” como refiere Kant, pero yo diría que en todos los sentidos como los gobernantes, los profesores, los padres de familia y no

sólo el religioso “constituye un absurdo que termina por perpetuar toda suerte de disparates” (Kant, 2012:12). De tal forma que resulta descabellado poner en las manos de tales personajes cualquier representación de poder. La esperanza es que el espíritu de libertad sea propagado de manera incesante hacia el exterior, a mi parecer, debería ser una de las tareas de la educación. Permitir y cumplir ese propósito lograría cambiar las relaciones entre los seres humanos es decir, posibilitaría un trato conforme a la dignidad.

Lo anterior revela la pesada responsabilidad que el filósofo alemán pone en manos del ser humano, sin olvidar que “en el reino de la razón no sólo hay <luces> sino así mismo <sombras>, dependiendo en definitiva de nosotros que éstas no prevalezcan sobre aquellas” (Muguerza, 1991:16). De tal forma que, en sentido análogo, si las luces se acabaron no hay más responsable que el ser humano mismo. Por ende tenemos como momento histórico una postilustración que embelesada por los logros de la época de las luces, exige un regreso a los principios fundamentales de la época con la esperanza de un mejoramiento universal, que en alguna medida contrapone el eclecticismo y el relativismo incluido en el posmodernismo.

En lo que respecta a la educación, ya habíamos mencionado antes que el siglo XVIII también es considerado como el siglo pedagógico por las aportaciones que hizo a la teoría pedagógica y a la filosofía de la educación. Se considera con mayor relevancia la expuesta por el filósofo alemán Emmanuel Kant que en palabras de Redondo, su optimismo impregnó los conceptos fundamentales de la época pues “en cuanto al concepto de educación y a su poder en orden al perfeccionamiento del hombre y de la humanidad Kant profesa un optimismo a ultranza, que ha contagiado al movimiento ilustrado” (Redondo, 2001:481). Este señalamiento es importante debido a que esta perspectiva hasta hoy sigue en boga, permitiendo una de las miradas fundamentales en el hombre desde el ámbito educativo: su perfectibilidad y mejoramiento.

En este sentido, el ideal expuesto tuvo grandes consecuencias en la institución educativa por excelencia, esta es la escuela, al pensarla uno de los lugares clave para poder emprender el ideal ilustrado y colaborar en la perfectibilidad del individuo, al respecto Puig menciona que “la escuela es uno de los elementos clave del amplio proyecto sociocultural inspirado por la ilustración [...] En relación a ella se ha ideado y llevado a cabo en infinidad de propuestas para lograr una modernización que contribuya al progreso humano y social”

(Puig, 1995:19). Así la inspiración ilustrada dejó resquicios en la institución escolar hasta hoy en día, considerando la posibilidad de resolución de problemas y la constante preocupación por la renovación y la transformación del sujeto; poniendo las bases en la reforma que contrarreste el dogmatismo y que posibilite la autonomía en los individuos que integran dicha institución. En este sentido Puig (1995) asevera que la educación moderna tuvo como padre al mismo Kant, al retomar de la época de la ilustración sus propuestas que posteriormente fueron materializadas por sus herederos, es decir los liberales del siglo XIX y XX, aseveración que a mi parecer todavía tendría que discutirse en cuestión del uso e interpretación del pensamiento kantiano.

Una propuesta retomada: educación moral para la autonomía

Es importante considerar las aportaciones que la filosofía puede hacer a la educación puesto que determina muchas de las caracterizaciones que se le da como disciplina teórica y práctica. Parte del trabajo educativo que respecta al análisis, reflexión y desarrollo de problemas estima en gran medida la colaboración de la filosofía, respecto a este trabajo conjunto Peters establece que en sentido estricto “la forma más obvia en que un filósofo puede contribuir a la educación moral es su aportación a la ética [...] una noción determinada de la moral es una condición esencial para todo enfoque serio de la educación moral” (1984:181). Dicha aseveración se ha cumplido en la medida de lo posible puesto que no siempre se ha cuidado esta contribución cuando se realiza el traslado de los contenidos a los programas de estudio, sin embargo existe. Esta sentencia de articulación y bi-direccionalidad entre la ética y la educación es sostenida por otros filósofos como Dewey (*Democracia y Educación*) y Moore (*Filosofía de la Educación*), quienes sostienen en el mismo sentido que Peters la relación fundamental existente entre ambas disciplinas colabora con la construcción de los fines de la educación. En esa misma dirección Moore establece que el trabajo del filósofo podría permitir la construcción de un entramado que posibilite ejercicios de razonamiento basados en argumentaciones morales. Este trabajo compartido entre el filósofo y el educador permitiría mejores condiciones para que suceda una educación moral, de manera textual Moore establece que “lo que el filósofo moral

puede hacer para ayudar al educador moral es proporcionarle un esquema para el razonamiento. La mejor manera de obtener tal esquema es con base en la estructura de un argumento moral.” (Moore, 2010:83)

Así, a lo largo de la historia de la educación encontramos pensadores que siendo filósofos hicieron colaboraciones importantes en el pensamiento pedagógico. Recordemos las diferentes etapas de la historia de la filosofía, podríamos empezar con Sócrates y hacer una interminable lista hasta la actualidad. De tal manera que los acontecimientos históricos en lo que refiere al progreso del conocimiento también son muy importantes, es necesario pensar en la contribución que la ética kantiana hizo a la educación si reflexionamos en esta articulación entre educación y moral para fijar fines educativos que hasta hoy siguen presentes en algunos planes de estudios (situación que pretenderé demostrar en el análisis de los programas). Al respecto queremos aclarar que la vinculación precisa entre ética y moral consiste en que “la moral o las morales, constituyen, precisamente, el objeto reflexivo de la ética como disciplina racional” (Cullen, 2004:30), de tal suerte que cuando me refiero a ética incluyo de facto a la moral como su objeto de estudio preciso que a su vez se complementa con el acto educativo. En el apartado previo a éste se mostró un breve peinado histórico en el que tratamos de mostrar cómo el pensamiento kantiano fue influenciado por otros filósofos pero al mismo tiempo irrumpió con las nociones éticas hasta ese momento desarrolladas. Lo anterior tiene como fin mostrar que la historia de la ética puede ayudarnos a comprender el presente que hoy vivimos, de tal manera que podemos aseverar que la construcción ética kantiana no surge de pronto sin antecedentes, pero al mismo tiempo reforzar la idea de su presencia en la educación, a partir de que otros pensadores lo siguen retomando.

Con relación a lo anterior Fernando Salmerón explica que “la historia del pensamiento moral, entendida como historia universal, muestra hasta qué punto los principios y las doctrinas morales están ligados a una multitud de condiciones sociales específicas” (Salmerón, 2000a:377). Con la cita anterior no quiero decir que las condiciones sociales que se viven actualmente en México sean las mismas que vivía Kant en la Alemania del siglo XVIII, sin embargo, es necesario recuperar lo que ha sucedido en el pensamiento filosófico y educativo para comprender por qué y de qué manera se vuelve al kantismo para retomar en este caso el ideal de autonomía que pretende ser enseñando.

Peters (1984) refiere tres maneras de acercamiento a la autonomía a través de la educación moral. La primera de ellas es para el análisis de la libertad primera como principio social; la segunda, como libertad en la que es dibujado el hombre que escoge; y la tercera, que es la de nuestro interés, se refiere de manera concreta a la construcción paralela que constituye la autonomía con el contexto educativo. Ésta última concepción es la que se ha reforzado dentro del marco escolar y que se sostiene por un proceso de educación moral que pretende colaborar en la cimentación de los fines educativos con la vinculación que mencionábamos anteriormente entre la moral y la educación. Para este tercer caso la autonomía es adjetivada por características fundamentales que son afines a la ética kantiana y que según Peters deberían esclarecerse en el proceso de la enseñanza. En primer lugar tenemos la autenticidad en el sentido de la elaboración de reglas que es posterior al sometimiento de la reflexión a partir de la crítica. Este ejercicio hace posible una construcción de un código de conducta con una perspectiva kantiana donde las máximas subjetivas son sometidas a juicio. Finalmente, la fuerza de voluntad es una característica más que sugiere una regulación de la conducta en la que se somete el propio individuo a un dominio propio sobre las inclinaciones o deseos que interfieren en el desarrollo del deber (1984:157).

En ese sentido, la perspectiva de autonomía que se concibe en la educación moral tiene “una consideración racional y busca establecer criterios generales de evaluación” (Salmerón, 2000a:377), es decir crear un juicio moral en el individuo que le permita establecer criterios que colaboren en su proceder. Salmerón sostiene que “estos criterios adquieren forma de ideales o de principios generales o de reglas, cuya sistematización puede llegar a adquirir una gran complejidad, e incluso integrar lo que suelen llamarse doctrinas o sistemas morales” (Salmerón, 2000a:377). El sentido de la cita es similar a lo que Kant establece en la fundamentación cuando afirma que las nociones morales no son inventadas, ni son tarea específica de los filósofos, pues todos los seres humanos nos enfrentamos diariamente a acciones morales, por lo tanto no nos son ajenas. Sin embargo, se requiere del trabajo filosófico para estudiarlas de manera sofisticada con rigurosidad y sistematización. Este trabajo tiene como condición un razonamiento práctico, es decir, desarrollar la facultad de fijarse fines y buscar todos los medios posibles para alcanzarlos considerando el imperativo categórico como guía de la acción.

Desde una perspectiva similar, Cullen establece características particulares que permitirán establecer la relación de la educación para la autonomía como proceso racional con las demandas sociales. Considerando las exigencias actuales, Cullen (1991:32) establece como urgente “interpretar la demanda social en términos de formación de una personalidad moral autónoma”. Dicha personalidad sugiere una responsabilidad racional que también establece Salmerón, Peters y Kant como ya se explicó anteriormente. La responsabilidad que sugiere Cullen tiene como fundamento el imperativo que Kant expresa en su texto *¿Qué es la ilustración?* (“ten el valor de servirte de tu propia razón”), de tal forma que descarta la heteronomía como característica de tal personalidad que adjetiva la aceptación de imposiciones ajenas a la razón propia del individuo. Ante tal aseveración sugiere la colaboración educativa para lograr un individuo “capaz de saber argumentar con otros sus propias razones, escuchar las diferentes, buscar bases de consensos racionales y proyectos comunes, y respetar, en todos los casos, los principios básicos de una convivencia justa” (Cullen,2004:32), en la cita anterior podríamos resumir dos conceptos fundamentales explicados en el imperativo categórico kantiano: la universalidad (primera fórmula) y la dignidad humana (segunda fórmula).

Dicha empresa es sostenida por la acción que incluye directamente a la ética y da fundamentos para la posibilidad de una educación moral, pero a qué nos referimos cuando mencionamos este par de conceptos. Sostenidos en Moore (2010) también afirmamos que el ser humano no nace con una moralidad, sino que ésta es aprendida en el transcurso de su vida, de tal manera que como explica Guisán (2010), la moralidad se convierte en su segunda piel, por lo tanto, la moralidad que se aprende tiene una referencia primera con las personas más cercanas al nuevo individuo que se inserta en la sociedad. Así que, a lo largo de la vida del individuo, podremos observar una construcción moral que puede mirarse desde dos perspectivas o fases. La primera de ellas es la que acerca o inicia el individuo en el lenguaje moral y la segunda que impulsa al individuo a actuar bajo la norma (Moore, 2010:82). Estas dos perspectivas son consideradas como el primer acercamiento a la moral existente según Peters y Salmerón pues el individuo no puede quedarse limitado a las reglas que existen y cumplir la misión de interiorizarlas sin usar una minúscula parte de su razón para pensar en el mejoramiento de su vida y de la colectividad.

Para examinar tal caso se requiere pensar en un segundo nivel que posterior a la iniciación incluye “procedimientos de revisión y aplicación de tales tradiciones” (Peters, 1984:53) para posteriormente ser capaces de hacer uso del juicio moral. Así que enseñar moral no puede reducirse a la iniciación antes mencionada, se precisa dar herramientas al individuo para revisar estas normas existentes y pensar en una fase siguiente. Al respecto Salmerón menciona un proceso más holístico que nos hace pensar en esta integridad: “enseñar moral es iniciar a otro en una tradición cultural; conducirlo dentro de esa tradición a una meta que consiste en ser capaz de tomar decisiones libres, informadas y responsables” (Salmerón, 2000a:391). La segunda parte de la cita pone el énfasis en la libertad sugerida en la educación moral mencionada en los párrafos anteriores.

Para tal caso, dicha educación requiere de dos elementos fundamentales en el individuo que le permitirán potenciar la razón, estos son el “conocimiento y el entendimiento” (Peters, 1984:93). Así tenemos que el acercamiento a la moralidad que los individuos tengan estarán en manos de diferentes grupos de personas, desde las más cercanas como los padres hasta las que no tengan ningún vínculo consanguíneo como instituciones escolares. Este ideal se reprodujo fuertemente en los Estados liberales que como lógica política y filosófica se distinguieron por buscar la libertad de los individuos que se transformará de manera mordaz con la perspectiva económica, basada en la competitividad y según Cullen (1991) erigida como un valor absoluto teniendo como resultado una concepción desvirtuada, que más adelante trabajaré.

Sin embargo la noción más cercana y acuñada por algunos sistemas educativos de manera poderosa debido a las ventajas y conveniencias del ideal libertario fue la autonomía de la ilustración enarbolada por Emmanuel Kant, que por supuesto no contaba con las concepciones sostenidas en el ideal liberal pero que lograron afirmarla como la “concepción de la educación moral [...] indistinguible del ideal de una educación liberal [...] un apoyo concreto al ideal de libertad, que constituye el valor más obvio del liberalismo [...] incompatible con el autoritarismo y dogmatismo” (Peters, 1984:103). En la afirmación anterior no evidencia el soporte filosófico deontológico, sin embargo con la intención fija de control y de orden, el ideal más cercano era pensar una libertad que regida por una norma no provocará el libertinaje, por lo cual algunos modelos educativos fijaron

los ojos en la idea de autonomía kantiana, tales como el estadounidense y el mexicano, entre otros.

En correspondencia con lo anterior, y siguiendo a Peters encontramos, que “cuando los profesores hablan de libertad como un ideal educativo tienen de ordinario en mente el desarrollo de la autonomía o la autorregulación que constituye un ideal mucho más ambicioso” (1984:165), pero que es muy difícil de alcanzar si consideramos las condiciones que se requieren para lograr dicho cometido. Se precisa de manera forzosa lograr una reflexión racional y pensar en potencializar la razón práctica, pues la característica principal como fin del desarrollo moral es la autonomía. Así que durante el proceso de acompañamiento es necesaria la existencia constante de una reflexión que favorezca la racionalidad para “la posibilidad de un discurso práctico del orden racional, que da a la conciencia moral una especial calificación y una capacidad para enfrentar situaciones de conflicto no usuales y para comprometerse en decisiones autónomas” (Salmerón, 2000 a:382). Es decir, que la educación moral no se estanque en la primera fase antes mencionada por los pensadores revisados, donde se inicia un acercamiento a la cultura y el conocimiento de las normas, sino que se comprendan las acciones humanas (Salmerón, 2000) y con ello se considere el valor del individuo al pensarlo como un fin, para que a través del uso de la razón se puedan construir máximas que en sentido del deber permitan al ser humano lograr el cometido de la moralidad es decir, la autonomía.

Entonces, pensar en una educación que logre la autonomía, requiere idear un individuo que tenga la firme posibilidad de decisión propia de correspondencia con el otro, es decir, de establecer diálogos consigo mismo y con los demás para la toma de decisiones. En ese sentido y siguiendo a Cullen es necesario (2004:16) “educar para un juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y del otro, es el resultado más el proceso mismo de su construcción, como educación ética y ciudadana, de una larga historia de la educación como procesos complejos de socialización mediante el conocimiento.” Dicha empresa no es una actividad simple, ni fácil pues requiere de un gran compromiso no sólo de los profesores dentro de la escuela, es un compromiso moral humano.

Si consideramos lo anterior, es posible aseverar que la moralidad es indispensable para mejorar las condiciones de vida, y aunque ésta se considere constitutiva del ser humano podría ponerse en tela de juicio el valor de las acciones de los individuos cuando desprecian la dignidad de otro. Por ejemplo las distintas maneras modernas de esclavizar a otro y usarlo como un medio que es útil para conseguir beneficios propios. Si pensamos que el mundo moderno se encuentra repleto de esas situaciones entonces podríamos pensar que sí hace falta una educación moral que se dirija hacia la autonomía que Kant propone a través del imperativo categórico.

Sin lugar a dudas la moralidad se encuentra en constante crisis, vive en incesantes convulsos cuando se cambian las jerarquías valorativas para la acción. Comprender todas esas cuestiones podría permitir al individuo actuar de manera distinta en la sociedad; posibilitaría una acción que, fundada en la razón, obligara a actuar por deber y ello involucraría las tres fórmulas del imperativo antes mencionadas (universalizar la máxima que sirva de regla para mí y para los otros, que el ser humano se considere como un fin y no como un medio y finalmente alcanzar la autonomía que nos permitiría lograr vivir en un reino de los fines). Desde esta perspectiva kantiana, Moore reflexiona: “se afirma que la moral [...] es una de esas formas de entender la condición humana y que si un hombre no tiene este tipo de conocimiento, le falta una base para la racionalidad” (Moore, 2010:80). Por tal motivo él mismo sugiere un acercamiento al conocimiento de lo moral para posibilitar de manera posterior una acción moral y en ese sentido reforzar acciones que reflejen un compromiso con el otro y no un acto por amor propio.

La vuelta a Kant

La teoría ética propuesta por Emmanuel Kant representó una revolución dentro de la filosofía moral. La aseveración anterior nos hace preguntarnos sobre la significación de esta perspectiva en el ámbito filosófico y sobre qué bases permitieron un pensamiento que cambió la manera de concebir la moral como responsabilidad propia del individuo y no como acto de obediencia a una autoridad externa. Para ello es necesario considerar que la autonomía es diferente del autogobierno sugerido en algunas perspectivas morales, y

aclarar que tampoco es una característica de la moralidad sino que “Kant inventó el concepto de la moralidad como autonomía” (Schneewind, 2009:23), es decir ambos no son conceptos separados que se configuran a partir de una relación que los defina o que permita cierto grado de independencia, sino que en sentido estricto una es característica innegable de la otra.

La autonomía concede la posibilidad de mostrar que la voluntad del sujeto puede ser libre y ésta es característica de todo ser humano, por lo tanto, como refiere Fabiola Rivera: “la libertad es un propiedad de la voluntad de todos los seres racionales” (Rivera, 2014:209). La libertad consiste en la oportunidad del ser humano para decidir por sí mismo, Adela Cortina la caracteriza como la actividad más sorprendente que permite al individuo ejercer su propia razón en favor de sí mismo y de los demás. Es necesario recordar que “la autonomía, tal como Kant la veía, requiere libertad contra causal; y él creía que en la experiencia unívoca del deber moral nos es “dado” un “hecho de razón” que nos muestra incuestionablemente que poseemos tal libertad por ser miembros del reino de lo noumenal” (Schneewind, 2009:23). Uno de los elementos que advierte J. B. Schneewind es la libertad contra causal que irrumpe con la concepción tradicional trabajada por los filósofos antiguos con la explicación del conocimiento como el acontecer fundado en la constante relación entre la causa y el efecto. Menciona que posteriormente también fue trabajado por los filósofos medievales que ligaban este principio de causalidad con elementos metafísicos como Dios o el alma, para su análisis toma el caso kantiano en el que se decide tomar un posicionamiento contra causal (similar a la crítica de Hume que concibe como oscura e incierta la conexión necesaria entre causa y efecto debido a su falsedad) y decide pensar la libertad desprendida del efecto de una causa, sino como una capacidad que poseen todos los seres racionales para darse a sí mismos leyes a través de su propia razón, con ello se refiere a la autonomía de la voluntad que se constituye también como principio porque es un rasgo del querer, al respecto Bilbeny refiere que “es principio porque coincide con la determinación de la voluntad según su forma de elegir, no según la materia de su elección” (2012:230) la premisa anterior configura dos elementos fundamentales de la autonomía de la voluntad que la fundamentan como moral, éstos son: el querer y la necesidad.

La premisa anterior es nodal en el pensamiento ético deontológico y representó un giro notable en la época que sucedió sin embargo hoy sigue haciendo mella, de tal manera que se considera con la misma impresión para muchos filósofos entre ellos Schneewind y Karl Stäudlin que consideran a Kant el innovador en la filosofía moral pues su propuesta es reconocida como original y profunda. Stäudlin describe un poco del momento intelectual de la época en la que no se esperaba una crítica tan fuerte por parte de una personalidad reconocida por su profundo pietismo y valores cristianos, arremetiendo con argumentaciones racionales lo establecido por la religión, la perspectiva teológica que había impregnado a la filosofía y por su puesto a la moralidad, al respecto menciona:

Se había vuelto tendencia dominante en Alemania deducir no solamente la moralidad, sino la religión y el cristianismo del principio de felicidad. [...] Kant dio a conocer su insatisfacción con este estado de cosas en 1763 [...] desde el año 1785 [con la publicación de los fundamentos] se gestó una nueva era en la historia de la filosofía moral... una revolución en la investigación filosófica de la moralidad (Stäudlin en Schneewind, 2009:960)

La aseveración anterior da cuenta de lo que significó el entramado ético propuesto por Kant en el siglo XVIII. Pero el antecedente a esta construcción significó un recurso y una fuente para la edificación de la crítica que representaría el pensamiento moral de nuestro filósofo alemán. Si consideramos otras perspectivas filosóficas puede quedar más clara la aportación de la ética deontológica, por ejemplo, para Schneewind el empirismo considerado de Bacon a Locke estuvo impregnado de voluntarismo. En condiciones extremas refiere Schneewind (2009) este voluntarismo se asociaba con la obediencia a Dios. Por otra parte, considera a los racionalistas quienes eran criticados por pensar que la ética era dirigida a una moralidad que obedeciera a cierta élite social. En conclusión tenemos que ambas perspectivas procuraban un proceso de sumisión que no le permitía al individuo autogobernarse en ese sentido era menos posible pensar en la autonomía. Sin embargo posteriormente existieron algunos acercamientos a ella, tales son considerados

como influencias directas en el pensamiento kantiano ya sea para sostener o contrarrestar algunos aspectos de la moral.

Schneewind (2009) rastrea esta gestación con Montaigne que rechazó la concepción de moralidad como obediencia, sin embargo este rechazo resultó ser una perspectiva personal que no fundamentó en argumentos filosóficos sólidos, sino que demostró con su estilo de autogobernarse pero no logró alguna teoría moral. Posteriormente Herbart desarrolló un acercamiento a la autonomía al argumentar que cualquier persona podría conocer todo lo que se necesita para la moralidad, poniendo una característica como igualdad entre los seres humanos para acercarse al conocimiento pero no la definió, sin embargo rompió con la idea de élites superiores para pensar en una posibilidad para todos aunque no concretó ninguna teoría moral. Después de estas perspectivas que no echaron raíces en el campo de la ética como perspectivas morales se conocieron las sostenidas en el siglo XVII por filósofos de Cambridge que resultaron en elementos esperanzadores pero que tampoco transformaron la perspectiva moral dentro de la filosofía. Posteriores a ellos (sostiene Schneewind) fueron conocidos Clarke, Price y Reid quienes sostenían la posibilidad de autogobernarse pero no llegaron a la probabilidad de ser autónomos puesto que consideraban elementos externos que determinaban la acción del individuo.

Por otro lado encontramos un mayor acercamiento a la idea de autonomía moral a través de Hume y Rousseau. El primero de ellos considera como inaceptable la posibilidad de que todos los seres humanos tengamos la misma capacidad para conocer las verdades morales, por lo tanto no todos tendrían la posibilidad de ser autónomos, además considera como posible la determinación que se ha dado al individuo para actuar. Un elemento nodal en la teoría humeana es la referencia del no ser, noción dicotómica comparada a la de Kant, dicha negación evidencia “las carencias de la naturaleza y de la sociedad humana” (Guisán, 2010:142) en la que demuestra su falta de credibilidad en el individuo y por lo tanto en lo que lo constituye como ser, así no pondría esperanza firme respecto a la creación que el hombre pudiera hacer. Por otro lado, la concepción de Rousseau se funda en la posibilidad de la libertad en el individuo cuando rompe con la esclavitud a los deseos naturales y se da a sí mismo una ley, sin embargo esa autonomía existe debido a que pertenecemos a un tipo de sociedad “especial”, pero en ese sentido no somos capaces de ser autónomos individualmente puesto que nos determina el grupo social al que pertenecemos.

Al considerar las condiciones de estos momentos histórico-filosóficos y las perspectivas en cuanto al progreso de la ética aún no se permitían pensar en la posibilidad de la autonomía individual del ser humano, por eso la perspectiva kantiana irrumpe en la moralidad pues “la autonomía kantiana presupone que somos agentes racionales cuya actividad trascendental nos saca del ámbito de la causación natural” (Schneewind, 2009:607). En ese sentido cada persona posee el potencial para desarrollar su moralidad y entender lo concerniente a ésta pues según Kant, es a través de nuestra razón como podemos conocer nuestras propias capacidades morales. Ante este panorama filosófico y los acalorados debates respecto a lo moral, Kant “fue el único en proponer un replanteamiento verdaderamente revolucionario de la moralidad pues sostenía que nosotros nos autogobernamos porque somos autónomos” (Schneewind, 2009:26) premisa muy distinta de las propuestas precedentes a él.

No olvidemos que las concepciones previas a Kant desencadenaron condiciones de posibilidad que permitieron repensar los hechos morales que se discutían en el momento, tales que no me parecen desfasados históricamente a lo que sucede actualmente. La moralidad todavía es considerada como una necesidad objetiva, sin embargo muchas personas siguen fundándola en la voluntad de seres o instituciones ajenas a su propia persona, por ejemplo Dios, la familia, la sociedad, la escuela, la iglesia u otras.

Esta perspectiva adoptada da la pauta para actuar heterónomamente, es decir tomar “el valor de una voluntad condicionada a su objeto” (Bilbeny, 2012:237). Quiere decir, que se considera una norma establecida por otro y se actúa bajo ella sin la mediación de la razón ni la posibilidad de recrear respecto a lo establecido. En respuesta a ello actualmente se apuesta en favor de la autonomía dentro de la lógica kantiana que pone el desafío en la razón humana como condición igualitaria entre los individuos para actuar responsablemente y construir relaciones en las que se pueda actuar de manera libre a partir del uso de su razón. La vigencia de Kant es clara en diversos ámbitos de la vida común, tal como mencionar cotidianamente la responsabilidad del sujeto para actuar por deber, o confrontar las acciones cuando son consideradas buenas o malas, así como la exigencia del uso de la razón en diversas situaciones o dilemas morales, pero también sigue latente cuando consideramos el valor de las intenciones al actuar y no es menor escuchar discutir sobre la

dignidad humana construida en las relaciones con los otros como fines y no como medios. Estos son algunos elementos que constituyen de manera estricta el entramado filosófico kantiano, que quizá reducido cotidianamente continúa en uso.

El propósito de Kant al escribir la *FMC* era lograr que su propuesta ética pudiera ser pensada en los ámbitos comunes, que no se redujera a la sola lectura de las personas que son especialistas en ética o simplemente a los filósofos, sino que su análisis de lo moral pudiera llegar a quienes les interesa el estudio de la misma considerando que son actos de todos los seres humanos que se viven a diario. Al respecto Cortina argumenta que “Kant advierte que los imperativos morales se hallan ya presentes en la vida cotidiana, [y que] no son invento de los filósofos” (2008:72). Esta característica común que nos define como seres humanos deja ver la idea esperanzadora que Kant pone en el individuo como sujeto racional que posee la potencialidad de ser moral y que tiene la posibilidad de la autonomía que corresponde a una responsabilidad propia que lo aleja de las tendencias a culpar a otros por sus propios actos, pues “las concepciones de la moralidad como autogobierno rechazan la desigualdad en la capacidad moral de los humanos que era parte normal de las concepciones sobre la moral como obediencia” (Schneewind, 2009:27) y en ese sentido algunos lo alcanzarían y otro no.

La característica igualitaria entre todos los seres humanos es la racionalidad que nos define y distingue de cualquier otra especie o ser vivo, esta caracterización desdibuja las diferencias enmarcadas por otros filósofos para resaltar el compromiso individual y esta “autonomía moral se basa en el individuo, pero no en éste como agente separado y en competición con el resto” (Bilbeny, 2012:244) pues no deja de ser parte de un colectivo en el que se desarrollará y aprenderá de las relaciones con los otros. La importancia de que el individuo se ponga a sí mismo una ley es que al mismo tiempo se proporciona razones para obedecerla, así entendemos la moralidad como “cuestión no de conducta externa sino de perfección interna que debe surgir de <la subordinación de la totalidad de los poderes y sensibilidades que están bajo el libre albedrío>” (Schneewind,2009:575), es decir de la propia libertad, así que la posibilidad reflejada en esta propuesta ética nos muestra la responsabilidad delegada al ser humano como centro de lo existente, haciéndose responsable de lo que tiene y de donde pertenece forjando una idea antropocéntrica pero no separada de la razón. La noción de perfeccionamiento que delega Kant es establecida como

un fin que guiará el proceder del ser humano en dirección del perfeccionamiento que aunque muchos discutan la imposibilidad de alcanzarlo, sí permite concebir la responsabilidad para alcanzarlo y no sólo del ser humano sino del mundo.

La autonomía: una herencia deontológica

Las discusiones sobre lo moral han sido tan fructíferas a lo largo del tiempo y a través de las diferentes perspectivas filosóficas que, hoy, entre distintas disciplinas siguen en pie disputas respecto al valor de la acción moral de los individuos. Cada perspectiva ética (puntualizo que en este texto cuando nos referirnos a la ética incluimos la definición que la conceptualiza como la disciplina que estudia la moral) permeó el momento histórico en el registro de su surgimiento, pero algunas fueron tan fuertemente arraigadas que, con el paso del tiempo, continúan haciendo mella en el estudio y debate de lo moral.

Para el análisis de este caso nos referimos a la ética deontológica, que en el particular estudio kantiano ha significado una “revolución copernicana” para la filosofía y de manera subsecuente también para la ética. Según Pedro Stepanenko (2004) y Juan Carlos Mougán (2013) hoy continúa siendo referente para la construcción y debate de lo que consideramos como moral. Recordemos que la propuesta moral kantiana subraya, de manera incondicional, el sentido del deber sostenido en la razón. El acto moral es atravesado por la valoración que se funda en la intención del individuo, pero se construye a partir de elementos que posibilitan la autonomía del ser humano. Dichos elementos serán estudiados con mayor profundidad en el capítulo posterior, sin embargo no sólo provocaron el debate de la época sino el marco en el que hoy se aboga, discute y se piensa en un ideal de hombre “moralizado”.

La moral deontológica o del deber tiene un propósito muy particular: lograr la autonomía del individuo a través de una serie de fórmulas que constituyen el imperativo categórico kantiano. Según Mougán (2013) la premisa nodal es que la autonomía ha servido de bandera para los actuales planes de estudio que responden a una lógica política y económica del Estado liberal, así que no es sorpresa que encontremos el ideal de autonomía plasmado en diferentes currícula a través de variadas propuestas de enseñanza o educación

moral que pone en manos de la escuela dicho cometido que ya había criticado Emmanuel Kant desde antes del nacimiento del liberalismo político en la *CRP*.

Muchas de las nociones sobre moral que encontramos en nuestros planes de estudio han sido tomadas del pensamiento deontológico, considerándolo como eje rector del bien actuar o de actuar por deber, en lo que respecta al orden educativo encontramos que “las ideas morales y educativas de [...] Kant juegan como sustento filosófico de distintas teorías actuales y vigentes en materia de pedagogía moral” (Salmerón, 2000 b:107). La sugerencia establecida en la cita anterior, nos da la pauta para buscar la herencia y la manera en que se relacionan las conexiones que posibilitan la perspectiva moral que se tiene en cuenta para su enseñanza.

El estudio subsecuente al estudio kantiano lo podemos encontrar en el desarrollo de las teorías morales desde la psicología, las cuales representaron el modelo de desarrollo moral de la persona no sólo en su estudio, posteriormente los resultados de tales estudios fueron sugeridos para enseñarse como aspecto fundamental de la educación básica, tomándolos como modelos de referencia. Entonces encontramos que como sostiene Salmerón “algunas ideas básicas del sistema crítico kantiano han apuntalado la base de teorías del desarrollo y la educación moral que entienden la autonomía individual como el rasgo determinante de la madurez moral” (2000 b: 107), dos de estas teorías del desarrollo son los estudios psicogenéticos de Jean Piaget y posteriormente la teoría cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg.

Salmerón sustenta (2000 b) que dichas teorías reconocen la moral como un asunto estrictamente interno del individuo es decir, la persona decide la acción que emprenderá pero la teoría en cuestión le sugiere una forma de actuación. La propuesta kantiana es la primera y principal ética de forma, es decir no establece las pautas de acción, ni la receta para actuar, sino que piensa en una persona moral que al desarrollarse racionalmente sea capaz de decidir sobre su planeación de vida. Consideramos de manera específica que las lecturas que Piaget hizo sobre Kant influyeron de modo considerable, de tal manera que encontramos como categorías la autonomía del individuo como resultado de un desarrollo moral, además de hallar procesos y procedimientos que implican un desarrollo inteligente o racional del individuo. El periodo temporal establecido entre la escritura de la *FMC* en 1785, la *Crítica de la Razón Práctica (CRP)* en 1788 de Kant y *El criterio moral en el niño*

en 1934 de Piaget, no significó un desfase respecto a las teorías de construcción moral del sujeto, sino que reconstruyó la concepción moral kantiana y piagetana que sentó las bases para el estudio iniciado por Kohlberg en 1960.

Aunque Piaget tuvo formación en las ciencias naturales y realizó importantes aportaciones en biología, además logró impactar de manera eficaz otros ámbitos considerados desligados de su disciplina original en cierta medida, como la psicología y la educación. Describe en su autobiografía que a partir de los diecisiete años tuvo un acercamiento teórico a otras disciplinas y no sólo a ciencias naturales, esto a través de la lectura de Bergson, Spencer, Comte, Boutroux, Lalande, James, Ribot, Janet, Durkheim y Kant, último que consideró como mayor influencia, puesto que años después de haberlo leído, usó algunas de sus conceptualizaciones para discutir planteamientos morales con Emilio Durkheim (Piaget, 1979:5-13).

Posteriormente (Piaget relata en su autobiografía) tuvo un mayor acercamiento a la filosofía al redactar sus primeros escritos en ese campo y aproximadamente a los veintidós años publica una novela filosófica, a esa misma edad comienza la posibilidad de aprender sobre psicología experimental, relacionando ambos factores y evidenciándose en la propuesta de educación moral. En 1919 enfocó su estudio al desarrollo de la inteligencia y comenzó a realizar aportaciones muy significativas en el área de la psicología, que después fueron elementos fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que marcaron de modo especial sus colaboraciones en el área pedagógica con el desarrollo del sujeto y posteriormente en 1932 el estudio moral complementado con conceptualizaciones influenciadas por Kant (según refiere en su autobiografía) y expresadas en su obra *El criterio moral en el niño (1935)*, considerada una de las más importantes en lo que a moral refiere.

En este segundo momento histórico vemos en los planteamientos Kohlberguianos un matiz kantiano que no es borrado de las interpretaciones que a su vez fueron tomadas de Piaget. De manera sintética y clara Salmerón (2000 b) explica que los tres niveles de juicio moral de Kohlberg son equiparables e incluyen los seis estadios de desarrollo de Piaget. El primer nivel, llamado preconvencional es directamente proporcional a los dos primeros estadios de Piaget que son el “de la moral heterónoma” y el “de la finalidad instrumental y del intercambio”; el nivel convencional que es el segundo, corresponden los estadios

tercero y cuarto que son “de las expectativas interpersonales mutuas; de relaciones y conformidad interpersonal” y el “del sistema social y de la conciencia”; finalmente el tercer nivel, que es el posconvencional incluye los estadios quinto y sexto que son “del contrato social o de la utilidad y derechos individuales” y “de los principios éticos universales”. Así, el postulado kohlberguiano más importante para la educación moral es el desarrollo moral del individuo en relación con la autonomía.

Los estudios realizados por Kohlberg con un fundamento psicológico genético de Piaget permiten notar la continua relación con la moral deontológica de Kant, la lógica de sus estudios realizados, así como la secuencia evolutiva, el papel del razonamiento y finalmente de la autonomía nos permiten observar la constante influencia de nuestro filósofo alemán. Al respecto Salmerón menciona que el tipo de razonamiento aducido trabajado en Kohlberg podemos pensarlo como principio rector y “Este principio rector de la teoría psicológica y educativa de Kohlberg obedece, entre otras cosas, a una interpretación particular del pensamiento moral kantiano” (2000:115).

Así, estas dos propuestas señaladas (junto con la John Dewey) vinculadas con la herencia deontológica son consideradas por Puig (1996) como las representantes más destacadas de la Educación Moral desarrollista. Considerando algunos principios básicos: la Educación moral es considerada como un desarrollo que permite la reafirmación a través de fases del desarrollo del juicio moral estimando que las fases superiores son mejores que las que existían anteriormente.

La perspectiva de educación moral desarrollista o psicogenética es la que mayor influencia ha tenido en el campo educativo, debido a los estudios y propuestas realizados con el paso del tiempo, además de proponer una educación moral con finalidades específicas. Hoy, cualquier estado liberal apuesta por un sujeto que pueda considerarse autónomo, y para ello se ha servido de la educación para intentar lograr dicho ideal. Los estudios de Jean Piaget representaron un modelo a seguir para el Sistema Educativo Nacional (aunque no al pie de la letra y sin considerar las contradicciones que éste contenga y que además le añaden por incorrectas interpretaciones); surge en la década de los treinta pero es recuperado de manera constante para su inclusión en la educación básica.

El fin de la Educación moral piagetana radica en la formación de un sujeto autónomo moralmente, esta explicación está desarrollada en su obra *El criterio moral en el*

niño escrita en 1935. Según el mismo Piaget, los fundamentos conceptuales parten de un acercamiento filosófico.

La confianza en el uso de la razón del ser humano y la libertad

En los capítulos anteriores quisimos demostrar la manera en que se construyó una idea de autonomía influenciada en perspectivas filosóficas, a través de debates y diálogos que fundados en la crítica provocaron una nueva teoría. Dos elementos centrales que hasta ahora hemos mencionado pero no profundizado, son conceptualizaciones que podrían ayudarnos a comprender de mejor manera las relaciones e insistencias que nuestro filósofo alemán expone. En este apartado intentaremos explicarlas de manera breve, la primera de ellas es la esperanza que es depositada en el ser humano como ser racional; la segunda, la idea de libertad que permite y condiciona la autonomía.

Para Kant, pensar en el ser humano requiere, de facto, la razón. No olvidemos sus constante demanda que se convirtió en estandarte de la ilustración: “ser capaces de servirnos de nuestra propia razón”, de la insistencia en el deber de actuar racionalmente para conseguir acciones morales, de la exigencia de tratar al ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio. Todas ellas desde nuestro particular punto de vista, simbolizan la esperanza que se enuncia en el párrafo anterior: la confianza de que el ser humano, a través del uso de la razón, puede conseguir mejorar las condiciones de vida que existen. En el ensayo *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor* escrito en 1789, Kant denota su profunda confianza en que el uso de la razón del ser humano puede cambiar de rumbo los resultados que se han obtenido por haber actuado sin valor moral. Sin embargo, tal determinación no se caracteriza por ser ilusoria, sino que por el contrario, considera también la posibilidad de que el ser humano decida no hacerse cargo de su responsabilidad racional.

Así que nuestro filósofo alemán hace un llamado que no puede pasar por alto en este trabajo, ya que es parte de la confianza que nos embarga el pensamiento, al saber que podemos marcar un camino diferente, establece Kant que “no debe perderse la esperanza de que encuentre un punto de inflexión en su camino (*punctum flexus contrarii*); donde nuestra

especie vire de nuevo hacia lo mejor merced a la disposición moral depositada en ella” (Kant, 2012:83). La esperanza sugerida se encuentra sostenida en disposición moral que puede transformar el proceder humano hacia el mejoramiento, después de tres siglos esta moción sigue presente en educadores, en filósofos, en pedagogos, estudiantes, jóvenes y viejos que notando las convulsiones sociales que existen se atreven a colocar su esperanza en la aseveración de nuestro filósofo alemán, que aunque no es citada de manera textual es escuchada continuas veces como una exigencia que llama al mejoramiento. Dicho mejoramiento es posible con la condición de procurar la educación del individuo, con el fin de lograr un ser capaz de conocer, reflexionar, razonar sobre su entorno existente, sobre los acontecimientos ocurridos a lo largo de la historia que nos permiten ver con claridad que todo lo sucedido ha sido responsabilidad única y exclusivamente del ser humano, la siguiente cita lo expresa de manera precisa:

De cara a la instrucción y perfeccionamiento del hombre esta representación de su historia le reporta un gran provecho y utilidad, pues le muestra que no debe culpar a la providencia por los males que le afligen, así como que tampoco tiene derecho su propia falta en un pecado original de sus primeros padres, como si éste hubiera convertido hereditaria para la posteridad una inclinación de transgresiones similares (pues las acciones arbitrarias no pueden conllevar nada hereditario) (Kant, 2012:18)

La cita anterior demuestra una suerte de deber y derecho con responsabilidad única del ser humano (condición fundamental que caracterizó a la ilustración). Por un lado elimina la posibilidad de la intervención o influencia divina en los actos humanos, mientras que por el otro expone la responsabilidad divina de los actos que el individuo comete. En ese sentido la relación humana-deidad que podría marcarse en la época medieval como influencia o responsabilidad del devenir histórico se rompe con la imputación directa al ser humano como responsable de todo lo ocurrido históricamente. Por ello la insistencia hacia el mejoramiento del proceder, pues éste puede cambiar con el uso de la razón como fundamento de nuestras acciones.

Así la acción moral tendrá como fundamento el deber, sin embargo ello no quiere decir que se excluya por completo la felicidad humana. Este debate lo inauguró el profesor Christian Garve contra Kant al increparle que la exigencia de su teoría tenía serias dificultades con lo que se realizaba en la práctica. La primera objeción que señala Garve es sobre la felicidad, de manera concreta establece que Kant “ha afirmado que la observación de la ley moral sin referencia alguna a la felicidad, constituye *el único fin del hombre*” (García en Kant, 2008:12). En respuesta a tal argumento Kant escribe el ensayo “*De la relación entre la teoría y la práctica en la moral en general*” en el que especifica el papel que tiene la felicidad dentro de su teoría moral. Nos parece importante reconsiderar tal debate puesto que la aseveración Garveriana parece resonar nuevamente.

Al respecto Kant sostiene que la moral es “una ciencia que no nos enseña a ser felices, sino a tornarnos dignos de la felicidad” (Kant, 2008:23), y es en la voluntad del sujeto (elemento fundamental para la racionalidad) donde descansa la dignidad de ser feliz. De esta manera si consideramos a la razón que legisla universalmente (primera fórmula del imperativo categórico) tendría que coincidir con los fines que tiene el individuo, entonces la felicidad no representaría un fin pero sí podría formar parte de los medios y por lo tanto no queda excluida, pero sí condicionada cuando algún fin conflictúa la ley moral, pues racionalmente el individuo preferiría el deber (considerando la lógica anteriormente explicada sobre el progreso).

El fundamento para aseverar lo anterior radica en el contenido de la felicidad, que según Kant “contiene todo (y también nada más) que lo que la Naturaleza nos ha procurado, la virtud, en cambio, lo que sólo el hombre se puede dar o quitar a sí mismo” (Kant, 2008:28). Pero en consideración de la vida humana no es posible que le baste sólo lo que le es dado por la naturaleza y sus leyes, pues de lo contrario también lo excluirá a él mismo. Entonces la condicionalidad que Kant añade a la felicidad “constituyó el fundamento de la educación” (Kant, 2008:34). El resultado de las relaciones explicadas es “la clara prueba de que todo lo que en la moral rige para la teoría, debe valer también para la praxis” (Kant, 2008:34). Por lo tanto, jamás se convierte en condición la separación de lo teórico con lo práctico sino que es el puente que vincula uno con el otro es la moral.

Pero la confianza que sostiene nuestro filósofo alemán en el supuesto sobre el uso de la razón humana para actuar moralmente puede no llegar a ser posible si el individuo

decidiera no hacer uso de su razón, de esta manera nace la sospecha de que “quizá jamás el ser humano pueda practicar la obligación que él reconoce y venera, de un modo por completo desinteresado (sin mezcla de otros móviles); quizá, tratándose de esa grandiosa aspiración, jamás llegue nadie tan lejos” (Kant, 2008:30). Pero considerando los dos panoramas y pensando el poder de la razón que el individuo posee, la apuesta por un ser humano autónomo sigue en pie en la medida en que reúne todos los medios y las condiciones para actuar de tal modo.

Si reconocemos la premisa anterior como fundamental para el mejoramiento del ser humano, podríamos aseverar lo que Weischedel sostuvo al sugerir que “la capacidad de hacer abstracción prueba una libertad del poder de pensar y una autonomía del espíritu” (Weischedel citado en Caseres, 2013:9), por tal razón no podemos desechar fácilmente la propuesta kantiana. La noción de libertad es fundamental en el pensamiento kantiano, pues es condición para pensar la autonomía y no sólo eso, pues Schultz la añade como adjetivo del pensar y asegura que “sin libertad de pensar no hay razón” (Schulz citado en Caseres, 2013:12). En ese sentido la libertad de pensar abre un panorama de posibilidades para un mejoramiento, no sólo de la vida misma entre la raza humana, también de manera interna y personal en cada individuo, eso lo sustenta en un ensayo que denominó “*Cómo orientarse en el pensamiento*” que escribió en 1786. Pero por qué tendría que considerarse necesaria la libertad de pensamiento, Kant sustenta su importancia en tres contrariedades que queremos rescatar en este apartado. Primeramente sostiene un antagonismo esencial para demostrar su relevancia “a la libertad de pensar se opone, en *primer lugar*, la *coacción civil*. Es verdad que se dice que la libertad de hablar, o de escribir, puede sernos quitada por un poder superior, pero no la libertad de pensar” (Kant, 2013:69). Un ejemplo claro fue la siguiente experiencia que él mismo vivió, cuando en 1792 por órdenes del rey de Prusia Federico Guillermo II se le prohibió dar clases o escribir sobre cuestiones religiosas, tal condición dictada por una autoridad del Estado no frenó la acción que él mismo refiere en la cita anterior, pues aunque fue censurado en su libertad de expresión, nunca en la de pensar y en 1793 publicó *La religión dentro de los límites de la mera razón*.

El segundo enfrentamiento conceptual que trabaja es el siguiente: “la libertad de pensar es tomada en el sentido de que a ella se opone la *intolerancia*” (Kant, 2013:69-70). La intolerancia históricamente ha representado medidas intransigentes por parte del Estado,

gobierno o personas que al declararse en algún sentido fanáticas y dogmatizar ciertos saberes obstaculizan la libertad del pensamiento y aunque no pueden frenarlo de facto (puesto que existe la posibilidad de su existencia) si son menos visibles las ventajas de su uso y son más evidenciadas acciones testarudas. “*En tercer lugar*, la libertad de pensar significa el sometimiento de la razón a ninguna otra ley sino a la que ella se da a sí misma” (Kant, 2013:70), es decir, significa autonomía en el individuo en el sentido que no recibe una ley externa que conduce su dirección a través del sentido del deber y de la buena voluntad dicta sus propias leyes. Es propio del ser humano buscar la libertad, sin embargo debe cuidarse y apreciarse para un uso racional, es decir para el exclusivo uso de la autonomía pues corre el riesgo de convertirse en una libertad inactiva y “degenera en abuso, en confianza temeraria en la independencia de su poder respecto de toda limitación y en persuasión del absolutismo de la razón especulativa” (Kant, 2013:74).

El cuidado de la libertad de pensamiento es fundamental, debido a que si llegara a degenerarse tendríamos como resultado la renuncia a la creencia racional, es decir al “descreimiento” (Kant, 2013:74). Este concepto hace referencia a un estado en el que el ser humano se deshace de las leyes morales y de toda su autoridad para convertirse en un *escepticismo*, esta resolución final tiene graves consecuencias morales puesto que “así se destruye a sí misma la libertad de pensar, cuando quiere proceder independientemente de las leyes de la razón” (Kant, 2013:75). La libertad es tan importante para el ser humano, que Kant asegura la posibilidad de ser usada con el fin del bien para lograr el mejoramiento. Así los conceptos fundamentales de su teoría moral que desembocan en la autonomía del individuo significan “instaurar la ilustración” a través de la educación, en este sentido establece que “instaurar la ilustración en sujetos singulares por medio de la educación es, por lo tanto, fácil; basta con acostumbrar desde temprano a los jóvenes a una reflexión semejante” (Kant, 2013:77). Recordemos que la definición que expone sobre la ilustración es el paso del individuo de una edad menor a una mayor, lo que corresponde servirse de su razón, de un estado de maduración mayor que le permite hacerse cargo de sus acciones. Pero usar el mismo concepto de la “ilustración” en sentido macro para hacer referencia a un período constituye una empresa bastante compleja, al respecto menciona: “pero ilustrar a una época es muy largo y penoso, pues se encuentran muchos obstáculos externos que en parte pueden prohibir ese tipo de educación y en parte dificultarlo” (Kant,

2013:77), así el uso del concepto puede ser restringido y hasta contradictorio, sin embargo para el caso de concreto del individuo involucra conceptualizaciones rigurosas revisadas en el imperativo categórico.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo trabajamos elementos que consideramos importantes para reconocer la vigencia kantiana a partir de una construcción filosófica e histórica de su propuesta moral. El sustento parte de la aseveración de la crisis de la modernidad que ha desembocado en una posmodernidad que trajo como consecuencias un relativismo extremo que deja en desequilibrio a la sociedad. Tal aseveración trabajada por Muguerza retoma la pregunta iniciada por Kolakowski (¿por qué necesitamos a Kant?), después transformada por Rorty (¿por qué no necesitamos a Kant?) y que ahora replanteamos en sentido positivo ¿por qué sí necesitamos a Kant? La idea de responder esta pregunta, nos hace retomar algunos postulados que refieren a educación principalmente a partir del enfoque idealista kantiano y a la necesidad de someternos a prueba a nosotros mismos en el orden de lo moral y de la propuesta posmoderna. Pensar que sí necesitamos a Kant no quiere decir que fijemos su teoría como una transparencia sobre nuestra realidad social, para intentar reproducirla, encajonarla, reducirla a lo que dé lugar según nuestras circunstancias.

Queremos desde Muguerza, contra argumentar lo planteado por el posmodernismo, que es riesgoso si lo trasladamos al sentido educativo puesto que para sentar bases sólidas como referentes de acción se requieren de elementos sólidos para la configuración de la personalidad y carácter del sujeto, cuestiones nulas en la teoría posmoderna debido a su relativismo exacerbado. Siguiendo a Muguerza reconsideramos que la fundamentación de la moral concebida a partir de lo relativo desequilibra negativamente en el orden de discriminación y elección, por lo que previo a este tipo de ejercicios se requiere de un fundamento claro que de pauta a la reflexión, análisis y discusión para después poner en tela de juicio los valores y de su moral a través de dilemas, pues así como Kant y Salmerón, consideran que la moral es aprendida sólo a través de la práctica. También retomamos la afinidad establecida entre la moral y la educación, que a partir de la metodología filosófica

construyen puentes de relación que nos permiten mejores argumentaciones y propuestas más lógicas que den cabida a la racionalidad.

La razón es el motor indispensable en esta propuesta; sin ella es imposible pensarla. La confianza que nuestro filósofo alemán pone en este elemento es total, y aunque cabe la posibilidad de la decisión de no hacer uso de ella, su escritura y posición dan cuenta de la confianza que tiene en el ser humano al esperar que haga uso de ella y que le permite el mejoramiento no sólo al individuo como ser particular, sino a la comunidad en conjunto. Esta perspectiva de posibilidad que asume en algunos de sus ensayos referidos, también es constitutiva de la educación, pues en tanto que podemos ver panoramas desalentadores fijamos la confianza en el acto educativo como proceso de transformación que puede mejorar la vida del individuo. Ese sostén permite al educador actuar en distintas circunstancias, permite pensar en la posibilidad de un acto educativo como un intento pero siempre con la confianza de que sea alcanzado el logro. Sin embargo la propuesta antes sugerida no involucra la solución a todos los males que aquejan el acto educativo, en su caso el orden de lo moral, sino que permiten una reflexión por lo hasta ahora hecho y la reconsideración de elementos importantes que tenemos y que podríamos retomar para elaborar un mejor trabajo.



Goya, F. (1797-1799). *El sueño de la razón produce monstruos.*

CAPÍTULO DOS

La ética kantiana

El hecho de que el hombre es consciente de que puede porque debe, le abre el abismo de sus divinas disposiciones que, por así decirlo, le permite sentir la sagrada contemplación de la grandiosidad y la sublimidad de su verdadero destino. Y si, con alguna frecuencia, por la observación, el hombre atendiese y se habituase a descargar de la virtud el rico botín de sus ventajas de la obligación representándosela en su integral pureza; si en los principios de la enseñanza privada y pública hiciera un constante uso de ese concepto [...] la eticidad del hombre mejoraría prontamente.

-Kant-

El siguiente capítulo tiene como intención explicar en qué consiste el modelo de ética kantiana. Haremos un breve repaso de la importancia de la acción moral a través de la forma que Kant propone para que dicho cometido sea considerado un acto moral, esto es, a partir de la formulación del imperativo categórico. También revisaremos algunos conceptos fundamentales del mismo, como la noción del deber, del bien y de la razón. La propuesta kantiana ha sido tan importante para la filosofía que transformó de manera radical la concepción ética de la época, pues de existir un pensamiento teocéntrico se pasa a un pensamiento antropocéntrico en el que el ser humano se convierte en el centro del estudio y con ello el centro del problema, es decir, de la discusión. La postura concebida desde otra perspectiva pero criticando también el mismo sistema teórico en el que nace (el idealismo), provocó una suerte de polémicas que continúan hasta hoy. Hablar de una ética del deber incluye una serie de preguntas que muchas veces resulta complicado resolver, pero que lo intentaremos en los siguientes capítulos ¿Qué características tiene una acción moral? ¿De qué manera se puede actuar moralmente? ¿Cuál es la forma que señala Kant para la acción moral? ¿Cuándo se es autónomo moralmente? ¿Qué implicaciones educativas tiene la moral? ¿Qué elementos de la educación colaborarían en el proceso de moralidad del ser humano? ¿Cómo puede darse una enseñanza de la moralidad?

El capítulo está compuesto por dos apartados, en el primero de ellos trabajamos la ética kantiana concebida a partir del imperativo categórico que para explicarlo, antecedemos una demostración de lo que Kant considera una acción con valor moral, la manera en que se constituye ésta y los elementos que interfieren para su acción. Esta valoración da pauta al imperativo categórico, que definido en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres (FMC)* trabaja en tres fórmulas. Estas son continuas y concatenadas, una procede de la otra y por lo tanto es necesario considerar las tres para definir el acto moral. La primera de ellas es conocida como la fórmula de la universalidad, la segunda como la de la humanidad y la tercera como la de la autonomía. Éstas tres se articulan entre sí formando el entramado de lo que se denomina la ética “formal” de Kant, debido a que pone los cimientos de la acción pero con un contenido vacío, de tal manera que el individuo lo llenará de lo que será necesario y válido moralmente de acuerdo a la situación enfrentada. La ética se sostiene por el deber, se rige de manera directa por la razón y por ello es que construye una ley para sí misma y no se somete a externas, sino que en obediencia a su propia razón, se sirve de ella y ejecuta acciones que obedecen ésta es decir, se autolegisla.

En el segundo apartado de este capítulo explicamos la concepción de la educación moral del filósofo en cuestión, y aunque Kant no es el autor directo de la obra *La pedagogía* (como se sostiene más adelante), el contenido del texto es coherente y vinculado con el resto de sus obras; por tal razón decidimos usarlo para explicar la noción de educación que el filósofo enseñaba en sus cátedras de pedagogía, para comprender de mejor manera su posicionamiento educativo y entonces enriquecer con mayor profundidad lo que remite a uno de los pilares de esta tesis que es la enseñanza de la moralidad, esto a través de los elementos educativos que expone para alcanzar el fin de ésta, además de algunas críticas que sostiene en contra de la educación moral practicada en su tiempo (siglo XVIII).

Estas dos explicaciones dan pauta a una posibilidad de encuentro entre la moral y la educación, articulación que nos parece necesaria para afianzar lo que posteriormente será estudiado. La vigencia de la propuesta ética más polémica y nombrada (me atrevería a asegurar) del siglo de las luces, que a través de diversos procesos de traducción o de maneras de interpretación llegó a los programas de estudio de educación secundaria, enmarcadas en la asignatura de Formación cívica y ética, propuesta que se realizó en 1993,

pero que desde nuestro parecer se traduce hoy en una búsqueda constante de moralidad del deber, de autonomía, de implicaciones de libertad, de bien y de razón que sin lugar a dudas son características elementales de la ética kantiana.

Para una mejor comprensión de la autonomía, hemos requerido auxiliarnos de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres (FMC)* de Emanuel Kant, en la cual expone de manera profunda, los fundamentos para una explicación del principio supremo de la moral, es decir el principio que guía las acciones (Kant, 2013). Éste se define a partir de tres elementos: el primero, a través del Imperativo categórico, el segundo en el principio de la voluntad (razón práctica) pura y el tercero en el principio de la voluntad buena¹. Aunque existe una interrelación entre los tres elementos, nuestro objetivo en este apartado es presentar el primero de ellos, aunque también involucra los dos posteriores.

La ética kantiana, se desarrolla con una concepción de metafísica distinta de la discutida en ese entonces, pues establece una crítica desde dentro de la propia postura en que se posiciona, esto como respuesta al creciente enfrentamiento teórico con los empiristas. Kant define la metafísica limitada a determinados objetos del entendimiento (2013:15), lo cual rompe con algunas críticas respecto a la supuesta intención incomprensible e intangible que algunos empiristas objetan a Kant. El autor establece que la metafísica de las costumbres consiste en “investigar la idea y los principios de una voluntad pura posible, y no las acciones y condiciones del querer humano” (Kant, 2012:17), reconoce la dificultad de tal ejercicio. Para pensar el principio que guíe las acciones, es necesario considerar una voluntad que sea moralmente buena, buena por sí misma. Así, la moral procurará siempre guardar el principio. No hay manera de saber si la acción emprendida por el individuo es guiada por el principio supremo moral, pues este conocimiento según Kant, se obtiene solamente a través del análisis de las acciones.

El principio supremo de la moralidad se funda en la razón, es decir, es apriorístico y se rige a sí mismo a partir de su propio establecimiento de la voluntad. Kant considera que “la naturaleza dio a la voluntad la razón como directora” (Kant, 2013:22), así la razón determinará la voluntad, será la directora que procurará el cultivo de un carácter que haga el bien por deber y no por alguna otra razón; así pues, la moral buena para Kant es accionada a partir del deber. Una acción realizada por deber sí posee un valor moral, pues no se establece el valor a partir del propósito sino por la máxima (consideración que trabajaremos

más adelante en la primera fórmula del Imperativo categórico). En resumen, la moral kantiana establece que el valor reside en el principio de la buena voluntad, y ésta se busca cuando el individuo se obliga a sí mismo, existe una constante relación puesto que el concepto de deber contiene la buena voluntad. Kant no separa la voluntad de las acciones, hay una correspondencia con la causa de las acciones, en lo que respecta a la bondad, se expresa en acciones que se fundamentan en la intención. Para esclarecer la noción de buena voluntad Ana María Salmerón refiere que la bondad puede ser concebida de distinta forma si consideramos la subjetividad de los individuos, pero en sentido objetivo puede pensarse como bondad “sólo la bondad sin restricción, la buena voluntad” (2000 b:43). Continúa su explicación fundamentada en Kant respecto a la idea de bondad sin restricción, ésta existe cuando no es relativa pero tampoco contingente a partir del sujeto o circunstancias que éste vive sino que su propiedad se configura a través de la objetividad y de la universalidad del concepto (2000b).

Así, la bondad a la que nos referimos no se establece a partir de las consecuencias o resultados del hecho, sino que es “bueno en sí y para sí, y por tanto, un fin en sí mismo” (Salmerón, 2000:43). El concepto de voluntad tiene una relación cercana al del deber en la medida en que Kant usa el deber como concepto complementario al de voluntad. Es el deber el que contiene la voluntad buena. Un ser humano no cuenta con una voluntad santa, pues se encuentra sujeto a una condición natural de impulsos por lo que requerirá del deber, pero en sentido estricto con una actuación regida por el deber.

La acción con valor moral

Diferentes perspectivas filosóficas han sostenido argumentaciones y disertaciones diversas y contrapuestas sobre el “verdadero valor moral” de las acciones individuales. Los códigos de conducta son aprendidos en el transcurso de vida de las personas, no existen libros o códigos incommensurables que establezcan de manera irrestricta cuáles han de ser los comportamientos morales válidos y que por ello deban ser enseñados o aprendidos. Los códigos morales se constituyen a partir de una dialéctica entre lo individual y lo social; es decir, el individuo aprende las normas de comportamiento del grupo al que pertenece y a su vez las reproduce o transforma para su actuar individual. Norbert Bilbeny, fundado en Kant, establece la relación existente entre la moral y la ética para la fundamentación de la vida moral, en el sentido de re-direccionar la esfera individual con la social. Lo establece de la siguiente manera:

Ningún código de normas morales ni teoría ética sobre las mismas logran la aceptación que se proponen si no se percatan de esta íntima relación de la ética con los ejes fundamentales de la vida moral, que son pues, la relación del individuo con el mundo de la vida, con la esfera comunitaria y con su propio mundo interior (Bilbeny, 2012:33).

El individuo se construye a partir de la relación con los demás, pero el análisis del proceder humano, no se limita a esta relación. El estudio del actuar del sujeto se ha trascolado a dos extremos, por un lado el sociológico, donde el centro de estudio parte de la construcción social del grupo humano, y tanto los saberes como las prácticas se logran a partir de estas relaciones. En el otro extremo, tenemos como objeto de estudio la conducta del individuo, cuya explicación se construye desde conceptos fundamentados en la psicología. Las dos percepciones anteriores explican de manera unilateral el proceder del individuo y a partir de su entramado epistemológico procuran dar explicaciones a las acciones morales. Sin embargo, existen otras maneras de interpretación que fundamentan la explicación a partir de cuestiones filosóficas que permiten concebir diferentes conceptos que intervienen en las decisiones morales.

Respecto al actuar moral, Bilbeny refiere que “la acción moral es la única que se mueve exclusivamente por la libertad y el respeto a sus normas” (2012:37). Para resaltar la cita anterior, enuncio los dos conceptos importantes: la libertad y el deber, ambos son nodales en la ética kantiana y fundan la propuesta moral que este filósofo estudia para una mejor comprensión del proceder humano. La libertad se encuentra reconocida en el imperativo categórico, es un presupuesto metafísico que permite la formulación de los imperativos. El deber se direcciona por la idea de bien, del que John Deweyⁱⁱ señala que se considera como el factor central de la moral. “El bien moral es aquello que es recto, que va de acuerdo con los mandatos del deber” (1965:87). Así interpretado, no puede considerarse el deber como contrario al concepto de bien, para la filosofía kantiana, uno es subsecuente del otro y no es posible separarlos si pretendemos una acción moral. Dewey (1965) sigue a Kant y refiere que la idea suprema de la autoridad deviene de las concepciones de bien y de deber. Por lo tanto, la acción con valor moral, debe, de manera estricta, ser una acción buena.

Entonces, pensar qué es la acción moral, involucra el valor que posee. En ese sentido, aparece un tercer elemento fundamental en la ética kantiana, esto es: la razón. Esta capacidad de razonar es característica única del ser humano, a diferencia de otras especies. Cuando alguien decide la acción que tomará en alguna situación, el ejercicio que realiza involucra una serie de factores que no pueden reducirse a lo sociológico, psicológico o natural. Se requiere de una actividad razonada que nos permita desmontar la problemática en cuestión para su comprensión. Bilbeny, sostenido en Kant, establece que “el hecho moral sólo se explica por su derivación, en último término de la humana capacidad de razonar” (2012:38). Esta capacidad, afirma Kant, es naturalmente humana y no es separada ni contrariada a otras capacidades del ser humano.

Si continuamos con los postulados kantianos, la capacidad racional conlleva a la capacidad moral del sujeto; recordaremos que, en la *Antropología en sentido pragmático (ASP)*, Kant afirma que “la capacidad moral es una característica natural de la especie humana, junto con la capacidad técnica (la cultura, en sentido amplio) y la capacidad pragmática o de civilizarse en unas formas maduras de vida y convivencia” (2012:38). Así, cuando el sujeto actúa, no separa la razón del aprendizaje cultural que posee, ni de las emociones que tiene, ni de la moral que existe.

Dewey explica el sentido de la razón en Kant con claridad “la razón es expresarse en términos universales y necesarios” (1965:96); es decir, la máxima que se procure debe ser válida, que otro sujeto pueda usarla y aprobarla para que a su vez un individuo más lo haga. Debe ser necesaria, pues en este sentido hacemos referencia a la importancia de la acción que se procura a través de la máxima. Estos elementos son caracterizados por Kant en la *FMC*.

En este sentido, no hay un individuo desarticulado, entre razones e impulsos, hay relaciones entre estos elementos que permiten que tome una decisión y actúe de tal o cual forma, sin embargo sólo la conducta moral puede sobreponer la razón a los impulsos. Lo interesante en la acción que se emprenda es si es moral o no. Kant instituye que la capacidad moral del individuo, irá caracterizada por la libertad que se ejecuta en el sentido del deber, establece en la *ASP* que “la capacidad moral es [...] la capacidad natural que tiene el hombre y sólo él <de obrar respecto de sí y de los demás con arreglo al principio de la libertad bajo leyes>” (Kant en Bilbeny, 2012:38), es decir, no actúa de manera egocéntrica.

Hasta aquí, los tres postulados sobresalientes son la libertad, el deber y la razón. Esta última permite que un hecho sea visible, pero la moral concebida es *a priori*, es decir, el fundamento de la moral no se encuentra en la experiencia, sino en la propia razón. Bilbeny explica los fundamentos de esta consideración de la siguiente manera: “cuando este fundamento reside en hechos sacados de la experiencia es muy evidente la proximidad del objeto de la ética a los de una ciencia física o social” (2012:42). La consideración kantiana se establece a partir de los principios apriorísticos que se proponen a partir de la razón, y que dan elementos para consideraciones filosóficas a partir del estudio ético, sin reducciones sociológicas o psicológicas. “Según Kant, compete a la ética únicamente <dar de un modo completo los principios de la posibilidad, de la extensión y de los límites de la razón práctica>” (Kant en Bilbeny, 2012:43). Para corroborar esta afirmación, retomaremos algunos postulados de la *FMC*.

En la segunda proposición de la *FMC* Kant pone en juego diferentes conceptos que dan pauta al análisis de la acción con valor moral en la máxima, intentaremos dar una explicación a partir de algunos elementos revisados en el primer capítulo de la *FMC*, donde Kant “investiga y asienta el principio supremo de la moralidad”, señala que: “una acción

hecha por deber tiene su valor moral, *no en el propósito*ⁱⁱⁱ que por medio de ella se quiere alcanzar, *sino en la máxima*^{iv} por la cual ha sido resuelta [...]” (Kant, 2013:26).

La primera frase: “Una acción hecha por deber tiene su valor moral”, da cuenta de dos elementos a analizar: el deber y el valor moral; Kant sostiene que el deber contiene la buena voluntad, siendo ésta buena en sí misma es decir, “es buena sólo por el querer”, (Kant, 2013:21). Es necesario matizar que cuando hace referencia al querer, incluye la reunión de los medios que están a nuestro alcance y no sólo la mera intención, con el propósito de realizar la acción y no caer en la confusión con las “buenas intenciones”.

Como hemos sostenido, la voluntad del deber es dirigida por la razón, ya que la buena voluntad es el bien mismo, existen dones del espíritu y características que fortalecen o conforman el carácter y que pueden ser consideradas buenas, pero algunas veces ser utilizadas para fines perversos, pues su fundamento está en una inclinación. La buena voluntad es el bien supremo, pues no se deja guiar por inclinaciones, sostiene Kant que “no es mero deseo”, su bondad no depende de las consecuencias o del contexto, sino que reside en ella misma y radicará en una persona moralmente buena. Por otro lado, el valor moral reside en el principio de la voluntad que debe ser un bien moral guiado por la ley que es establecida por el deber, el Imperativo Categórico será el principio que guíe el valor moral. Al considerar estas condiciones, podemos decir que habrá acciones que carezcan de valor moral cuando no se guíen por el deber, sino por alguna inclinación como un fin propio a través del egocentrismo, o la felicidad de un sujeto cuando usa a otro individuo como medio.

Para completar la idea anterior, es necesario aclarar que Kant considera tres tipos de acciones por deber: conforme al deber por inclinación indirecta, conforme al deber por inclinación directa y por deber, las dos últimas pueden confundirse fácilmente. Las acciones conforme al deber por una inclinación directa consideran el acto conforme al deber pero hay también una inclinación inmediata, en ese caso, carece de valor moral.

Kant ejemplifica de dos maneras la inclinación directa o indirecta, conservar la vida y las acciones de un filántropo, ambas pueden ser confundidas con el deber, porque en un primer momento se consideran actos que parecieran de buena voluntad. Tomaremos el segundo ejemplo; el filántropo que decide ayudar a otros y su acto puede ser pensado bueno, aparentemente actúa por deber, hasta aquí conocemos el propósito de su acto, pero si se

completa la máxima, reconoceremos que el motivo de su acto es por inclinación inmediata, debido a que ayuda a las personas porque le causa placer. Así pues, notamos que su acción no va encubierta de algo, es directamente por inclinación, y por lo tanto carece por completo de valor moral.

En cualquiera de los dos ejemplos que Kant considera, la acción podría cumplirse no por inclinación, sino por deber, sólo así podríamos decir que tiene valor moral. En el segundo ejemplo, cuando un hombre que no posee simpatía por ayudar a otro, pero en su calidad humana decide ayudarlo porque es su deber, y no por cualquier otro motivo como obtener placer o en favor de alguna otra inclinación, hay valor moral. La acción deviene moral no sólo por responder al deber, en razón del deber mismo.

La segunda parte de la proposición referida establece: “[...] no en el propósito que por medio de ella se quiere alcanzar, sino en la máxima por la cual ha sido resuelta”, lo anterior quiere decir que el valor moral está en la máxima. Para una mejor comprensión de esta parte consideramos dos elementos importantes: el propósito y la máxima. Los propósitos constituyen la primera parte de la máxima, y serán “considerados como fines y motores de la voluntad, no pueden proporcionar a las acciones ningún valor absoluto y moral” (Kant, 2013:26), por lo tanto, éstos no cubren las características de la primera parte de la proposición. Pensar en el acto a realizar separado de la segunda parte que contiene la máxima, lo elimina de inmediato de las acciones por deber.

Christine Korsgaard extrañará una explicación más amplia por parte de Kant sobre la máxima, debido a que solamente le dedica una nota al pie de la *FMC* (sin embargo la idea será complementada con otras obras del mismo Kant). En la *FMC* considera algunos elementos importantes para resaltar. En primer lugar, el paso del principio subjetivo (interno del sujeto, perteneciente a él) al principio objetivo del deber (externo al sujeto, quizá modelado por el ambiente o algo externo). En segundo lugar, la razón como dominadora de la facultad de desear, esta nota será enriquecida con la explicación que ofrece Rivera, lo sintetizo con la siguiente cita: “máxima es un principio con base en el cual una persona de hecho actúa” (Rivera, 2014:34).

Estructuralmente, la máxima tendrá dos componentes: propósitos o actos externos y los motivos por las que los llevamos a cabo, estos últimos son considerados como guías de la conducta. De esa manera podemos hablar de una acción articulada lo más completamente

posible, puesto que da un seguimiento al actuar del sujeto en tanto que enuncia la acción a realizar y sus razones. El valor moral no puede radicar solamente en *el propósito* porque el acto mismo no define el tipo de acción, éste se conoce cuando hay *razones*. Al saberlas podremos considerar si la acción efectivamente es por deber o por inclinación. Christine Korsgaard lo fundamenta de la siguiente manera “El valor se encuentra en las bases a partir de las cuales la acción y su propósito se eligieron” (Korsgaard, 2011:137), es decir, que incluye ambos elementos de la máxima: el propósito y las razones.

Sin embargo, aunque existan máximas estructuradas, podremos encontrar algunas reprobables, pero lo que Kant sostiene es que mi máxima pueda convertirse en ley universal, pues argumenta que “una máxima es un principio subjetivo de volición”; es decir, proviene de la voluntad del sujeto y es argumentada por éste, será necesario analizar mi máxima para considerar si es aprobable y capaz de universalizarse, “cuando yo mismo me hago un fin para los demás debo entonces considerar las necesidades de los otros como si fueran normativas para mi” (Kant en Korsgaard, 2011:142). Así, hablamos de la humanidad como fin, no como medio, al considerar actuar justamente, al respetar su dignidad y enfatizar como regla que “la moral es categórica y por ello no puede fundarse en la experiencia” (Rivera, 2014:46).

El imperativo categórico

Kant distingue dos tipos de principios objetivos o imperativos, es decir: mandatos. Por un lado están los hipotéticos, que tienen un sentido instrumental y aunque tienen una connotación de bondad no lo son debido a su sentido. Su bondad reside en ellos de manera condicionada, pues reconoce que para su permanencia se requiere de otros principios que la regulen, por lo tanto es externa. Por otro lado están los categóricos, que son considerados moralmente buenos, su acción es buena en sí misma y “es el único que se expresa en ley práctica” (Kant, 2013:43) donde los mandatos son leyes que hay que obedecer y las leyes son conceptos de necesidad que forzosamente deben ser incondicionados y objetivos, es decir, que puedan universalizarse.

Actuar con respeto a la ley, implica la consideración del Imperativo Categórico que es *a priori*, que guía la propia conducta y desemboca en la autonomía del individuo, éste se compone de tres fórmulas que, por ahora, describiremos brevemente. Más adelante volveremos a ellas con mayor profundidad. La primera establece la universalidad de la máxima, es decir; pensar en un principio que sea aplicable a todos. La máxima debe contener el acto a realizar y las razones de éste, por ejemplo: “ayudar al prójimo, *porque* es mi deber”. Cuando la máxima se convierte en una ley universal hace posible la promesa misma. Según Korsgaard, universalizar consiste en verificar qué sucede si todos actúan con base en la máxima en cuestión, mientras que para Rivera consiste en pensar la máxima como ley de la naturaleza, es decir, una ley causal que produce efectos.

La segunda fórmula del Imperativo Categórico, establece un fin objetivo como un fin con valor en sí mismo, y no es otra cosa que la humanidad. Ésta es, para Kant (2002), la capacidad de proponerse fines y ser racional. Al reconocer la humanidad del otro, al pensarlo como fin y no como un medio, nos obligamos a actuar con respeto a su dignidad. Es decir, lo consideramos con valor absoluto; como un bien en sí mismo. A las dos primeras fórmulas, sigue la de “la autonomía”. La que sostenemos en este trabajo como el fundamento básico de la educación moral. No por ser la mejor, o la más completa; sino porque la consideración de su vigencia y valor trasciende todas las consecuencias de la comprensión de la universalidad del sentido del bien y de la humanidad como fin. La fórmula de la autonomía, además, subraya la capacidad humana de deliberación racional, independiente de las contingencias subjetivas y las presiones sociales.

La voluntad autónoma y la voluntad moralmente buena son la misma cosa, es buena siempre y cuando actúe según leyes universales, que no es otra cosa más que actuar con base en el imperativo categórico. Para Kant la voluntad es el “motor de la acción”, pues es la que decide en los procesos de deliberación. Por otro lado, la autonomía de la voluntad define Kant “es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley” (2013:57), ésta es el fundamento del imperativo, en tanto que se gobierna a sí misma. La voluntad autónoma tiene el carácter incondicionado propio del imperativo categórico, porque supone que la voluntad no se somete a él por la mediación de algún interés, es decir, “[...] la idea de una legislación universal no se funda en interés alguno y es, de todos los imperativos posibles, el único que puede ser incondicionado” (Kant, 2013:51), puesto que

si se fundara en un interés, sería restringida por un elemento externo a ella misma, en este caso requeriría otra ley para regularse y terminaría condicionada.

Si la voluntad depende del interés ya no se expresa como autónoma, pues puede ser determinada por otro agente, éste es para Kant “la *dependencia* de una voluntad *determinable* contingentemente respecto de los principios de la razón” (Kant en Rivera, 2014:167). Kant afirma que la relación entre la voluntad y los principios de la razón no pueden estar mediados por intereses. Si eso sucede, no podemos hablar de un imperativo categórico. En ese sentido, se hace referencia a un imperativo condicionado, sostenido por una regla externa, y en este caso emerge la heteronomía.

Primera fórmula del imperativo categórico: Universalización de la máxima

“Obra como si la máxima de tu acción fuese a convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza”

La primera fórmula del Imperativo Categórico da cuenta de “la universalidad de la ley por la cual suceden efectos” (Kant, 2013:43), por lo tanto, de ésta pueden derivarse deberes morales; Kant los clasifica en dos tipos. De los cuatro ejemplos^{vi} señala: a) el del suicidio b) prometer falsamente c) el cultivo de los talentos d) ayudar al prójimo. Los deberes perfectos se encuentran los ejemplos “a” y “b”, mientras que los deberes imperfectos en el “c” y “d”. Para efectos de esta explicación, trabajaremos con el tercero que además es para con nosotros mismos (Kant, 2013:44). Kant ejemplifica con un hipotético hombre que, con ayuda de diferentes medios, encuentra un talento que podría usar de diferentes maneras, sin embargo prefiere no desarrollar el talento a causa de sus placeres y de la pereza que pudiera “disfrutar”, en lugar de esforzarse por perfeccionarlo. En algún momento, si se pregunta la posibilidad de que esta acción se convierta en ley natural universal, la respuesta sería negativa; pues un ser racional no puede querer esta máxima, por el contrario, preferiría perfeccionar sus talentos a fin de que le sirvan para distintos propósitos.

La Ley universal de la naturaleza, da cuenta de una causa y un efecto, es también ley de la causalidad, el que ha decidido dejar sus talentos sin perfeccionarlos podría darse

cuenta, con el paso del tiempo, que desaprovechó una oportunidad para mejorar su condición de vida. El imperativo, obliga, constriñe la voluntad, un ser racional como refiere Rivera “se determina a actuar según su representación de las leyes” (Rivera, 2014:98), en este sentido el deber del sujeto es perfeccionar sus talentos, pues la consecuencia puede ser, tener una mejor calidad de vida (por llamarlo de algún modo) o mejores ingresos.

Si pensamos que al universalizar la máxima todos decidirán ceder a la pereza y a los placeres, entonces vemos que es inmoral y que la máxima es vacía pues carece de valor moral, por lo cual es necesario considerar que “verificar si una máxima es universalizable consiste en determinar si podemos quererla como una ley de la naturaleza” (Rivera, 2014:101) Al seguir este mismo ejemplo, intentaremos llevar el procedimiento para verificar si la máxima referida puede convertirse en una ley de la naturaleza, recordemos que “esa exigencia moral consiste en que actuemos sólo según máximas que cualquier ser racional pueda querer como leyes universales que conforman un sistema” (Rivera, 2014:101)

El procedimiento para que la máxima se convierta en Ley Universal de la naturaleza consiste en tres pasos:

FÓRMULAS	1. Formulación de la máxima	2. Universalizar la máxima	3. Posibilidad de la máxima
EJEMPLO DE MÁXIMA	“No perfecciono mis talentos por pereza”	“La pereza es causa del no perfeccionamiento de los talentos”	Esta ley es posible, pero no se puede querer.

Para explicar la posibilidad de la máxima, es necesario mencionar que existen dos tipos de contradicción: contradicción de pensamiento y contradicción de voluntad. La primera se encuentra en los ejemplos “a” y “b” (el del suicidio y prometer falsamente), debido a que son auto-contradictorios, no pueden pensarse coherentemente. En el ejemplo “a” Kant supone un sujeto que siente desapego por la vida y piensa en el suicidio considerando que le concede males. La máxima de acción sería: Quitarse la vida porque ésta atribuye más

males que bienes. Al pensar en esa aseveración como ley universal no puede hacerse posible debido a que iría contra la naturaleza y por lo tanto contra la ley natural, es decir atenta contra la vida misma, impugna completamente el principio supremo del deber. Por otro lado, en el ejemplo “b” Kant supone una situación en la que un individuo, que está en apuros, decide pedir dinero prestado con la promesa de pagarlo, sin embargo él sabe que no podrá pagarlo pero si no realiza tal promesa nadie accederá al préstamo. La máxima de acción sería: Prometer falsamente para que le presten dinero. En este caso, vemos que una acción no puede valer como ley universal pues ya nadie creería en las promesas.

Si la máxima no puede pensarse como ley universal, es inmoral y es mi deber no actuar conforme a esa máxima, Korsgaard lo reformula de la siguiente manera: “Kant dice que las universalizaciones de las máximas inmorales se destruyen, y se aniquilan” (Kant en Korsgaard, 2011:180). Por otro lado, la contradicción de la voluntad la vemos en los ejemplos “c” y “d” (el cultivo de los talentos y ayudar al prójimo). El ejemplo “c” expone a un individuo que descubriendo sus talentos, prefiere el ocio antes que cultivar sus dones, entregándose así al goce. El hombre no puede querer que su acción se convierta en una máxima debido a que todo hombre racional necesariamente quiere desarrollar todas las facultades que posee para conseguir lo que necesita. Finalmente el ejemplo “d” (ayudar al prójimo) hace referencia a un hombre que teniendo la posibilidad de ayudar al desgraciado decide no hacerlo, pensándose justo en la medida que no le da pero tampoco le quita. Pensar el acto como máxima de acción no puede desearse pues todos los seres humanos requerimos de otro en algún momento de la vida. Es decir, podemos pensarlos, también universalizarlos pero no quererlos, por lo tanto, no pueden convertirse en ley.

Recordemos que “querer” implica usar los medios que están a nuestro alcance, el ser racional puede disponer de los medios para alcanzar el fin, pero como ser racional necesariamente quiere el perfeccionamiento de sus talentos porque le sirven para distintos propósitos. Según Korsgaard la contradicción^{vii} reside en que no podemos querer la máxima y su universalización al mismo tiempo, pues se contradicen directamente. Si usamos ambas, la máxima se constituye fin, mientras que la universalización el medio y entonces la máxima resulta inmoral en tanto que no la podemos tener como universal. Y no podemos querer la máxima contradictoria.

Volvamos al ejemplo, en el que si los sujetos aceptan su universalización, se daría de facto que todos preferirían la pereza antes de perfeccionar los talentos y entonces, ninguno usaría sus talentos para conseguir sus diferentes propósitos, sino que caerían en un conformismo colectivo; es increíble pensar en una vida así, puesto que ninguno perseguiría sus aspiraciones, sino que se dejaría llevar por sus propios placeres.

Resultaría entonces, una vida sin sentido, cosa que el ser racional no concibe como ley natural universal, en tanto que se considera fin en sí mismo como humano que es; en este caso “no puedes hacer una universalización porque, si la práctica desaparece, ya no sería eficaz para producir tu propósito” (Korsgaard, 2011:212), según Korsgaard la interpretación de esta contradicción da causa a una “explicación en términos de autonomía” ya que la aprobación de esta fórmula es exigencia de la razón. Así admite Kant que el pensamiento racional no admite la contradicción, entonces cuando una máxima se contradice al universalizarse (como arriba explico) resulta no racional.

Segunda fórmula del imperativo categórico: Fórmula de la humanidad

“Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”

El concepto vertebral de la segunda fórmula del imperativo categórico es el de “la humanidad”, definido complementariamente por Kant en sus textos de filosofía práctica y en la *Metafísica*. En unos y otro, el autor inscribe la noción en atención a la capacidad racional de todos los hombres, y subraya de tal capacidad, tanto la posibilidad de representación de las leyes como su correlativa habilidad para proponerse fines. Para Korsgaard la humanidad “es el material apropiado para un principio racional [...] es la capacidad de proponerse un fin”, sin embargo hay discusiones al respecto, al concebirla como “capacidad”, dado que la capacidad podría considerarse como un atributo de la humanidad, y no ella misma. La humanidad es el fin en sí mismo para Kant, su valor es intrínseco, es absoluto.

En esta segunda fórmula, Kant agrega un elemento más a la definición de voluntad: el “fin”, es decir, piensa la acción racional como teleológica, y lo refiere de la siguiente manera: “fin es lo que le sirve a la voluntad de fundamento objetivo de su autodeterminación, y el tal fin, cuando es puesto por la mera razón, debe valer igualmente para todos los seres racionales” (Kant, 2013:47). La cita anterior previene de otro tipo de fines, a saber, los que no son propuestos por la propia razón. Las categorías de análisis explicadas en la *FMC*, darán cuenta de la diferenciación de elementos e implicaciones desde dos perspectivas distintas, concibiendo entonces, dos tipos de fines, el subjetivo y el objetivo.

Kant llama subjetivos a los “fines que nos proponemos con base en lo que nos gusta o agrada, y que por lo tanto, tienen un valor relativo” (Rivera, 2014:138), es decir, son fines formulados como efectos de la acción, descansan en resortes que implican un “fundamento subjetivo del deseo”. El fundamento de los fines subjetivos está en el imperativo hipotético, el cual posee una bondad condicionada en sentido instrumental, de tal manera que la máxima, precisada en este sentido, no puede ser moral. Hay contradicción en los elementos estudiados frente a los fines objetivos, se encuentra remarcada en el siguiente señalamiento: “El fundamento subjetivo del deseo es el resorte, el fundamento objetivo del querer es el motivo [...] fines subjetivos que descansan en resortes, y los fines objetivos, que van a parar en motivos y que valen para todo ser racional.” (Kant, 2013:47)

En este sentido, vemos que “el fundamento objetivo del querer es el motivo”, que como sustenta Rivera es el que presupone un principio de acción, y que apunta a una consideración racional que además lo valida. Los fines objetivos poseen un valor absoluto, es decir intrínseco, pues tienen un valor en sí mismos; en este caso, el fin absoluto para Kant es la humanidad, “el valor absoluto de la humanidad es, según Kant, el fundamento del imperativo categórico” (Rivera, 2014:152). Éste obedece al deber establecido por la razón; sus principios prácticos son formales debido a que abstraen a todos los fines subjetivos. Recordemos, la fórmula de la humanidad reza: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2013:49). Consideramos dos elementos importantes a resaltar, la universalización y la posibilidad de la máxima; para el primer caso, la máxima es universalizable puesto que sí podemos quererla como una ley de

la naturaleza, en segundo lugar podemos decir que este principio es posible dado que no hay contradicción para pensarlo ni para quererlo.

Pensar la humanidad como un fin, es adjudicarle un valor absoluto, intrínseco, que no depende de los fines a producir como consecuencias, sino que está en ella misma, y podemos decir también que “la segunda fórmula va de la mano con la concepción de la voluntad como una facultad de determinarse a sí misma por la representación de ciertos fines” (Rivera, 2014:132). No podemos hablar de humanidad sin apelar a un elemento fundamental de ésta, que es la dignidad.

Para Kant la dignidad es aquella que supera el precio de las necesidades materiales humanas; nada es equivalente a ella debido a que su precio es interno pues se constituye como fin en sí misma y eso hace que no adquiera un precio o un valor relativo. La dignidad posee una insuperabilidad debido a que se constituye por no sujetarse a ninguna ley externa; el sujeto racional se da leyes a sí mismo. De esta manera, la dignidad es posible sólo en el hombre debido a que es un ser racional y puede dictarse leyes a sí mismo, haciendo ejercicio de su libertad al asumir el deber y lograr construir máximas universales. Al respecto Kant señala que “la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad” (2013:53). Ello es posible pues la moralidad es la única que posibilita y sirve de condición para tener al ser humano como un fin, es decir para cumplir la segunda fórmula del imperativo categórico. Sólo a través de la moralidad es posible ser “miembro legislador en el reino de los fines”.

La dignidad, según Kant, es un valor incondicionado, incomparable y únicamente humano. La apreciación que un ser racional atribuye a la dignidad sólo se puede consolidar en una palabra y ésta es la de respeto. En la *Crítica de la razón Práctica (CRP)* Kant define el respeto como la moralidad misma, no es considerado un móvil de la moralidad puesto que “da autoridad a la ley que ahora es la única que tiene influjo” (2008:90) En ese sentido la dignidad tendrá como fundamento la autonomía. Para clarificar el sentido de la segunda formulación y la posibilidad de probar su aplicación, Kant vuelve a los ejemplos que utilizó al explicar la fórmula de la universalidad. Para el caso de la promesa falsa, si un hombre decide pedir prestado sin intención de pagar su deuda, usa a la humanidad del otro como un medio. En este caso, el fin es el dinero del préstamo y no considera que al mentir a otro, menosprecia su dignidad, al no permitir que decida con conocimiento pleno y real de la

situación. Así, la máxima es inmoral, en tanto que cambia el rol, poniendo el préstamo sobre el individuo (su humanidad).

En el grupo siguiente, están los deberes imperfectos que especifican fines a realizar y cada quien determina de qué manera lo hará. El cuarto ejemplo hace referencia a un sujeto al que le va bien y decide no ayudar a los demás aunque los vea en dificultades, piensa que ese caso no es de su incumbencia, o simplemente no tiene ganas de colaborar, “es imposible querer que tal principio valga siempre”, pues una voluntad necesita de otra en algún momento y no podría vivir privada de cualquier ayuda. No hay contradicción. En el primer ejemplo, el sujeto actúa en favor del autointerés; de su desinterés en la situación del otro, lo cual no puede universalizarse; y aunque pareciera lo contrario en este último caso, no se puede querer; aunque su abstención puede no afectar la existencia de la humanidad, tampoco colabora con ella, “no basta que la acción no contradiga a la humanidad en nuestra acción como persona, como fin en sí mismo; tiene que concordar con ella” (Kant, 2013:50).

En los ejemplos mencionados, la humanidad no es considerada como un fin en sí mismo y por lo tanto no se origina de la razón pura. Existe otro fin que se quiere conseguir y la humanidad es usada como mero medio, en estos casos es inmoral, si consideramos el segundo principio donde “el sujeto de todos los fines es el ser racional, como un fin en sí mismo” (Kant, 2013:50), en este sentido, afirma Rivera, los fines morales sí son propósitos que debemos realizar. En los ejemplos, existe una ausencia de todo interés en el querer por deber (Imperativo Categórico) por lo tanto sirven a fines distintos de la humanidad, “si la conducta humana estuviera determinada por los incentivos que experimentamos, no seríamos capaces de llevar a cabo ningún fin” (Rivera, 2014:134). Por ese motivo es necesaria la representación de leyes morales, acción que solamente el ser racional es capaz de realizar. Así tenemos que el imperativo categórico es necesario para construir máximas morales y considerar obligatoriamente al ser humano como un fin para actuar moralmente, por medio del deber, pues la moral es adquirida por la práctica a través del tiempo.

Tercera fórmula del imperativo categórico: La fórmula de la autonomía

“El principio de toda voluntad humana como una voluntad legisladora por medio de todas sus máximas universalmente”

Ser autónomo es gobernarse a sí mismo, contiene la capacidad de imponerse una ley moral, es el producto del ejercicio de la razón, la cual se gobierna a sí misma. En este sentido, el proceso de la autonomía de la voluntad tiene un notable significado moral, donde no se desarticula la autonomía de la normatividad, ni del deber, como se ha malentendido en algunos discursos, pensándola completamente libre, sin algún límite. Por el contrario, la autonomía de la voluntad es el origen del imperativo categórico (en el supuesto de que exista, afirma Kant), es un ideal moral de autolegislación que no puede considerarse capacidad. La autonomía de la voluntad^{viii} “es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley” (KANT, 2013:57), es el fundamento del imperativo, en tanto que se gobierna a sí misma, es decir: se autolegisla. Elige máximas que también pueden ser leyes universales, se somete a la ley de la que ella misma es autora, es decir, considera una máxima como imperativo que es categórico. La autonomía es el único principio de la moral, donde esta última establece la relación de las acciones con la legislación.

De manera dicotómica se presenta la heteronomía, la cual da cuenta de un proceso de maduración moral inferior, en el que se busca la prescripción de una regla externa, que guíe el proceder del individuo. Su fundamento es el objeto de la regla; en este sentido, el sujeto ha formulado máximas que pueden ser imperativos, pero hipotéticos. Esto se debe a que el imperativo está condicionado, pues “se rige según las leyes que se fundan en los objetos que se quieren” (Rivera, 2014:171). Por lo tanto, la voluntad no se da a sí misma una ley, la da el objeto. Así, la relación entre el objeto y la voluntad es dependiente. No puede constituir un fundamento de ley moral, en tanto que la voluntad adopta una ley ajena a sí misma y que está en función del objeto. Tenemos como resultado un “imperativo condicionado y no podría servir para el mandato moral.” (Kant, 2013:52)

Kant explica la causa de esta heteronomía en función del uso puro de la razón humana. La expone a partir de dos tipos de principios como “camino ilícitos”, debido a que ninguno sirve como fundamento de leyes morales. Éstos son, por un lado, los

principios empíricos que derivan de la felicidad (la cual se encuentra en la imaginación). Mientras que los segundos son racionales y se derivan de la perfección, que puede explicarse desde una mirada ontológica o teológica, pero considera la primera como la mejor manera para deducirla a la moralidad pues si usamos la teológica, derivaría una perfección divina sin embargo tampoco sirven de fundamento. Así, concluimos que la moral heterónoma es un imperativo condicionado, por lo tanto no puede ser categórico.

La tercera fórmula del imperativo categórico, se encuentra articulada con las dos fórmulas anteriores, integra los elementos que éstas suponen, de esta manera define la voluntad autónoma como poseedora de un carácter incondicionado del imperativo porque supone que la voluntad no se somete a él por la mediación de ningún interés. Es decir, “la idea de una legislación universal no se funda en interés alguno y es, de todos los imperativos posibles, el único que puede ser incondicionado” (Kant, 2013:51), puesto que si se fundara en un interés sería restringida por un elemento externo a ella misma, y en este caso requeriría otra ley para regularse.

[...] si hay imperativo categórico sólo podrá mandar que se haga todo por la máxima de una voluntad tal que pueda tenerse a sí misma al mismo tiempo como universalmente legisladora respecto del objeto; pues sólo entonces es incondicionado el principio práctico y el imperativo a que obedece, porque no puede tener ningún interés como fundamento (Kant, 2013:51)

Con la cita anterior, quiero remarcar la relación entre la voluntad y el objeto, donde la primera no se subordina al objeto, ni está en función de él, sino que es en sí misma y es autolegisladora. Según Rivera, “el concepto de interés expresa la relación de una voluntad con los objetos que se propone cuando su determinación, según principios de la razón, no es necesaria, sino contingente” (Rivera, 2014:167), y para que exista un imperativo categórico se requiere de un ley que sea “necesaria” como una de las características principales. La voluntad no funciona a partir de condicionantes que determinen el objeto, es decir, no se limita por él, no depende de él. El interés es para Kant “la dependencia de una voluntad determinable contingentemente respecto de los principios de la razón” (Kant en

Rivera, 2014:167); por lo tanto, si la voluntad depende del interés ya no se expresa como autónoma, pues puede ser determinada por otro agente. Kant afirma que la relación entre la voluntad y los principios de la razón no pueden estar mediados por los intereses, si eso sucede, no podemos hablar de un imperativo categórico.

Respecto al interés, Kant distingue dos tipos: el patológico, donde la inclinación subordina a la razón; y el práctico, donde los principios de la razón se presentan independientes de la inclinación. En este sentido, el primero se interesa en el objeto de la acción, mientras el segundo, en la acción misma. “Cuando la voluntad se rige por un imperativo categórico, toma un interés en ciertas acciones, pero no obra por un interés patológico” (Rivera, 168), será posible tomar interés, pero éste no guía la voluntad como su cimiento. Si la voluntad se vincula a el imperativo categórico por medio del interés, “necesitará ella misma todavía otra ley que restringiese el interés de su amor propio a la condición de una validez como ley universal” (Kant en Rivera, 2014:169), pues cualquier principio que se incluya para restringir el interés, es ajeno a la voluntad y ésta queda sujeta a él, por lo tanto no puede ser categórico.

Por el contrario, la voluntad moralmente buena es autónoma, se fundamenta en el imperativo categórico y queda según Kant, “indeterminada respecto de los objetos y contendrá sólo la forma del querer en general, como autonomía [...] sin que intervenga como fundamento ningún impulso e interés” (Kant, 2013:61). Lo que se ofrece es la forma, el contenido no está determinado. A partir de la elección de máximas se podrá verificar si son posibles sus universalizaciones. Así definimos, también, que la autonomía es lo que constituye la voluntad y que se autolegislata. Kant distingue dos tipos de libertad^{ix}: la positiva y la negativa. La primera se caracteriza por ser “propiedad de la causalidad” (2013:61), ésta es la voluntad de los seres vivos, por lo tanto, esta libertad puede ser determinada por la necesidad natural. La libertad en sentido positivo, nace de la primera y se diferencia de ella en el sentido de causalidad, pues Kant establece que la “causalidad lleva consigo el concepto de leyes según las cuales, por medio de algo que llamamos causa, ha de ser puesto algo, a saber: la consecuencia” (2013:61). Así, pues, la libertad en sentido positivo no carece de ley, pero continúa su causalidad regulada por leyes inmutables y externas al ser.

El sentido positivo de libertad permite una tercera posibilidad “que no puede ser como en las causas físicas, la naturaleza del mundo sensible” (Kant, 2013:62). Es decir, no

es una ley natural de causa – efecto. Sin embargo, para probar el sentido de libertad *a priori*, fundado en el imperativo categórico (que es la tercera posibilidad), Kant sostiene que “hace falta todavía alguna preparación” (2013:62). Sin embargo, partimos del supuesto de que exista porque es necesario, por el hecho de que el sujeto es racional y posee voluntad. Entonces, de la suposición de la libertad, se sigue la autonomía.

Existe otra dificultad a la que Kant se refiere respecto de la libertad, “nos consideramos libres en el obrar, y, sin embargo, debemos tenernos por sometidos a ciertas leyes” (2013:65). Esta premisa es consecuencia de la función de la ley moral, es decir, la ley moral obliga. Kant explica un círculo vicioso que se genera a partir de la concepción antes descrita, la idea de libertad y la idea de sometimiento siempre contrapuestas, en este caso “la libertad y la propia legislación de la voluntad (razón práctica) son ambas autonomía” (2013:64). La solución de este círculo vicioso es la siguiente: en primer lugar, debe existir una distinción entre el fenómeno y la cosa en sí misma. En el primer caso (fenómeno), las acciones son concebidas como efectos, se piensa el mundo como un lugar dado que se rige por unidades de espacio y tiempo; mientras que en el segundo (la cosa en sí), se distingue una causa libre, al pensar en el valor de la cosa en sí, resumimos que no podemos conocer la libertad. Demostrar, lógica o empíricamente, su existencia es imposible. Así, no nos referimos a situaciones contrapuestas, sino que el individuo se mueve en ambos planos a través del mundo sensible y del inteligible, al pensar en el noúmeno y el fenómeno, existe un momento en que ambas perspectivas se tocan, pues en la vida del ser racional no son ajenas una de la otra.

En síntesis, la libertad propuesta por Kant es aquella que se usa para los fines de la acción, concebida como un atributo de la voluntad. Existe una diferencia entre un ser que obra bajo la idea de libertad y aquel que realmente es libre. El primero es determinado por espacio y tiempo, es decir; es finito e imperfecto y es libre en sentido práctico, la libertad en sentido práctico es igual de legítima que la teórica que refiere Kant como tercera posibilidad de idea de libertad. El ser realmente libre no se encuentra determinado por espacio y tiempo, pero no puede concebirse su existencia y es infinito. Es necesariamente autónomo y no requiere de reglas que lo obliguen. El imperativo categórico cobra validez en el primer sujeto, aquel que obra bajo la idea de libertad, el segundo no lo necesita.

Para Korsgaard (2011) el individuo obra en libertad cuando crea su legislación, es decir, se convierte en autor de su acción y desde esta perspectiva no se piensa determinado; es libre.

En el imperativo categórico, la libertad referida es de la voluntad, pues Kant considera la voluntad como una ley en sí misma. Afirma en el capítulo tercero de la *FMC*: “voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa” (Kant, 2013:62). La libertad es propiedad de la voluntad y todo ser racional es capaz de poseerla: “a todo ser racional que tiene una voluntad, debemos atribuirle necesariamente también la idea de la libertad, bajo la cual obra” (2013:63). De esta manera podemos concluir con una premisa fundamental: la de la aseveración (que antecedida por la explicación anterior) de que el único principio de la moral es el principio de la autonomía.

La educación moral en Kant

De toda la obra escrita por Kant existen algunas referencias en cuanto a educación moral, una de ellas está escrita por Friedrich Theodor Rink quien fue alumno de la clase de pedagogía del filósofo. Él recogió pensamientos expresados en sus lecciones durante la universidad, y las compiló en una obra titulada *La pedagogía*, ésta fue autorizada y publicada en 1803. Dicha obra ha sido muy importante para el campo de la educación. La filosofía de la educación propuesta por Kant es normativa y según Dulce María Granja (1996:578) se encuentra articulada congruentemente con sus posturas política y ética. Por lo tanto, logramos reconocer que aunque la Pedagogía no fue escrita por el puño y letra del pensador, en su contenido se encuentra una asociación directa con el resto de sus obras. Pues dicho compendio expone claramente el pensamiento educativo del filósofo.

En la *CRP* también existen fragmentos en los que el filósofo alemán hace referencia a la enseñanza de la moral. Su crítica enfática a los profesores que pretenden moralizar a sus alumnos, resulta aún vigente en la actualidad. Al reflexionar sobre la importancia de estas obras, echaré mano de ambas para configurar *grosso modo* el pensamiento sobre educación moral de este pensador. Ambos recorridos teóricos enunciados por el filósofo denotan un fin establecido como pilar de los procesos de moralización, éste es la libertad

como sinónimo de autonomía. Es tan fundamental este concepto que en el prólogo de la pedagogía se enuncia que “si la libertad desaparece, la moral se derrumba” (2003:11). Como se mostró en los capítulos precedentes no hay moral sin libertad para Kant, de ahí la necesidad de recuperar el fundamento procesual que el filósofo expone para llegar al fin fundamental de su filosofía moral: la autonomía.

Recordemos que la propuesta moral kantiana es formal, eso significa que no posee un contenido establecido o determinado moralmente. Es decir, el contenido moral que refiere el filósofo no está dado, sino que cada individuo lo elige en sentido de la libertad que ostenta. De ahí la importancia de reconocer una premisa fundamental en el prólogo de la *Pedagogía* donde se establece que “el contenido de la moral kantiana es siempre el mismo: ninguno de momento” (2003:16). Esto es se encuentra vacío hasta que el individuo construye su máxima de acción; es decir se autolegisla. Para fines didácticos estableceré algunos ejes de análisis que se articulan entre sí dentro de la obra kantiana en lo que respecta a la educación moral, e intentaré explicarlos de manera continua para su mejor comprensión. Cabe mencionar que el filósofo alemán no hace tales divisiones, recorro a ellas para fines explicativos.

Sobre la noción de educación

Es necesario iniciar con una premisa kantiana fundamental, y ésta radica en la importancia de educar al ser humano. Considera el filósofo que la naturaleza compartida con los animales no es suficiente en el desarrollo humano, por lo que requiere de una característica más que lo distancia con una diferencia recalcada. Es pues, la razón la que pondrá al humano en un plano distinto al de los animales y por consecuencia lo posibilitará a ejercer la acción educativa. Al respecto, el pensador refiere que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los *cuidados* (sustento, manutención), la *disciplina* y la *instrucción*^x, juntamente con la educación” (Kant, 2003:29).

Las características enunciadas en la segunda parte de la cita, enfatizan la concepción de educación que Rink refiere que poseía el filósofo alemán. Educación son los cuidados característicos de la raza humana para su pleno desarrollo, pero también la disciplina y la

instrucción (conceptos en los que más adelante ahondaré), y que configura como proceso dentro de la educación moral o moralización para alcanzar la autonomía.

Así, el sentido de humanidad como característica singular del individuo se adquiere en el proceso educacional que incluye forzosamente dos tipos de educación: la física y la práctica. La educación física se refiere a aquella que educa la naturaleza del individuo, mientras que la práctica o moral tendrá la función de formar la libertad. En palabras precisas del discípulo de Kant, se conciben de la siguiente manera: “la formación física del espíritu se diferencia de la formación moral en que ésta no se refiere más que a la libertad y aquella sólo a la naturaleza.” (2003:60) Pondré énfasis en la segunda, pues es la que se refiere al proceso de moralización del individuo. Por otro lado, la disciplina es el fundamento para la instrucción, ambas (disciplina e instrucción) posibilitarán condiciones para el ejercicio educacional, pues según Kant la educación incluye ambas y es solamente por la educación que “el hombre puede llegar a ser hombre” (2003:31). Así entendemos que la disciplina y la instrucción permitirán un acercamiento al acto educativo, pero no lo constituyen en sí mismas.

El primer elemento que tomará en cuenta Kant es la disciplina y es referida como la que “convierte la animalidad en humanidad” (2003:29). Es decir, no permite que el individuo sea dominado por los impulsos, sino que da pauta para la regulación de ellos a través del conocimiento de las leyes que existen, para lograr que se someta a ellas. Para lograr dicha empresa, Kant sugiere hacerlo a temprana edad. Esto con el objetivo de alcanzar el fin establecido, es decir, la libertad del sujeto. Conforme a lo anterior, se puede ver, en la propuesta de educación kantiana, un modelo procesual que se traduce en diferentes acciones en el acto educativo. Este acto se constituye en etapas. La primera de ellas, es la obediencia por parte del alumno, ésta será aprendida y le permitirá desarrollar procesos pasivos en los que se juega una conducta directamente dirigida.

Durante la segunda etapa hay lugar a la libertad que es aprendida y desarrollada, que tiene sus límites y se enmarca por lo establecido en las leyes que existen en los grupos en que se desenvuelve, por ejemplo, la escuela, la familia o el grupo social con el que convive. Por efectos procesuales el alumno contará con las condiciones necesarias para asimilar una coacción moral. Es decir, el alumno será capaz de reflexionar de manera razonada las

normas y leyes establecidas en los códigos morales. La explicación anterior se expresa en la siguiente cita:

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en la que ya se le deje hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda hay una coacción moral (Kant, 2003:41).

Podemos ver que en ambas etapas hay coacción, sin embargo la diferencia radica en las características específicas de la misma, pues en la primera podemos hablar de un uso inconsciente de la ley, de tal manera que el alumno se sujeta a la norma de forma motorizada. En cambio, la segunda coacción llamada por Kant “coacción moral” incluye procesos de reflexión del alumno y prácticas de libertad. Estas dos acciones dirigidas por la disciplina serán el fundamento para la moralización del sujeto, y constituyen una parte medular de la educación. De esta manera se entiende que la libertad aprendida por el sujeto será a partir de la concepción y respeto del otro, los intercambios y relaciones que tenga y que desarrolle con otras personas. La mejor manera para que el alumno pueda aprender este proceso es a través de la educación pública, donde existan condiciones de socialización en las que los alumnos puedan convivir con otros.

Es necesaria una constante relación con los otros, y ¿qué mejor que con sus pares? Esas relaciones son indispensables para aprender el sentido de su derecho y del otro. Kant establece que es a través de la educación pública como el alumno puede asimilar de mejor manera esta moralización: “La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho del otro” (2003:43). La educación pública puede considerarse como un espacio accesible para todos, es administrada por el Estado y éste se encarga de la apertura de la misma y la accesibilidad para toda su población. Es un espacio común en el que el alumno puede ser capaz de aprender sin ninguna preferencia familiar o de lazos afectivos, sino que a partir de las relaciones educacionales podría concebir al otro para entender su acción a partir de su libertad, pero también de su derecho.

Sin embargo, la educación pública a la que se refiere Kant es una especialmente caracterizada por el filósofo, pues para conseguir tal empresa se requiere de una definición específica, precisa: “Una educación pública completa es aquella que reúne la instrucción y la formación moral. Tiene por fin promover una buena educación privada^{xi}” (2003:41). Las sugerencias anteriores conllevan a pensar la escuela como espacio para la educación, y es en ella donde mejor se puede aprender la obediencia y sujeción “la escuela es una cultura coercitiva [...] la educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya que esclavizar a los niños.” (2003:63) De esta manera y en este espacio aprenderá las leyes de la escuela para ejecutarlas y ensayarlas para lo que posteriormente serán las leyes de la humanidad.

Que nuestro filósofo conceda bondad y utilidad a la escuela como bien social, no hace de lado las críticas que el mismo hace en favor de un mejoramiento. Al respecto señala que la escuela no podrá cumplir su misión si no se transforma, la escuela es la posibilitada para transformar también al ser humano, sin embargo “éstas [las escuelas] tienen que transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno” (2003:98). De la anterior definición quiero resaltar lo que el pensador propone como base. Posiciona dos aspectos fuertes que son la instrucción y la formación moral. En lo que respecta a la primera como característica esencial y fundamento de toda educación, pero en esta segunda vez Kant hace de la instrucción el fundamento de la educación pública. Aseveración que no me parece menor si consideramos los elementos antes explicados; es decir, la relación entre los alumnos y el aprendizaje de diversas experiencias que, correspondidas o no, posibilitan en el individuo el proceso de moralización.

Por otro lado, la instrucción se incluye, junto con la enseñanza, en la tarea de cultivar. Es decir, la instrucción será entendida por el cúmulo de saberes a los que el alumno se acerque, pero también tiene que ver con las normas y leyes aprendidas para relacionarse con los demás en aras de la mejor convivencia. En ella el educador tendrá que propiciar un acto dirigido, de tal modo que el alumno adquiera conocimientos suficientes y necesarios para ser cultivado. La enseñanza que es un acto intencionado y dirigido cumplirá un papel medular en este proceso, de ahí la importancia que Kant describe a los educadores, pues para él ellos influirán de manera directa en sus alumnos.

El tercer elemento que Kant refiere como constitutivo de la educación es la civilidad, retomada por el filósofo con énfasis destacado, pues entenderá que ésta dará como resultado la adaptación del individuo a la sociedad humana. Si consideramos que el individuo aprendió disciplina y a través de ella sometió los impulsos a la razón, entonces entenderá de las condiciones necesarias para incorporarse a la sociedad humana que exige modos de actuación específicos. El último elemento es la moralización y éste constituye el cierre del proceso explicado. La moralización permitirá que el individuo construya un criterio para la elección de los fines buenos. La elección de los fines se articula con la disciplina y el conocimiento adquiridos, de tal forma que, cuando un individuo ha sido formado en los dos elementos mencionados, tendrá la posibilidad de establecer máximas que puedan ser válidas, en sentido kantiano. Es decir, elegirá los buenos fines, los que sean los necesarios, y que además puedan ser aprobados de manera particular pero que al mismo tiempo pueden ser fines para todos es decir, universalizables. Así los elementos fundamentales que constituyen la educación son los señalados: la disciplina, el cultivo del individuo, la civilidad y su culminación en la moralización.

La educación práctica o moralidad

La educación práctica comprende tres aspectos fundamentales que son la habilidad, la prudencia y la moralidad. La primera de ellas requiere de la búsqueda de lo que se pueda realizar, pues la habilidad es indispensable para el talento, por lo tanto debe procurar que sea sólida y que se constituya como hábito. El segundo aspecto, que es la prudencia, subraya la importancia de “ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones” (Kant, 2003:79), esto es con el fin de que el alumno logre desarrollar un sumo cuidado con los otros con el fin de que los actos que emprenda sean realmente morales. En este caso, refiere Kant la prudencia pertenece al temperamento. El tercer aspecto de la educación práctica es la moralidad que corresponde al carácter, y para ello se requiere de la dominación o supresión de las pasiones, por lo tanto de la disciplina. Debe desarrollar una moderación, es decir al suprimir su animalidad logrará controlar las inclinaciones y no

permitirá que éstas puedan convertirse en pasiones. Para lograr lo anterior, reitero, se requiere de disciplina e instrucción.

En palabras oídas por su discípulo Rink versa de la siguiente manera: “vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad, pero aún no, en el de moralización” (Kant, 2003:39). Intentaré ejemplificar la aseveración con un ejemplo del mismo Kant, en la *FMC* menciona al filántropo, que en la medida de lo posible colabora con los más necesitados y ayuda en lo pertinente para aligerar las necesidades de aquellos. Sin embargo, su acción no es moral en tanto que no actúa por deber, pues al realizar tal acto se beneficia a sí mismo con la pretensión de autosatisfacerse. Si el filántropo actúa por necesidad propia, responde a sus inclinaciones (por más humanas que éstas sean). Tenemos entonces que la acción del filántropo carece de valor moral debido a que no actúa por deber, por el hecho de que el necesitado sea un humano como él y requiera de la ayuda. Actúa para satisfacer su necesidad de bienestar. El ejemplo anterior me parece suficiente para reconocer que es necesaria una educación práctica que propicie la moralidad en el individuo, pues desde la perspectiva kantiana no podrá ser posible una decisión libre si antes no existe como fundamento la disciplina y la instrucción. Sólo a través de la educación moral será posible que los individuos sean capaces de decidir libremente, bajo los principios kantianos y en consideración del imperativo categórico.

Kant refiere al respecto que “la educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente” (2003:45). El sentido de la premisa anterior se dirige en el primer aspecto al *vivir*, que desde mi particular interpretación se establece a partir de las dos primeras características que deben activarse a partir de la educación, estas son la habilidad y la prudencia. Pero el vivir no es simple y llano, pues el fin específico es para la libertad. La libertad referida es la misma que se establece en el imperativo categórico como sinónimo de la autonomía, se precisa entonces de “la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener en sí mismo un valor intrínseco” (Kant, 2003:45). Esa suficiencia de sí mismo no tiene a un sentido individualista, sino el del ejercicio de la propia razón sobre las decisiones a tomar, en favor del deber. La moral debe fundarse en las máximas y no en la disciplina, pues ésta última es pasiva e inactiva. Así, reconocemos que en el proceso educativo la

formación moral es la última, esto se debe a que recurre a principios que el individuo debe comprender. Pero la comprensión es necesaria para que pueda practicarla, pues la moral no se constituye de simples intuiciones o de sentido común sino que requiere de procesos razonados de reflexión y de la reunión de los medios para alcanzar el fin, que en este caso es conseguir acciones con valor moral. El valor moral, ya fue explicado antes, requiere la dirección del deber y éste tiene que obedecer a la razón. Así que esta obediencia se espera en una etapa avanzada del proceso de educación pues como Kant precisa “la obediencia del joven es diferente a la del niño. Consiste en la sumisión a las reglas del deber. Hacer algo por deber es obedecer a la razón” (2003:75).

Enseñanza de la moralidad

La moralidad, descrita arriba requiere de un cuidado para su enseñanza ya que forma parte de lo que Kant incluye como educación. Valdría la pena preguntarse qué es lo que se debe enseñar en la moralización del sujeto. Kant refiere al respecto que la tarea consiste en “Enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones” (2003:81). Consideramos la premisa anterior como un principio establecido, que además tiene completa relación con lo explicado en el imperativo categórico. El profesor será capaz de formar disposiciones a través de la disciplina, continuará con la civilidad y con procesos para cultivar a alumno. La mejor manera de hacerlo es a través de la concepción de lo porvenir, sin olvidar la idea de humanidad establecida para poder fijar objetivos.

Pensar en esta educación no es tarea fácil, pues Kant refiere que es necesario educar considerando el futuro al que se pretende llegar y no considerar sólo lo que ocurre en el presente. Este último tipo de educación carecería de sentido, por tal motivo refiere que “un principio de arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino.” (2003:36)

Tener esta consideración en cuenta, influirá directamente en los contenidos revisados. Pero es necesario pensar que las problemáticas a las que se enfrenta el acto

educativo hoy, no serán las mismas que desafíe en dos décadas. La vigencia educativa es muy importante y aún más si hablamos de moralización, considerar el ideal humano que se persigue puede ser la ruta a seguir. Sin olvidar que la misma historia está en movimiento y que por lo tanto las necesidades sociales y particulares también. Sin embargo es necesario aclarar que en lo que respecta a la moralización los principios kantianos continúan vigentes debido a que son formales y carecen de contenido, pues es el individuo quien pone lo necesario de la máxima para su acción. Por lo tanto la educación moral también puede ser transformada, para Salmerón “la educación moral no consiste tan solo en la adquisición de algunos hábitos y en el progreso de ciertos conocimientos; consiste además en el desarrollo de la capacidad para comprender las acciones humanas” (Salmerón, 2000 b:38). Esta definición concuerda claramente con el pensamiento kantiano en el sentido procesual antes explicado.

La educación moral debe responder a la necesidad de la comprensión del individuo. Pensar la acción moral como normas a seguir sólo por obediencia, equivaldría a un individuo disciplinado, pero ya antes lo había afirmado Kant al decir que esos individuos existían. Los que hacía falta formar eran individuos morales, que logran llegar a un estado de comprensión de la ley y que a partir de su razón pudieran ser capaces de crear máximas de acción. Éstas, deberían partir de lo particular a lo universal y en ese sentido, considerar la acción de uno mismo homologada con la de todos los demás para otorgarle validez. Al referirse a los procesos incluye de manera directa al alumno, pero otro actor importante en este proceso es el educador. Para Kant el profesor debe cumplir con un rol muy particular, primordial; pues el educador puede colaborar en la educación moral del otro a través de la observancia de las máximas morales. Ellas son establecidas como único móvil para el bien, es decir que la acción no se fundamente en una actitud buena o con buena intención, sino que se establezca a partir de la representación del deber.

Para que el educador consiga la observación de las máximas Kant expresa dos sugerencias en la *CRP* (2011), éstas son: en primer lugar se requiere elaborar un juicio de acuerdo a las leyes morales, éste debe ir caracterizado por asuntos particulares en los que se ponga en juego la libertad, Kant establece que se debe “hacer que el juicio [según leyes morales] sea una ocupación natural que acompañe nuestras acciones libres como las de los demás” (2011:184). Es decir, que la acción pueda considerarse objetivamente conforme a la

ley moral, ley que creó el propio sujeto a partir de la universalización de máximas, debido a que es propia del deber. Este juicio puede ser ejercitado a través de ejemplos criticados y trasladados contextualmente, en los que los estudiantes puedan reflexionar lo que se ha vivido, y no solamente adoptarlo como actitudes buenas. Debe evitar que se guíen por entusiasmos o tristezas, no permitir que tenga como consecuencia la creación de soñadores, pues de esa manera no habrá contacto con la realidad moral que se vive.

En segundo lugar, “atraer la atención con la vívida exhibición de la convicción moral [...] fijar la atención del discípulo sobre la conciencia de su libertad” (Kant, 2011:188). Ésta consiste en intentar que el alumno reflexione sobre la perfección negativa de la voluntad, la influencia de las inclinaciones, la libertad y el deber. Lo anterior para lograr una conciencia sobre la dependencia en las inclinaciones que los humanos podemos tener y que perjudican el fin mismo, a saber, al ser humano. Los puntos mencionados anteriormente de manera sucinta, son parte del método que Kant puede considerar como favorable para crear una conciencia de la voluntad en el sujeto, conciencia regulada por el imperativo categórico que de manera sintética concluye en la autonomía moral del sujeto. Aunque la moral puede pensarse *a priori*, Kant aseverará la pertinencia de la reflexión práctica, debido a que la realidad del sujeto constantemente lo afecta. La razón pura práctica realiza el análisis moral con base en el deber, pero no tanto para juzgar la conducta moral del otro, como para someterse a uno mismo a un examen que permita ser consciente de la propia acción y sus razones. Con la serie de máximas generales de acción señaladas en estas páginas Kant cierra su Doctrina del método de una educación y de una práctica morales (2011:189).

En conclusión, la autonomía es el principio moral que dirige la voluntad a través del deber, con la formulación de máximas que puedan ser universalizables y que consideren al ser humano como fin en sí mismo, no como un medio. La educación moral para la autonomía no puede aprenderse a partir de la imitación o de la comprensión de conceptos aislados en un programa de una asignatura, se realiza a través de un proceso de racionalización en el que el sujeto es capaz de concientizarse a través de una estrecha vinculación entre la propia razón y los fenómenos.

El individuo es capaz de concebirse en lo sensible y en lo inteligible, al pensar en los elementos antes mencionados puedo suponer que hay elementos sustantivos de la teoría

moral de Kant la que se encuentran detrás del fundamento de los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética de educación secundaria en México. Pero que, al mismo tiempo, la construcción de contenidos de este programa evade mucho de los fundamentos kantianos para los contenidos y para la formación del docente. Parte solamente de objetivos relacionados con la teoría por ser parte de la premisa superior sostenida después de la ilustración. Que la educación ha de formar para la autonomía, ha pasado a ser un axioma recogido de los programas sin una observación cuidadosa del sentido, las razones y la doctrina del método implicado en la complejidad de la teoría educativa de Kant.

Consideramos por ello, necesario regresar al fundamento que permite el nacimiento de esta propuesta, que al parecer, con el paso de los años, ha sido desvirtuada y reducida a un par de objetivos plasmados en un programa de asignatura. Así es que proponemos estudiar esta problemática con la guía de la teoría moral kantiana y sus consecuencias en lo educativo, para abrir el análisis sobre la posibilidad de la enseñanza de la moral concebida no como un programa, sino en lo real de las posibilidades de la acción docente y del ejercicio del educando.

La finalidad de la educación moral

El fin de la educación moral radica en conseguir que el individuo comprenda la acción libre que se deriva de la forma del imperativo categórico. El ser humano por naturaleza siempre se ha inclinado hacia la libertad, ha buscado alcanzarla de manera constante, sin embargo, para lograr que exista como formulación moral requerimos de los elementos antes mencionados: la disciplina y la instrucción, así como la moralización. De esta manera podremos contrarrestar lo que refiere Kant al respecto: “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo” (Kant, 2003:30). Para evitar tal error, se requiere de la educación moral. Ésta dotará de elementos al individuo para que se sirva de su razón y así logrará una acción moral. Para Kant, es la razón la que debe constituir el plan de conducta del sujeto, pues la tarea de la disciplina consiste en suprimir la animalidad para hacer surgir la

humanidad. En este sentido, la educación posibilitará la acción del individuo regida por la razón que dominadora de los instintos.

Por otro lado, la tarea fundamental de la escuela pública respecto a la educación moral, consistirá en colaborar en que los alumnos aprendan la coacción desde temprana edad a través de la educación, que acate las leyes escolares que le permitan un ejercicio de disciplinamiento para el posterior aprendizaje de las leyes humanas. En otras palabras nos referimos a “acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella” (2003:42). La premisa anterior es necesaria puesto que la libertad kantiana no hace referencia a una ilimitada o anárquica capacidad de actuar, sino al actuar que se regula a sí mismo por la razón. Una razón consciente que analiza fórmulas que incluyen al otro en la construcción de máximas morales para definir su proceder.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo revisamos la perspectiva moral de Emmanuel Kant, es importante considerar su propuesta debido a las implicaciones que suponemos que existen en los programas de formación cívica y ética de educación secundaria. La comprensión del imperativo categórico nos lleva a tres consideraciones que residen en sus fórmulas, en primer lugar la construcción de la máxima de acción que se universalizará y será válida a partir de lo que se quiere y de la reunión de medios posibles para llevarlo a cabo, en este caso si alguno de los dos requisitos no se cumple, es imposible que se universalice. En segundo lugar la consideración del ser humano como fin y no como un medio, a través de la concepción de dignidad que se tiene de éste y las relaciones que se conforman a partir de las nociones de deber fundadas en la razón. Finalmente, la tercera consideración se refiere a la acción enmarcada en el sentido del servicio de la razón propia para fijarse leyes a partir del uso de la libertad y también de la voluntad que en su defecto es buena en sí misma y procesualmente incluye las dos consideraciones anteriores para desembocar en la autonomía del sujeto.

Así encontramos que la fundamentación de la acción moral tiene un vínculo directo con la educación que recibe el individuo y la manera en que se forma, primero, para acatar

leyes humanas en la escuela, la familia, la sociedad y a través de ellas comprender los derechos de los otros y la libertad propia, para después practicar actos que fundados en la razón le permiten actuar por deber y no por sujeción a una ley externa. Así entendemos la articulación entre estos dos campos, además de considerar la importancia que tiene la vinculación de ambos lenguajes, pues como afirma Fernando Salmerón “el lenguaje de la educación es el mismo lenguaje de la moralidad” (2010a:36) y esta aseveración se fundamenta en las relaciones metodológicas que tienen ambas acciones, sostenido en Hare argumenta que ambos enunciados tendrían que ser universalizables, es decir sostenidos de razones que permitan una función indicativa o prescriptiva para la realización de las tareas en ambos órdenes. La igualdad de lenguaje incluye la actividad de análisis y de “explicar algunas relaciones conceptuales y lógicas dentro del discurso; y hacer posible la existencia de argumentos y de doctrinas menos insuficientes” (Salmerón, 2010a:57). En ese sentido hacemos referencia al orden metodológico, pues en lo que respecta a métodos, Salmerón sustenta que se requiere que el estudioso de la educación debe saber trabajar con los métodos que los filósofos lo hacen, con el fin de un mejor desarrollo de la teoría educativa, de tener una mejor sistematización y análisis conceptuales y teóricas.

Por otro lado, en el siguiente capítulo tomaremos la perspectiva histórica local del caso mexicano en cuanto a educación moral, encontrando como referente directo la propuesta de la asignatura de Formación cívica y ética. Este recorrido histórico nos permitirá comprender el contexto de la inclusión de dicho contenido, que respondiendo a una política de Estado liberal se plantea la formación de individuos libres, que sean capaces de ejercer su propia razón para la toma de decisiones y en este sentido practicar la autonomía. Este ideal se verá reflejado desde de la construcción de la escuela secundaria hasta la incorporación de la nueva asignatura, que fortalece el ideal antes mencionado. A partir del siguiente capítulo veremos algunos elementos relacionados con la propuesta kantiana reflejada en los dos precedentes, este elemento histórico nos permitirá una mejor comprensión del paso teórico general considerado en la primera parte, al elemento local que analizaremos en el cuarto y último apartado.



¿Si sabrá más el discípulo?

Goya, F. (1799). *¿Si sabrá más el discípulo?*

CAPÍTULO TRES

¿Invencción de una asignatura? Formación Cívica y Ética: propuesta curricular en educación secundaria

La historia <no continúa avanzando>, porque no avanza en absoluto. Somos nosotros los que avanzamos [...] Como dice Vico, sólo podemos entender un mundo que nosotros mismos hemos creado. No nos limitamos a andar a tientas en la oscuridad. El rayo que ilumina las zonas oscuras de nuestro pasado es el reflector de nuestra conciencia.

-Agnes Heller-

En el presente capítulo trabajamos una perspectiva histórica que nos permita contextualizar el momento y las circunstancias que permitieron una transformación en la educación moral dentro de la escuela pública a nivel básico en México. La relevancia histórica que queremos acentuar permitirá comprender los cambios producidos en materia de enseñanza moral, así como la evolución de los contenidos que fueron trazados a partir de un objetivo que con el paso del tiempo se hacía más fuerte. Dentro de la historia de México, después del ideal revolucionario, uno de los objetivos fundamentales de la educación era formar buenos ciudadanos, sin embargo los niveles básicos no daban herramientas suficientes para ello, por otro lado la continuación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) tenía como fin una preparación previa a la profesión o sea a la Universidad y no respondía el objetivo que se quería emprender. Sin tener un nivel fijo que respondiera de manera directa a tal objetivo es creada la escuela secundaria, en un primer momento los planes de estudio eran muy similares a los de la ENP pero después fueron transformados y construyeron un ideal

preciso que perseguir. La educación secundaria se convirtió rápidamente en la exigencia pública de educación de la clase media y al constituirse como obligatoria incrementó el número de matrícula en el país.

Existió la asignatura de moral que con el paso del tiempo, entre desapariciones y reapariciones llegó a constituirse en lo que en 1993 se llamó Formación Cívica y Ética, asignatura que conjuntó las anteriores materias de civismo y orientación, incluyendo ambos contenidos y extendiéndolos en respuesta al objetivo principal. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) fue el documento que precedió la construcción de la nueva asignatura. En dicho acuerdo el gobierno federal y la Secretaría de Educación Pública pactaban a favor de la modernización educativa que traería una mejora económica e industrial a través de la educación de calidad. La propuesta ponía un gran énfasis en el desarrollismo productivo y económico, sin embargo incluyó una menor parte hacia la formación del ciudadano que entre otras características resaltaba la importancia de la educación moral, de ahí que se haya vinculado el civismo con la ética.

Los proyectos que dieron origen a la asignatura en cuestión consolidaron enfoques que dirigirían el trabajo de los docentes en cuanto a la impartición de la materia. La importancia de recuperar la transformación curricular de este momento histórico radica en que es la asignatura que responde a necesidades de cuestión moral y ética que fundamentan las relaciones sociales en una comunidad. Los acontecimientos ocurridos en los momentos referenciados en este capítulo no son sucesos inamovibles que dan fechas y lugares, son acontecimientos que nos permiten comprender la introducción de este nuevo nivel educativo y de la asignatura que responde a ciertas problemáticas sociales. Enterarnos de las circunstancias que permitieron estos acontecimientos permiten comprender de una mejor manera el currículo que tenemos ahora, más aún, comprender y recuperar la memoria del significado y el sentido de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria, así como la construcción de idea de sujeto racional y responsable que plantea el programa como fin de la educación moral.

La importancia de la perspectiva histórica

Como enuncia Heller: “avanzamos” y requerimos de conciencia para poder hacer de mejor manera, para conocer e interpretar lo que pretendemos estudiar y así lograr una mirada cabal de lo que sucede, de lo que existe. Por eso es muy importante reconocer ¿de qué manera nos apropiamos de la historia? ¿Cómo avanzamos en el proceso? y ¿cómo pensamos el proceso histórico? Esas interrogantes pueden ayudarnos a reconfigurar algunos elementos conceptuales que a veces son considerados determinantes y que imposibilitan una mirada clara del acto educativo o de la problemática que queremos abordar.

El lector se preguntará qué tiene que ver la referencia anterior con el sentido del capitulado hasta este momento presentado, la importancia radica en la reconsideración de la historia como parte de la construcción que vivimos con el devenir histórico. No es que la historia sea un conjunto desarticulado (o no) de acontecimientos pasados, sino que de manera constante se construye y al mismo tiempo nos ayuda a construirnos como individuos. En los capítulos anteriores hicimos referencia a cuestiones filosóficas pero que también atañen, en sentido estricto, a la historia, que no sólo nos permiten ubicarnos en un momento y acontecer, sino que permite nuestra construcción. La historia no encierra sucesos determinantes que se cierran con un punto dentro de un libro, la historia abre panoramas y perspectivas que nos dejan ver otras cosas que fechas, lugares y personajes. Nos permite ver perspectivas, concepciones de mundo, ideas, injusticias, progresos y muchas otras cosas que como seres humanos, nos dan la oportunidad de pensarnos como sujetos históricos y racionales que se reconstruyen y viven en la historia, que son sujetos activos y responsables de cambio que también pueden hacerse cargo de lo que sucedió en el pasado porque somos parte de la raza que se ha encargado de beneficiar o perjudicar esta construcción de vida que tenemos hoy.

Por eso, decidimos incluir un capítulo que procura un peinado histórico respecto a lo que representa la enseñanza de la moral, que después de diversas transformaciones concluirá siendo Formación Cívica y Ética en el marco de la educación secundaria en México. En ese sentido, intentaremos introducirnos en el tema a partir de la perspectiva histórica retomada para este apartado, pues la historia puede pensarse como una concepción vaga de lo que sucedió y dejó de ser, sin embargo Enrique Florescano (2012) nos invita a

repensar este concepto a partir de una visión dinámica que complementado con Manuel Cruz (2014) nos ayudan a pensar en la direccionalidad de los tiempos pasado-presente-futuro siempre vinculados.

Así, podremos ver en algunos elementos referidos por Cruz (2014) y Florescano (2012) que la historia tiene características específicas que le permiten ser una disciplina rica y vigente, que se requiere de estudio pero también de compromiso social cuando ella misma incluye al individuo como autor y responsable de los hechos, como un ser racional que anticipa y resuelve problemáticas, de ahí la importancia de recuperarla en este trabajo. Si reconocemos esas características podremos concebir de manera distinta la historia, para trabajar este capítulo con una perspectiva histórica y no como una línea del tiempo que nos deje ver la evolución de la asignatura señalada, sino considerar elementos contextuales, situaciones específicas que hoy hacen mella en el ámbito curricular y escolar a partir de este programa de asignatura.

Florescano (2012) define de manera concreta la historia y evidencia la falsa concepción de la inmovilidad que ha adjetivado el estudio de la misma como cronología, desvinculando al individuo de ésta y manteniéndolo al margen de lo que acontece. Es decir, lo des-responsabiliza de lo que sucedió porque no vivió en ese momento, pero al mismo tiempo lo des-concientiza del presente que se vive y lo enfrenta al futuro que se viene sin pensar articuladamente lo que ha vivido la humanidad. Florescano establece que “la historia es el estudio del cambio de los individuos y las sociedades en el tiempo” (2012:29), esa pequeña frase me parece muy esclarecedora, pero también compatible con lo hasta ahora estudiado respecto a la concepción kantiana del uso de la razón para la acción. Pues no deja de pensarse en un individuo que se incluye en el mundo a través de la educación y que gracias a ella se hace humano pues le permite cobrar conciencia moral basada en una racionalidad.

En primer lugar la palabra *cambio* es central, no es que la historia ya sucedió y permanece inmóvil como un cúmulo de acontecimientos sobre los que nada se puede hacer. La historia, según Florescano (2012) implica una movilización, un cambio que sucede en el individuo. En este sentido, el humano queda incluido en todo momento y no se deja ver un acontecimiento en abstracto, sino un “cambio de los individuos”, dicha percepción es equiparable a la noción de hombre kantiana. Este posicionamiento con una lógica de

razonamiento deductivo pasa de lo particular del individuo a lo general de las sociedades, sin embargo las características señaladas no se eliminan, sino que se conjuntan constantemente en el tiempo.

Se requiere pensar la historia con esas dos características: no como un saber estático sino con frecuentes cambios, y en segundo lugar no como un acontecer que excluye al individuo sino que lo hace partícipe y al mismo tiempo lo responsabiliza como señala Cruz (2014). Desde este punto de vista, podemos enunciar que la historia necesita ser reconstruida desde nosotros mismos cuando decimos entenderla, pero también nos obliga a reflexionar en el compromiso moral que adquirimos como comunidad humana. Este compromiso implica dos cosas, en primer lugar nuestro actuar como parte de la humanidad que de alguna manera corresponde a las fórmulas del imperativo categórico kantiana, con elementos antes mencionados como dignidad, fines, fraternidad, entre otros; y en segundo lugar nuestra responsabilidad como humanos, al procurar usar-aprender-enseñar historia, pues hace falta un elemento más que Florescano enuncia y es “integrar las existencias individuales en la corriente colectiva de la vida” (2012:30). Esa pequeña pero muy importante frase puede hacernos entender que no necesitamos realizar una cronología que pretenda dejar inmutables e inamovibles situaciones o conceptos, que aunque hayan conmocionado el mundo se queden en el dato sin un llamado a la reflexión ni a la responsabilidad humana.

Pensar en el pasado posicionándonos en el presente para procurar un vínculo teórico, requiere de más elementos que simples datos históricos. Se precisa pensar en un individuo historizado, de situarse como humanos para después enunciar. Es decir, requerimos considerar que “la distinción entre el pasado y el presente proporciona al historiador el principio básico de su método, el principio que se resume en un mandamiento: “debes situar todas las cosas en su tiempo” (Florescano, 2012:51). Sí y sólo si consideramos los elementos anteriores más las tensiones que se producen en la relación temporal podremos configurar una mirada histórica.

Esa tensión explicita la falsa inmutabilidad de la historia, pues reconoce su curso continuo, que cambia, que entra en crisis, que sigue avanzando porque los humanos también lo hacemos, aseveración similar a la de Heller antes mencionada. Cruz refiere que “la historia no ha terminado, nosotros somos quienes la hemos abandonado” (2014:9), si

reconocemos esa problemática seguramente podríamos ser capaces de reconfigurar nuestra concepción, no como cíclica en la que repitamos errores y acontecimientos, no como determinista en la que señalemos un final, sino como acontecimientos que nos posibiliten referencias para reconfigurarnos, para responsabilizarnos.

La importancia del pasado en todos los órdenes surge hoy para la reflexión, para el análisis. Para no borrar la memoria que tanta falta nos hace como humanidad, como mexicanos, como individuos, como estudiantes. Con más frecuencia se presentan acciones que violentan la memoria, que invisibilizan el pasado, que naturalizan los errores. Cuando se violenta la memoria, se desdibuja la pluralidad “la memoria permite recuperar experiencias pasadas y, por esta vía, mantener la unidad del yo” (Cruz, 2014: 164), no hay que olvidar que la historia avanza porque la humanidad también lo hace. Las reflexiones antes señaladas nos permiten una reconfiguración sobre la mirada histórica y filosófica que hace falta en la investigación, en la vida diaria de la comunidad humana y que nos orilla a pensarnos como sujetos históricos en constante crisis. Esta breve reflexión significa reconocer que hay diferentes maneras de hacer historia, que la articulación entre los tiempos vividos es una premisa fundamental para comprender lo que sucede, lo que queremos estudiar. Por eso la explicación antes leída define a la historia a partir de la movilidad, la presencia y participación del individuo racional. La importancia que tiene saber para qué es la historia, así con la ayuda de Manuel Cruz intentaremos pensarla como la permanencia de la memoria que nos permite responsabilizarnos y reconocernos como participantes de lo que hasta hoy hemos construido como comunidad humana, como una mirada histórica-filosófica de la investigación.

Por eso en este apartado procuraremos retomar acontecimientos que permitieron la fundación de la escuela secundaria y la configuración del curriculum que desencadenó en una exigencia por la enseñanza moral que hoy se traduce en los programas de Formación Cívica y Ética, no pretendemos dar listados de efemérides, sino una breve reflexión que nos permitirá comprender lo que tenemos hoy y ¿por qué no reflexionar sobre las condiciones de lo que tenemos, en lo que se refiere a la educación moral? Queremos dibujar una memoria que hoy permea la realidad educativa, reflexionar sobre lo que otros individuos ayudaron a construir (positiva o negativamente) para que hoy se procure enseñar autonomía en educación secundaria (aunque esta tarea sea o no posibilitada). Reconocer lo que

Florescano referencia como posibilidad histórica y descubrir “[un] propio pensamiento acerca del pasado” (2012:49).

La creación de la escuela secundaria -antecedentes-

En 1923 mismo año en que se creó la escuela secundaria, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se encontraba en huelga como reacción del alumnado a causa de la presión de control y disciplina que José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública ejercía sobre el catedrático Vicente Lombardo Toledano, mismas que éste último debía instaurar en la escuela para un mayor control de los estudiantes y que no admitió. Situación que provocó el retiro del cargo de Lombardo, los estudiantes reaccionaron en favor de éste y entonces hubieron enfrentamientos violentos, en medio del desorden y descontrol la Confederación Regional de Obreros de México apoyó a los estudiantes uniéndose al desacuerdo pues Vasconcelos no había llevado a reunión el asunto, el apoyo y las constantes reacciones de los alumnos no significó un obstáculo para detener la acción emprendida y posteriormente Lombardo también fue cesado de la cátedra de ética de la que estaba a cargo en la preparatoria. El motivo de su despido tenía el fundamento en las acusaciones de ser el responsable de incitar a los alumnos a pedir apoyo de la CROM durante la huelga.

Durante ese periodo administrativo Bernardo Gastélum (mismo que propuso crear la secundaria como complemento de la ENP) era el subsecretario de Educación, y colaboró en el cese de los enfrentamientos violentos. Considerando que la oposición salía de control y aumentaban la violencia en el enfrentamiento, los estudiantes huelguistas buscaron el apoyo del presidente del país, sin embargo éste refirió que a causa de la autoridad delegada al Secretario de Educación las acciones por él emprendidas eran legales y éste podía prescindir del trabajo de cualquier empleado. Algunas otras reacciones como consecuencia del despido de Lombardo fueron las renunciaciones de los profesores Pedro Enríquez Ureña y Antonio Caso pues consideraban que el despido de su colega era injustificado y hasta injusto.

Ese mismo año en medio de tanta problemática política, así como enfrentamientos físicos entre los huelguistas y las autoridades Vasconcelos puso fin a la demanda a partir de medidas estrictas y determinantes, cesó estudiantes preparatorianos y cerró el ciclo con el fin de volver a realizar las inscripciones para hacer un nuevo filtro, situación que también fue criticada a causa de la negación de entrada a la escuela de varios estudiantes que se vieron inmiscuidos en las actividades de huelga. El repliegue inmediato de algunos estudiantes no detuvo la acción que se decidió emprender, y en medio de dichos acontecimientos políticos surge la propuesta de la creación de la escuela secundaria.

Antes de la propuesta de escuela secundaria que se promovería a lo largo de la república mexicana, existió una creación ocho años antes “la secundaria fue creada por la ley de octubre de 1915 en Veracruz, si bien no tenía objetivos tan nítidos como los presentados por Gastélum” (Meneses, 1986:408) ya estaba planteada en el *Decreto de educación popular que establece la educación secundaria y la educación popular* (Diario oficial, octubre 4 de 1915), este documento caracterizado por el ideal posrevolucionario que incluiría un espíritu nacionalista y una educación de carácter popular, lo que significaría la introducción directa de las clases pobres a la escuela. Las condiciones por las que atravesaba el país también se reflejaban en la dificultad para la colaboración conjunta en el ámbito educativo y otros, para Ibáñez “el problema de unificación del sistema educativo respondía a otro más general, la falta de integración social, política y productiva que existía en el país” (Ibáñez, 2009:55), así encontramos que los convulsos vividos en la sociedad posrevolucionaria significaban un reto para cualquier empresa y en este caso la educativa no era menor. La noción veracruzana de secundaria era atractiva más no estaba solidamente fundamentada como la propuesta posterior, la creación veracruzana significó un engrane importante para la incorporación de este nuevo nivel, sin embargo no tuvo una difusión explosiva como la sugerida por Gastélum a Vasconcelos.

Durante la presidencia de Álvaro Obregón en 1923 siendo Secretario de educación Pública José Vasconcelos y subsecretario Bernardo Gastélum, durante una reunión ante el Consejo Universitario éste último propuso reorganizar la educación preparatoria. De forma que pudiera notarse como ampliación de la educación primaria y al mismo tiempo ser independiente de los estudios preparatorianos, tal propuesta sugería la no obligatoriedad de este nivel educativo anexado y la duración específica de tres años, a diferencia de la

educación preparatoria universitaria que constaría de uno o dos años. Las relaciones que sostendrían las tres instituciones representaban una mancuerna relevante debido a que la secundaria serviría de puente entre la educación primaria y preparatoria para la posterior formación de profesionistas, para el caso la escuela preparatoria era parte de la preparación preuniversitaria y por lo tanto pertenecía a la Universidad Nacional de México que al mismo tiempo pertenecía a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo este nuevo nivel que se incluiría en educación también tenía un referente externo, pues otros países también decidieron resolver algunos problemas educativos a través de esta incorporación, Ibáñez refiere que “los países más afectados en el campo educativo decidieron independizar la educación secundaria de la universidad, de la que tradicionalmente formaba parte, a fin de darle un contenido más educativo y menos instructivo” (Ibáñez, 2009:50); el propósito general era colaborar en la formación de la personalidad de los adolescentes y no solamente prepararlos para la universidad (actividad que realizaba la preparatoria), es decir, pensaban en una educación que provocara la reflexión y que les permitiera una formación humanística y no sólo para conocer. La fórmula de la creación novedosa en el contexto mexicano respondería a cuatro objetivos y, Meneses (1986) los cita como parte de la reforma de 1923 y enuncian lo siguiente:

1. Realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en primaria, 2. vigorizar, en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás; 3. formar hábitos de cohesión y cooperación social; 4. ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (BSEP, 1923:122 citado en Meneses, 1986:408)

De los objetivos enunciados subrayamos el segundo y tercero en los que se enfatiza la importancia de las relaciones sociales, puntualización que no se va a perder con el paso de los años, aun cuando se reformen los contenidos curriculares. El segundo objetivo refiere la “conciencia de solidaridad con los demás”, mientras que el tercero “cohesión y cooperación social”; ambos propósitos enmarcan líneas de comportamiento, del proceder humano, que a primera vista me haría pensar en la inclusión (aunque de manera implícita y

entre líneas) de la enseñanza de la moralidad que aún no estaba en el curriculum, sin embargo el civismo sí, y de alguna manera estos contenidos se incluirían en la asignatura.

Este nuevo modelo incluía cinco diferentes tipos de conocimientos que deberían enseñarse y que reforzarían lo aprendido durante la educación primaria, pero que además darían elementos fundamentales para el acercamiento a conocimientos más profundos y abstractos revisados en la escuela preparatoria que permitiría la preparación para la profesión, además la escuela secundaria representaba un acercamiento vocacional que serviría de orientación para quienes decidieran continuar estudios superiores. Meneses (1986) refiere tales enseñanzas de manera sintetizada en los siguientes puntos:

- 1) Los medios de comunicación intelectual de la humanidad; 2) la naturaleza, física, química y biológicamente considerada; 3) la cuantificación de los fenómenos” 4) la vida social; 5) los medios que ayudan a cada uno, para beneficio individual y colectivo, a llegar a ser agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas (p. 408)

De los cinco tipos de enseñanza es necesario recalcar el cuarto que corresponde a la vida social y que de manera específica podría abarcar en alguna medida la moral (cabe recordar que hasta este momento en las curricula no aparecía la asignatura de manera formal). Respecto a los contenidos revisados en este tipo de enseñanza Meneses refiere que “las enseñanzas referentes a la vida social comprenderán los conocimientos de la actual organización de la humanidad, de sus antecedentes históricos y de las necesidades recíprocas que tienen unos en cuanto a otros, todos los países de la tierra” (BSEP, 1923:122 citado en Meneses, 1986:408), este conocimiento se consolidaba en la formación cívica que se pretendía, a partir de uno de los objetivos centrales de la escuela secundaria, que era formar ciudadanos justo en la edad en la que afianzan su identidad, es decir la etapa adolescente.

Con el fundamento anterior el 17 de diciembre de 1923 Vasconcelos promulgó el plan propuesto por Gastélum, y aunque era muy similar al de la escuela preparatoria de delinear aspectos representativos que hicieran la diferencia por ejemplo los ciclos de

estudio que a diferencia de secundaria, la preparatoria los tomaría en cuenta para otorgar el bachiller o el ingreso a alguna facultad universitaria. Ambas escuelas (secundaria y preparatoria) se incluían en el plan de estudios preparatoria, esto significaba “estudios preparatorios en dos ciclos: la secundaria con tres años de duración -preparación general para la vida- y la preparatoria, propiamente tal para los profesionales” (Meneses, 1986:413). La construcción del edificio físico de la escuela secundaria duró tres años, así que en 1926 José Vasconcelos realizó la inauguración con cuatro escuelas construidas.

Debido a la difusión y demanda que tuvo la escuela secundaria en diciembre de 1925 se creó la Dirección Editorial, de la extensión educativa o de Educación Secundaria y Dirección Arqueológica, en ese mismo decreto se “determina en qué forma se harpa la educación de alumnos en las escuelas de educación secundaria” (Meneses, 1986:741) y en ese mismo decreto se crea la Dirección de Educación secundaria, que permitió gracias Moisés Sáenz que la secundaria dependiera del Departamento de Enseñanza Secundaria y no de la Universidad, esta acción permitió un estatus independiente de la institución puesto que ya no serviría para los fines únicamente universitario, sino que tomaría una condición autosuficiente que le permitiría posteriormente cambiar su plan de estudio. Pues su importancia radicaba en que

La escuela secundaria constituía una especie de puente entre las primarias y las escuelas propiamente universitarias, era una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura. Tales características hicieron imperiosa la creación de un Departamento de Enseñanza secundaria (Meneses, 1986:479)

La creación y función del departamento de enseñanza secundaria cambió el proceder de la instrucción, pues siendo ésta en un principio un fiel reflejo de la ENP, ahora sería una institución independiente que buscaría los fines específicos para los que se creó, por esas razones algunos conciben como creador de la escuela secundaria a Moisés Sáenz pues su participación para esta independencia fue predominante. Considerando la emancipación del

nuevo nivel educativo de los fines Universitarios, procuró hacerse una reformulación en sus objetivos centrales, fundamentalmente era “preparar al individuo como futuro ciudadano; miembro cooperador de la sociedad” (Meneses, 1986:480). Esta idea de ciudadano se centraba en la modernización industrial que poco a poco requería de mejoramiento económico y por eso desde la educación secundaria también se tuvo el propósito de que el ciudadano ideal fuera “trabajador de la producción y producción de las riquezas y disponerlo también de las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre)” (Meneses, 1986:480).

Considerando la realidad social mexicana el buen ciudadano no sólo se reflejaba en las relaciones sociales, sino en las económicas y comerciales, sin embargo quisiéramos remarcar lo que establece como cierre del objetivo en cuanto al desarrollo personal de ese ciudadano, es decir “al cultivo de la personalidad independiente y libre ”característica fundamental que no se perderá de vista en las múltiples reformulaciones de los planes y programas de estudio. Meneses (1986) menciona que al concluir la gestión de Sáenz la SEP confirmó el plan de estudios de secundaria como vigente y se conservó como se había elaborado sosteniendo que no necesitaba cambio alguno.

La secundaria se expandió en toda la república como un nivel de enseñanza y tuvo tanta aceptación que era muy solicitada, por lo cual significó que “ésta era la educación popular para el adolescente, como la educación primaria lo era para el niño” (Meneses, 1986:481). A partir de 1932 “la dirección de Escuelas secundarias se convirtió en Departamento por su creciente importancia dentro del cuadro de la educación nacional” (Memoria, 1932(1):315 citado en Meneses, 1986:601), así que en todo lo ancho y largo del país ya se ofrecía educación secundaria como herramienta fundamental para el desarrollo de los individuos.

Del civismo a la Formación Cívica y Ética

Antes de que existiera un Estado Laico en México, la escuela estaba directamente vinculada con la iglesia, de manera proporcional, la elección de contenidos se consensuaba entre ambas instituciones. La particularidad que nos interesa para esta ocasión es el contenido

establecido en la enseñanza de la moral, que en manos de feligreses o creyentes católicos se encargaban de enseñar códigos morales legitimados por la iglesia y consecuentemente por la sociedad. Dichos códigos configuraron un nivel de adoctrinamiento que se tenía que practicar dentro de las instituciones de educación básica en México.

Una de las grandes tareas de la escuela en el siglo XIX radicaba en la invención, conservación y la transmisión de una identidad nacionalista que se enmarcaba ciertos códigos morales, Pablo Latapí menciona que desde que comenzó la vida independiente del país una de las preocupaciones fundamentales era la formación moral. José María Luis Mora y Lucas Alamán procuraron promover tal necesidad. Respecto a la historia de la asignatura, la moral se enseñaba en nivel primaria, primero con el nombre de moral (1861), posteriormente mudó su nombre a Moral y Urbanidad (1868), para 1874 regresó el nombre de Moral en el currículum y justamente en este año se promulgó la laicidad escolar (Latapí, 1999).

A partir de la supuesta laicidad emprendida se cambia el rumbo de la asignatura y dejará de estar en manos de religiosos, por lo que se trataba de hacer una separación clara entre la escuela pública y la iglesia. Latapí expresa que, en la ley del 23 de marzo de 1888, el artículo primero establecía que “en las escuelas oficiales no pueden emplearse ministros de culto alguno ni personas que hayan hecho votos religiosos” (1999:71). Esta promulgación dio cabida a la apertura para una nueva planeación respecto del papel de la moral en el currículum. Siguiendo la historia narrada por Latapí, en 1889 durante el primer congreso de instrucción se incluyó para educación primaria la enseñanza de la moral y de la instrucción cívica y dos años después se convirtió en ley dicha propuesta que además incluyó la palabra laicidad como adjetivo de la educación. Posteriormente debido a los fuertes debates sobre lo laico y las nociones respecto a lo moral se decidió eliminar dicha asignatura y dejar como única por parte de la educación básica la instrucción cívica, esto demostraba un cambio de perspectiva que buscaba la formación de un ciudadano con una identidad nacionalista.

En lo que respecta a la enseñanza de la duración secundaria había objetivos dirigidos de manera implícita hacia ciertas nociones de la moral, sin embargo Ibáñez (2009) y Meneses (1986) refieren que fue “durante la administración de Calles [1924-1928] reapareció una preocupación que había estado viva en la época del porfiriato: la formación

moral del niño” (Meneses, 1986:474). Durante la presidencia de calles colaboraron en momentos diferentes como Secretarios de Educación Pública Bernardo Gastélum de julio a noviembre de 1924, José M. Puig Casauranc de diciembre de 1924 a agosto de 1928 y finalmente Moisés Sáenz de agosto a noviembre de 1928.

La época callista se distinguió por el ánimo transformador existente, además de la concepción revolucionaria muy distinta a la establecida hasta ese momento pues uso la palabra para referirse al progreso del país en muchos ámbitos, así se considera que su gobierno “se caracterizó por establecer políticamente un ímpetu transformador, la revolución consistía en organizar al país y echar a andar la economía, producir alimentos, crear industrias, educar y organizar las finanzas. Sentar las bases para el progreso de México” (Solana citado en Ibáñez, 2009:54). Este espíritu reformista y de progreso se vería de alguna manera reflejado en el ámbito educativo al consolidarse con fuerza la educación secundaria.

También se realizó una introducción considerable de contenidos educación moral sucedió con el segundo secretario (José Ma. Puig), cuando el 2 de agosto de 1926 enunció un discurso en el que se denunciaba la falta de educación moral en la educación como un grave error federal, por lo que emprendió algunas acciones para introducirla a la educación primaria en un primer momento. Estas acciones se tradujeron en la introducción del “código de moralidad para las primarias, obra del Dr. Araizas, cubano, ex ministro de instrucción, fue adoptado para México. Consta de 11 postulados, de cada uno de los cuales se derivan ciertos propósitos para realización del niño” (Meneses, 1986:474), aunque los problemas entre el Estado e iglesia no cesaban, el secretario de Educación Pública José Manuel Puig Cassauran publicó los once mandamientos/postulados que se rigieron como “El código moral”, años después se supo que él no fue quien redactó tales mandamientos, sino que los tomó de Araiza quien era ministro de Cuba. La justificación que usó Casauran se fundaba en las expresiones que la población tenía en contra de la laicidad, sin embargo este tipo de propuestas no significaba un avance para lo laico de la educación, sino un retroceso.

El ideal social establecido desde los primero propósitos de la institución continuaba en pie, por lo que esta vez se remarcó como el fin principal que también vinculaba este nivel con otros aspectos de la vida diaria, “se subrayó el ideal social como fin educativo

principal. Se trataba de mantener la secundaria en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida” (Meneses, 1986:6). Es importante recordar que el elemento ético será fundamental para la posterior incorporación de la enseñanza de la moral. Para La década de los treinta se replantearon los objetivos de la educación secundaria perteneciente al Departamento de Educación secundaria, subrayamos que no se perdió de vista el eje fundamental establecido en los párrafos anteriores respecto de la vida social.

De los seis objetivos establecidos, destacamos dos, que servirán para la posterior creación de la asignatura que vinculará el civismo con la ética, éstos sostienen: “2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad” (Meneses, 1986:602). La importancia de subrayar la constitución de la personalidad del individuo se dirigía en función de ideales que establecieran maneras de proceder y de relaciones responsables y conscientes, elementos fundamentales para la noción de libertad que se trabajó en los postulados establecidos en la década de los 20’s. Estos nuevos objetivos de la escuela secundaria de 1932 se complementaban con acciones específicas, sin embargo nosotros solamente tomaremos en cuenta la tercera que podríamos considerar como antecedente de la educación moral, pues establece que “3) mejorar la personalidad moral de los individuos mediante la formación de normas de conducta dignas y de altos y nobles ideales de vida” (Meneses, 1986:603). Esta actividad tercera se relaciona con los objetivos enmarcados anteriormente que hacían énfasis a la vida social, sus relaciones con los otros y la libertad de los sujetos a partir de la formación de su personalidad. De las otras cuatro acciones resaltaban de manera general el cuidado de la salud, ampliar y perfeccionar la educación primaria, conciencia física y la colaboración económica.

Con la introducción del socialismo en la educación, algunas nociones se transformaron, sin embargo el plan de estudio de educación era muy similar. La reforma de 1934 cambio un poco la perspectiva del contenido curricular, en cuanto al programa de Civismo, fue cambiado por Cultura cívica en la que se revisaban contenidos de índole nacionalista en la que incluían conocimientos sociológicos, económicos y de identidad nacional. Esta perspectiva reformulada respondía a la exigencia de “formar el criterio

revolucionario de los alumnos. El civismo porque creaba en ellos hábitos sociales y de vida ciudadana” (Meneses, 1988:116).

El 1936 el plan de estudios de educación secundaria tuvo algunos cambios, en los que se incorporó nuevamente la enseñanza moral a los tres grados, sin embargo la asignatura cambio de nombre a educación cívica. Siete años después el plan de estudios de educación secundaria sufriría un cambio más, al respecto Meneses (1988) menciona que “el plan de 1943 suprimió el curso de informaciones y prácticas socialistas, que sustituyó por otro de educación cívica, moral, economía y social” (p. 286). La cita anterior demuestra que la enseñanza de la moralidad se hacía cada vez más formal como parte del contenido de los programas de la asignatura de civismo, hasta este momento ya se tenía una mistura entre civismo y moral aunque el nombre formal de la asignatura no lo decía.

Después de 1938 la perspectiva socialista permeó la educación al proponer una intervención integral y en ese sentido se incorporaba la formación moral, Meneses (1986) refiere que no se integraron programas de enseñanza moral, pero sí existían actividades específicas para provocarla. El curriculum casi permaneció intacto y a lo que refiere de civismo se cambió el nombre a Cultura cívica en la que se revisaba durante el primer grado “el origen y la evolución de los sistemas sociales: la familia, la sociedad, el gobierno, etc.” (Meneses, 1988:113); para el segundo grado Cultura cívica incluía “problemas político-sociales de México, antes y después de la revolución de 1910” (Meneses, 1988:114); para el tercer grado la asignatura conservaba el mismo nombre e incluía contenidos como “problemas económicos del pueblo mexicano, legislación agraria y derecho obrero” (Meneses, 1988:114).

Podemos observar que, los contenidos referentes a la asignatura dejaban de lado los que representaban al orden de la enseñanza moral durante el rango de años de 1923-1934, pues fue la reforma del 34 la que transformó dichos contenidos y aseguró cierta enseñanza de la moral a partir del proceder dentro de la escuela y no como contenido a impartir. El ideal posrevolucionario trajo consigo buscar la formación de “buenos mexicanos” sin embargo la asignatura de moral no tuvo la fuerza suficiente y en 1957 aparece por vez primera como “Educación Cívica y Ética”, al respecto Meneses (1988) refiere que se procuró atender las cuestiones de formación moral dentro del plan curricular. En 1959 después de treinta y tres años de la creación de la escuela secundaria el plan de estudios se

sometió a juicio y éste no considero a estudiosos de la educación solamente, también a la sociedad mexicana, pues pronto se dieron a conocer los objetivos generales de la innovación curricular, de los siete publicados por el periódico *El Nacional* en 1959, sólo mencionaremos el último que se refiere a la asignatura de cívica; “de la formación cívica, con la constante atención a impulsar la colaboración en los deberes de solidaridad humana” (Meneses, 1988:543), de esta manera se considera la permanencia de la asignatura de cívica que pondrá los fundamentos para la posterior incorporación de la educación moral.

En 1960 desaparece la asignatura de moral en educación primaria pero en 1999 con la reforma a educación básica reaparece en educación secundaria, haciendo una combinación con la moral de primaria y la educación cívica de secundaria, “la asignatura de formación cívica y ética se integra al plan y programas de estudio de secundaria a partir del ciclo lectivo 1999-2000” (Ibáñez, 2009:13-14) esta incorporación será para los tres grados, que aunque se incorporará en el último hasta el ciclo consecutivo. Esta reestructuración presentada tuvo un antecedente en la propuesta de 1993, cuando se realizó el Acuerdo Nacional para la modernización en los diálogos entre el gobierno federal y la SEP. Según Ibáñez, podemos constatar las consecuencias del Acuerdo a partir de las condiciones pues posibilita “advertir que la escuela secundaria sufre de una reestructuración en sus planes y programas, en las cuales se transita de áreas a asignaturas de conocimiento escolar” (Ibáñez, 2009:84). Esta especificación dió como resultado un contenido específico en el orden ético, para el caso, la posterior consolidación de la asignatura de formación cívica y ética. Es necesario recordar que la nueva asignatura tuvo antecedentes importantes en la materia de civismo que posteriormente fue educación cívica en la que se incluían contenidos de educación moral, otro antecedente será la asignatura de Orientación, sin embargo ambas permanecieron vigentes hasta 1999 según Ibáñez (2009:86).

Las implicaciones de la modernización de la escuela básica en México

El sexenio presidencial mexicano de Carlos Salinas de Gortari que correspondió a los años de 1988-1994 tuvo fuertes consecuencias respecto a la concepción de lo moderno en

muchos sentidos. Pues en favor de tal adjetivación para su proyecto de nación, se emprendieron acciones que pretendían justificar con esa única palabra. Por ejemplo en el aspecto económico se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte que representa una comercialización libre y de un supuesto “bajo costo” entre Canadá, E.U.A y México.

También realizaron una privatización amplia de empresas pertenecientes al Estado, es decir instituciones en posesión y administración del Estado que eran consideradas de orden público, pasaron a manos de empresas privadas, esto con el supuesto fin de favorecer la competencia, situaciones que provocaron mayor desigualdad entre la población mexicana. Una de las privatizaciones más criticadas fue la de la banca nacional, para comprender el sentido de la crítica mencionaremos las funciones primordiales de dicha institución, éstas son tres “a) administrar el ahorro; b) transformar el ahorro en créditos para apoyar los proyecto productivos y c) administrar el sistema de pagos que permite la liquidación de las operaciones comerciales” (Asociación de Bancos de México, 2015). Si reflexionáramos con profundidad las implicaciones del significado de pasar estas tareas a un sector privado reconoceríamos las consecuencias actuales en cuanto al orden económico. Otra de las acciones que llevaba la bandera de “modernización” fue la educación, para ello se comenzó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y posteriormente con la Reforma a la Educación Básica.

Consideramos que estas acciones en el orden educativo tuvieron un impacto fundamental en el desempeño de la educación básica de nuestro país, para el caso específico de este estudio hacemos referencia a la reforma emprendida en la educación secundaria y el cambio curricular que significó en lo que corresponde a educación moral. Por tales razones en este apartado haremos una revisión a los dos documentos fundamentales que dieron paso y evidenciaron lo que mostraremos en el capítulo cuarto como contenidos de las asignaturas de Formación Cívica y Ética.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Con fecha de 18 de mayo de 1992, firmado por el entonces presidente de la República Mexicana Carlos Salinas de Gortari y rubricado por el secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León se publica el Decreto para la Celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, documento que sentará las bases para la posterior reforma de educación secundaria. En la introducción del documento se muestra la perspectiva de desarrollo perseguida por el entonces mandatario y se esclarecen de alguna manera las medidas que se tomarán para alcanzarlas a través de la educación. Los elementos fundamentales para la implementación de las actividades que proliferan la modernización del país irían en función de “una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la *libertad* y la justicia” (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992:1). Es importante resaltar los ideales que se pretenden a partir de las acciones emprendidas, los cuales me parecen que quedan claros en la cita anterior, por lo demás quisiera resaltar el segundo de ellos con los que cierra la cita: la libertad. Esta idea de libertad permearía en todos los sentidos, ya vimos el ejemplo a partir del TLC y posteriormente en la reforma emprendida en educación que tenía como característica fundamental educar para la libertad de los sujetos que se educan. Esta premisa se ve reflejada en el currículo que se innovó en educación secundaria, también es necesario resaltar que el Estado liberal tiene como premisa superior conceder la libertad a los sujetos que son parte de la entidad referida.

Los tres pilares (democracia, libertad y justicia) del gobierno “modernista” permitirían una participación inter-relacional en la que se involucrarían dentro del campo educativo el Estado y la sociedad. Este vínculo emprendido prometía una educación que significaba desarrollo integral del país y su característica primordial para poder alcanzar los objetivos era la *calidad* promovida por un Estado con una perspectiva política fundada en un Liberalismo social. Al respecto, el representante federal sostenía que “es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos” (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992:1). La formación

ciudadana sería cedida a la institución escolar con el fin de realizar tal objetivo se promoverían los cambios posteriores en la reforma de educación secundaria, en la que permanecía la tarea de formar adolescentes que se hicieran conscientes de su participación social y política.

Dicha empresa dictada desde la creación de la secundaria se fortalecía más con la incorporación del acuerdo para la modernización, pues sostenía que la educación básica de calidad dejaría como resultado mejoras en el orden económico y social, sin embargo también se mencionaba la importancia que tenía respecto al orden cívico y ético, referido en menor medida pero resaltado en los programas de estudio que posteriormente se incorporaron, al respecto una de las tareas fundamentales entre las múltiples económicas e industriales, podemos encontrar “enaltecer el respeto a los derechos humanos” que sin dedicarle una línea completa al fin de esta tarea pasa de inmediato en el mismo párrafo a uno de los fines prioritarios de la educación que entre muchas otras cuestiones de orden económico y material se incluirá el propósito de la formación de actitudes cívicas: “una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y de actitudes cívicas más positivas y solidarias” (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992:2).

Las actitudes cívicas referidas en el acuerdo son exigencias antecedidas en los programas de moral y posteriormente de civismo, con el paso de los años se clarificó en el orden nacionalista más que moral, sin embargo como ya se mencionó, a partir de la presidencia de Calles se volvió al cuidado del orden moral como fundamento de la constitución del ciudadano. La nueva adjetivación dada a la educación, a saber la calidad, se conformaría en el elemento clave para los discursos educativos dentro del orden político, pues de manera específica en el acuerdo, dicho concepto se refiere a la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación sostenida de en el artículo tercero de la Constitución.

La apuesta federativa estaba en alcanzar una mayor cobertura en cuanto a la impartición de educación, para ello se fijó una estrategia expresada de manera sintética en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992) a partir de tres líneas “reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial”. Estas líneas de acción se

emprendió rápidamente y al siguiente año ya estaba una propuesta innovadora para el currículo de educación básica de tal manera que el 4 de junio de 1993 se publicó en el Diario oficial de la federación la reforma a la educación secundaria que precedió al Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000) que complementó los objetivos de la misma en materia educativa. Las tres líneas no fueron perdidas de vista y se establecieron claramente en la nueva propuesta para secundaria.

La primera reorganización del sistema educativo se consideró el *Federalismo educativo* establecido a partir de la Constitución de 1824 posteriormente reafirmado y enriquecido en la constitución de 1917, en segundo lugar se consideró la Nueva participación donde se convocaba a la comunidad o sociedad a la participación “en las labores cotidianas de educación” (1992). Demanda sugerida a lo largo de todo el Acuerdo. La segunda línea trabajada como estrategia fue “Reformulación de los contenidos y materiales educativos” donde incluían la propuesta para que los estudiantes de educación básica empezaran a “comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna” (1992), estas premisas dieron como resultado renovar el programa establecido por áreas a cambio de uno por asignaturas e incluir de una nueva asignatura en la escuela secundaria. Finalmente se configuró la tercera y última línea llamada “Revaloración de la función magisterial” empresa muy complicada en la que se incluyeron la capacitación, actualización y superación del maestro a partir de cursos, además de crearse la carrera magisterial.

Un nuevo plan de estudios

De acuerdo con lo establecido jurídicamente en la República Mexicana en 1993, se establecieron los programas para educación secundaria en el acuerdo 182. La intención de esta innovación hizo referencia a la necesidad de “actualizar la formación de los educandos en dicho nivel educativo y, consecuentemente, fomentar en ellos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución, consolidando así su formación ciudadana” (1993). La referida actualización tenía como meta dar herramientas necesarias a los adolescentes para que pudieran tomar mejores decisiones, el contenido indispensable para

esta tarea se enmarcaba en el orden de las antiguas asignaturas de civismo y orientación que incluían en sus programas contenidos de moral, de política, sociología. Esta línea de estudio no se perdería, más bien se fusionaría para desarrollar de mejor manera elementos pedagógicos que colaboraran en la educación moral de los adolescentes en México a partir de un nivel educativo laico, gratuito y obligatorio.

La función del nuevo currículum aseguraría “desarrollar una capacidad de análisis y discusión para la toma de decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (1993), para afianzar la propuesta se creó el Acuerdo Número 253 por el que se actualizan los diversos número 177 y 182 mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para educación secundaria y, los programas de estudio correspondientes. De esta manera en el artículo primero se estableció que las asignaturas de Civismo para primero y segundo año cambiaban a Formación cívica y ética a partir del ciclo 1999-2000, mientras que Orientación Educativa que se dictaba en tercer grado cambiaría de denominación a la nueva materia antes referida en el ciclo 2000-2001.

La fundamentación de la nueva asignatura que emergió de dos anteriores conservando algunos contenidos, se fundamentó en un enfoque que conmutó el énfasis y la didáctica, que incluyó otros contenidos que prometían “la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en la sociedad” (1993). Estas características establecidas han sido tan fundamentales en dichos programas que hoy siguen remarcadas en los programas a pesar de haber sufrido cambios en los contenidos y perspectivas. Uno de los fundamentos para continuar la educación moral dentro de la nueva asignatura se establecía a partir del artículo tercero constitucional, en el que se izaba cual bandera que daría dirección a la ciudadanía, la enseñanza de “la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos [...]” (1993). Así, la asignatura impartida durante tres años, prometía una formación ciudadana que posibilitaría al adolescente las condiciones para tomar decisiones libremente. La constante repetición de la libertad, aseguraría una promesa de educación moral centrada en un sujeto reflexivo y analítico, que decide a partir del uso de la razón.

Siete fueron los adjetivos que definían el enfoque de la nueva asignatura: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo, intentaré

desglosar brevemente lo que implica cada uno. El formativo se refiere al conocimiento que el adolescente debe hacer de sí mismo y de los demás, con el objetivo de conocer sus derechos y al mismo tiempo hacerse consciente de ellos para respetar los de los otros. El enfoque laico es muy importante pues al inicio de la historia de la enseñanza de la moral en México los antecedentes que se tomaban en cuenta para los contenidos eran los religiosos, por lo cual, considerar que este contenido no se relacione de ninguna manera con el sentido doctrinario religioso es muy importante. En tercer lugar tenemos el enfoque democratizador que se traduce en formas de relación que se rigen a través de tres actos fundamentales para el programa, estos son el respeto, la equidad y la tolerancia. Continúa el enfoque nacionalista que después de la revolución mexicana significó en centro de la enseñanza escolar, aquí se resalta la pertenencia a la nación así como los compromisos sociales y personales. Como quinto elemento del enfoque se encuentra el Universal que permite un sentido de pertenencia a la raza humana y una demanda al respeto con el entorno al que pertenecemos. En sexto lugar tenemos como característico del enfoque lo preventivo que permita a los adolescentes prevenir las consecuencias de sus acciones y esto llevaría en conjunto un desarrollo en la capacidad de elección. Finalmente enuncia lo comunicativo que coadyuvará al diálogo.

La asignatura se creó para ser impartida en los tres grados de educación secundaria, atendiendo de diferente manera las distintas necesidades respecto a lo cívico y ético del adolescente. Así el acuerdo establece que durante el primer año se establecerán pautas de conocimiento individual y colectivo, mientras que en el segundo se trabajarán problemas sociales y normas de convivencia; así en tercer grado se cerrará el estudio de la asignatura con contenidos que reflejen el análisis de las valoraciones morales, así como las medidas de acción para transformarlas y mejorar el entorno. Hasta este momento me parece fundamental dos cuestiones que se pretenden revisar a lo largo de los tres años esto es la libertad y la autonomía (que trabajaré posteriormente con mayor profundidad) que se reflejan en segundo y tercer grado.

En lo que se refiere a la organización de los contenidos, el acuerdo los distribuye en tres rubros, cabe resaltar que la perspectiva que se provee es en “valores” cuestión que yo no trabajo en este análisis debido a la inclinación teórica acuñada en el presente escrito. Enmarcaré como asuntos fundamentales dos elementos, en primer lugar el verbo propuesto

como resultado de la ejecución de la enseñanza y en segundo lugar el contenido sugerido. El primer rubro propone la reflexión, tarea que consideramos muy importante para ser parte de esta asignatura, pues si recordamos la manera en que era enseñada hace un siglo se remontaba a órdenes de dogmatización, de tal modo que pensar que un adolescente puede aprender de civismo y de ética a partir de la reflexión, imprime elementos novedosos que permiten ver la asignatura de distinta manera. El contenido que sugiere es la naturaleza humana y valores, estos se traducen en el conocimiento y reflexión sobre la dignidad intrínseca, así como el juicio ético (elementos fundamentales para nuestro análisis y que profundizaremos en el capítulo posterior).

El segundo rubro incluye el verbo problematizar que, en el mismo sentido que el primero, sugiere un desarrollo más amplio en el trabajo de enseñanza por parte del profesor, pero también mayor esfuerzo por parte del alumno para su aprendizaje, en este apartado encontramos valoraciones importantes como el énfasis en la toma de decisiones responsables con él y con los otros, así como la consideración de las consecuencias de las acciones que decidieron emprender. El último rubro solamente especifica el contenido y al respecto sugiere “organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México” (1993), del contenido mencionado remarcamos el tercer elemento que refiere a la participación, acción que implica una deliberación que se considera en el segundo rubro y que es posible si se conoce lo sugerido en el primer rubro, hasta aquí logramos ver una probable articulación consecuente que, aunque no está descrita en el acuerdo, puede notarse a manera de análisis, sin embargo una deficiencia que encontramos es que no sugiere actividad directiva de este último rubro.

Sobre los contenidos de la asignatura

Los acuerdos revisados para la propuesta de la reforma de educación secundaria sentaron las bases para la dirección de una educación para la ciudadanía incluida en un programa de asignatura (el contenido específico se revisará en el siguiente capítulo). Para ello se requirieron de dos importantes campos de conocimiento que establecieron las pautas teóricas, por un lado el derecho y por otro lado la ética. Respecto a este fundamento Cantón

y Aguirre (1999) mencionan que “la intención inequívoca de plantearse la formación de los ciudadanos y ciudadanas como una tarea que trasciende a la mera información cívica apoyada en principios del derecho y la sitúa como un asunto esencialmente ético” (p.1). La cita anterior remarca dos cosas el contenido y la perspectiva del asunto que a mi parecer esta última refuerza el contenido mismo de la asignatura en tanto que se plasma en el nombre de la materia, además yo agregaría que incluye conocimientos básicos de algunas otras disciplinas como la sociología y la política.

El sentido del contenido al que se refieren Cantón y Aguirre (1999) expone una serie de características que ejemplificarían a un sujeto ético, entre ellas remarcan las dadas en el acuerdo antes mencionado, como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia y el reconocimiento que no se aprenderían de memoria o a partir del ejemplo, sino a través de un proceso de reflexión y concientización de los individuos, en este caso de los adolescentes en el momento preciso en el que están en proceso de la conformación de su personalidad, rasgo importante para la formación ciudadana.

La importancia del aprendizaje del civismo fue tal, que dentro de las escuelas se realizaban prácticas pequeñas que pretendían reproducir lo que en la sociedad representaba una participación ciudadana, para Cantón y Aguirre la escuela cambia de perspectiva en el sentido moral y cívico a partir del siglo XIX, al respecto señalan que “para finales del siglo XIX la escuela dejó de ser el lugar donde se aprendía religión, letras y aritmética para transformarse en una “ciudad escolar”, una “república escolar” en la que cualquiera podía ser electo para desempeñar cargos de “gobierno”, de “juez”, de “policía”” (Cantón y Aguirre, 1999:2). Sin embargo tales prácticas se fortalecieron en mayor medida y se consolidaron a partir del siglo XX, uno de los ideales recurrentes es formar hombres y mujeres morales a partir de la participación ciudadana y de la vida moral que pudiera desarrollar dentro de la escuela a través de la reflexión (que antes ya mencionamos de manera textual).

Dentro de los contenidos especificados en el programa de la nueva asignatura se incluye la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otras fuentes que promueven la vida democrática, vinculando de esa manera dos contenidos: la moralidad y la civilidad (entendida como la formación del ciudadano). Los contenidos establecidos como parte de la moral demuestran una vinculación con las propuestas curriculares

estadounidense, de manera particular a través del impulso de los estudios del desarrollo de Kohlberg, por lo que se encontrarán elementos fundamentales de los programas de la nueva asignatura que la vincularán con aspectos antes mencionados que se relacionan de manera directa con la herencia deontológica.

Tales coincidencias tendrán como común denominador el uso del ideal autónomo a partir del desarrollo moral, la libertad para elegir y las formas en que se puede posibilitar dicha libertad, la toma de decisiones como eje central de la misma a partir del uso de la racionalidad. Así, la nueva asignatura de educación secundaria se caracterizará por establecer que “lo esencial del ámbito moral es la capacidad humana de optar, de modo libre y responsable” (Latapí, 1999:20). Y esa libertad se adjetiva a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que se incluye en el programa y que de raíz tiene como elemento fundador la dignidad del individuo, esto es entonces desde mi interpretación una vuelta a Kant con la vinculación de todos estos elementos, pues es que “a partir de Kant [...] se considera que la dignidad de la persona reside en su autonomía moral” (Latapí, 1999:35). La cita anterior se comprende mejor con la clara idea que Kant formula en la *Fundamentación* donde establece la dignidad del individuo a partir de que es un fin en sí mismo y nunca un medio para conseguir lo que se quiere.

Latapí (1999) refiere que de las éticas conocidas como formales (distinción realizada por Kant) es decir, las que establecen el cómo obrar pero no fijan el contenido proceden “quienes asignan a la ética la tarea de esclarecer los procedimientos que legitiman las normas morales (como Kohlberg, Apel o Habermas)” (Latapí, 1999:24), con la cita anterior se vuelve más fuerte mi argumento, pues ya no parte solamente de un supuesto formulado por los elementos comunes encadenados cronológicamente sino que hay fundamentos de las perspectivas éticas que podrían interpretarse como kantianas (a partir de conceptualizaciones como autonomía, libertad, razón, entre otras) y que al revisar actividades de los programas de la asignatura podría especificarse como aportaciones kohlberguianas, para ello trabajaré en otro capítulo un análisis de los programas de estudio de la materia en cuestión. Una evidencia más se establece en el proceso gradual expresado en la asignatura y en la apuesta que se pone en la libertad.

Para Latapí (1999) la propuesta oficial del programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética expresa una “preferencia por la teoría del juicio moral de Lawrence

Kohlberg” definida por una perspectiva de “desarrollo progresivo”, además de incluir actividades que nos remiten directamente al trabajo que realizó dicho psicólogo. Entre ellos encontramos el diálogo en situaciones morales que se deben resolver o al analizar conceptos éticos, la resolución de dilemas morales por ejemplo: ¿quién no ha tratado de resolver el dilema de Heinz planteado por un profesor de educación secundaria?, los juegos de roles intentando comprender qué pasaría si me pongo en lugar del otro, la participación respecto a las posibilidades para actuar, los consensos que logren en los individuos procesos de maduración racional que le permitan tomar decisiones.

En este sentido el tipo de enseñanza de la moral cambió en nuestro país, siendo al principio una moral que debía ser enseñada y aprendida a través de códigos morales desprendidos de la enseñanza religiosa y enseñada algunas veces por ministros de culto o religiosos. Tendía a ser una asignatura pasiva en la que se memorizaba lo que se establecía como moralmente bueno o como permitido para alcanzar el ideal cristiano, que aunque no estaba escrito seguía presente. El intento por adoptar la noción kohlberguiana adjetiva la asignatura de actividad de parte del que aprende porque se sitúa y se problematiza pero a partir de un elemento fundamental: una ética formal, que se vincula de modo directo con Kant al establecer una pauta de comportamiento en favor del deber. Entonces, considerados los antecedentes históricos que vinculan el trabajo piagetano con las lecturas de Kant que el mismo Psicólogo considera como fundamentales y los estudios realizados por Kohlberg fundamentados en los anteriores, podemos ver una influencia cronológica que queda intacta en la traducción de autonomía en los tres pensadores.

Conclusiones

Como vimos, la creación de la escuela secundaria tenía que responder a las exigencias federales y sociales respecto a la educación de los adolescentes como sujetos en momento de construir su personalidad y carácter. La función de este nuevo nivel educativo daba pauta a un ideal de ciudadano dirigido a la clase media, para después obtener una obligatoriedad que llegó a las clases más desfavorecidas del país. De manera posterior, la renovación curricular que se vivió en la época de los noventa en México nos permite

comprender de mejor manera las condiciones sociales que existían, así como las exigencias federales respecto al tipo de ciudadano que se exigía. Es un momento histórico muy importante en que se cede a la escuela de manera formal y legal la responsabilidad de formar ciudadanos a partir de una propuesta de contenidos incluidos en el currículo. Es cierto que la aseveración anterior puede ser puesta en tela de juicio, al preguntarnos si esto es posible, sin embargo con la premisa afirmativa la SEP favoreció este proyecto que hasta el día de hoy continúa en curso.

La importancia de la incorporación de la nueva asignatura a los planes de estudio de educación secundaria, nos hace pensar si efectivamente esta inclusión tiene algún fundamento en la propuesta ética kantiana estudiada en los capítulos uno y dos. Este tercer capítulo pretendió sentar las bases históricas para comprender que después del legado kantiano trabajado en alguna medida por Piaget en los treinta, es influencia directa de Kohlberg en los sesenta, y posterior a esa época se expande la propuesta del desarrollo moral y permea las concepciones de educación moral en varios países, entre ellos México. Recordemos que después del decaimiento del fordismo anunciado en los setenta, en muchas partes del mundo se buscó considerar la formación humana dentro de las escuelas a través de un fortalecimiento de proyectos morales.

En México, los noventa significaron el *boom* de la modernización pero también la demostración de un Estado liberal que quería formar ciudadanos libres, responsables de sus decisiones, solidarios, racionales y otros elementos más que se mencionaron en el *ANMEB* y en el Acuerdo 253, que son compatibles con el objetivo de volver a la formación moral a la escuela. Estas condiciones favorecieron al enfoque que analizaremos en el capítulo posterior a partir de los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Tomaremos como referencia elementos teóricos y conceptuales trabajados en los dos primeros capítulos, para entretejerlos con las condiciones nacionales desarrolladas en este capítulo durante el desarrollo de la escuela secundaria, de manera específica en 1992 y 1993 con los dos documentos oficiales mencionados, para lograr una análisis programático de la fundamentación pedagógica y contenidos explícitos en los Programas de Estudio comentados de Formación Cívica y Ética de la SEP, reforma que entró en vigor en el ciclo 1999-2000 para primero y segundo grados, mientras que en 2000-2001 para tercer grado de educación secundaria. La bandera de las tres encomiendas del Estado a la escuela

democracia, libertad y justicia, enunció una nueva etapa para la educación básica, cuyos elementos sustanciales de los programas podrían darnos algunos elementos para descifrar la dirección de tal empresa.



Devota profesión.

Goya, F. (1799). *Devota profesión.*

CAPÍTULO CUATRO

Análisis de los programas de estudio de FCyE desde la moral kantiana

“Y así son posibles los imperativos categóricos, porque la idea de la libertad hace de mí un miembro de un mundo inteligible; si yo no fuera parte más que de este mundo inteligible, todas mis acciones serían siempre conformes a la autonomía de la voluntad; pero como al mismo tiempo me intuyo como miembro del mundo sensible, esas mis acciones deben ser conformes a la dicha autonomía.”

-Kant-

En los capítulos precedentes tratamos de hacer un vínculo entre la filosofía y la historia que se refleja en los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética, estos fundamentos nos permiten comprender la construcción de los mismos y también nos dan elementos para un análisis sobre las categorías compartidas. Así que en este último apartado trabajaremos una articulación construida a partir de elementos claves de la teoría ética kantiana reflejados en los programas de la asignatura en cuestión puesta en marcha en 1999.

La legislación Mexicana de los años noventa subrayó la garantía de la educación básica y agregó un nuevo nivel a la educación obligatoria: la secundaria. También reforzó el artículo tercero y enunció de manera directa su relevancia al modificarlo en 1993: “establece que la educación secundaria es obligatoria y gratuita para todos los mexicanos y habitantes de nuestro país” (SEP, 1999a:81). Así la educación secundaria se convirtió en pieza fundamental de la educación básica propuesta en 1992, considerándola como un derecho pero también como una responsabilidad de todos los mexicanos. Así, como revisamos en el capítulo anterior, la construcción de esta institución duró años para su consolidación, hasta hoy, continúa sufriendo modificaciones que le permitan enfrentar de mejor manera los nuevos problemas sociales que existen en México.

En las modificaciones establecidas es importante señalar la inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética (revisada en el capítulo anterior), el programa de estudio establece que a partir de la incorporación de esta asignatura (1999-2000) “se da respuesta [...] a la necesidad de reforzar la formación de *valores* en los jóvenes, señalada por maestros, padres de familia y otros miembros de la sociedad” (SEP, 1999a:5). Este señalamiento anterior demuestra la declaración por parte del sistema educativo, de una crisis moral que en los 90 ’s se adjudicaba a nuevas miradas sociales sobre la sexualidad, la política y la propia moralidad, ésta última retomada con mayor ahínco y plasmada a partir de elementos éticos sustanciales. La propuesta federal procuraba rescatar valores que se estaban dejando de lado, la perspectiva de educación concebida en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 era que “en la educación han adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales” (SEP, 1999a:5). Las tres cualidades señaladas en el programa dan cuenta, por una parte, de una influencia psicológica que proponía una fórmula que con el paso de los años se convirtió en una supuesta ley emergida del estudio piagetano, sin que el mismo Piaget tuviera la intención de tal acontecimiento; establece el desarrollo intelectual como medida relativamente proporcional y condicional al desarrollo moral, situación que por supuesto, introdujo diversas malas interpretaciones de la teoría piagetana, pero que sin duda (como mencioné anteriormente) poseen algunos fundamentos en lo propuesto por Emanuel Kant.

Conjugar la moral con el desarrollo cognitivo provocó diversas interpretaciones, pero lo que queremos subrayar en este apartado es lo que, a nuestro parecer, es el cimiento de la ética plasmada en los programas antes mencionados. El propósito descrito tenía un antecedente en educación primaria, que así como el programa señalado, tenía como tarea, no sólo la formación en valores, sino la toma de decisiones en los estudiantes: “la formación de valores está presente desde la escuela primaria, donde se procura que los estudiantes se ejerciten en la toma de decisiones individuales y colectivas conforme a determinados valores, y que experimenten conductas apegadas a procedimientos democráticos de la escuela” (SEP, 1999a:12).

Esta última cita enarca la importancia de la toma de decisiones en el estudiante de educación básica, que al mismo tiempo es promovido en ambos niveles, pero que de manera distinta se tocan diferentes temáticas debido a las distintas circunstancias que se

viven en cada nivel. En el caso particular de secundaria, se pasa por tres grandes temáticas, “en el primer grado, a partir de un análisis acerca de la naturaleza humana, los estudiantes reflexionarán sobre su identidad personal” (SEP, 1999a:14), esta primera parte tiene la intención de fortalecer las nociones comprendidas en educación primaria para posteriormente enriquecerla con el contenido de la misma asignatura pero del grado posterior. En este primer curso se agrupan ideas que dan las herramientas necesarias para que el alumno pueda conocerse y reconocerse en aquello que lo caracteriza como ser humano, es decir, que tome en cuenta elementos fundamentales de la humanidad como la libertad. Los contenidos elegidos para el primer grado dirigen el estudio de los alumnos a responder a la pregunta ¿quién soy?

En el segundo grado se toma como punto de partida las diferentes posibilidades para la solución colectiva de problemas sociales. Una de las tareas primordiales era la reflexión de los estudiantes acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo. Este contenido, es consecuente con el revisado en el grado anterior, por lo que, para que el alumno tome conciencia de las responsabilidades sociales debe haber comprendido la naturaleza de su propia persona. Así conjugados ambos grados, los adolescentes tendrían la capacidad de responder a la pregunta ¿en qué momento de la vida estoy?, esta pregunta se construye a partir de la colectividad de la que forma parte y abre la posibilidad de reflexionar en los problemas que existen y las responsabilidades que tiene como parte del grupo. Finalmente, en tercer grado, se pretendía “un acercamiento a las leyes, a las formas de gobierno de nuestro país y de una reflexión sobre los valores que constituyen la democracia” (SEP, 1999a:14). La comprensión de tales contenidos jurídicos y políticos podrían darle los fundamentos para responder a la pregunta ¿dónde estoy? para valorarlas condiciones y posibilidades para las decisiones que debe tomar en su vida.

Estos tres bloques de conocimiento, en lo que corresponde a ética, responden de manera pertinente a las categorías señaladas en los capítulos uno y dos, la finalidad última del curso de los tres años es provocar en los estudiantes una consecución en la comprensión de los elementos señalados. Es decir, dar continuidad al contenido para lograr la finalidad establecida como objetivo primordial en los programas: la autonomía. Encontramos que la continuidad de los cursos, apuestan a un conocimiento previo que se fortalecerá en el nivel

de secundaria a través del análisis y reflexión de situaciones reales que enfrentarán los sujetos. Por eso el grado de dificultad de los contenidos es variado. Hay una progresión que inicia en el conocimiento personal del sujeto que después se convierte en una apertura hacia la comprensión de los otros para, así es posible lograr una visión más acabada de la raza humana. De esta manera notamos en los contenidos una especie de razonamiento deductivo en el que la conclusión de los cursos que apuesta a la autonomía de los sujetos es sostenida por las premisas de secuencia que evidencian inferencias directas (naturaleza humana, solución de problemas colectivos y condiciones políticas y jurídicas del país) y en la que la conclusión es inferida a partir de las premisas.

Considerados de manera general los contenidos de la asignatura en los diferentes grados, pasaremos a revisar los objetivos establecidos. El plan de estudios de secundaria apunta como los propósitos fundamentales de la escuela secundaria: “contribuir a la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer” (SEP, 1999a:5), ya habíamos señalado con anterioridad la relevancia del uso de la palabra “calidad” en el sentido de modernización y mejoramiento; sin embargo, no deja de ser una cualidad ambigua que no logra definirse con precisión. El caso referido en el objetivo antes citado promueve una escuela que continúe la educación iniciada en la primaria y que promueva aprendizajes específicos que, como menciona, sólo son posibles en el espacio escolar. Este objetivo generaliza la acción de la escuela básica en el México de los noventa, particularidad que con el paso de los años no ha cambiado de manera profunda, por el contrario, los aspectos recalcados en la cita se han reforzado con mayor énfasis a partir de un enfoque economicista y empresarial.

El aprendizaje referido en la cita anterior es esclarecido en unos párrafos posteriores del programa, cuando establece de manera genérica los contenidos que deben ofrecerse en la educación secundaria: “estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores” (SEP, 1999a:5). Así, de la misma manera que el programa de modernización, el fin de los contenidos en los planes y programas de estudio resulta en conjuntar tres aspectos en los que los alumnos deben tener un acercamiento y en el que el conocimiento no es contradictorio o en oposición de la moral o las actividades que se saben hacer. Esta

concepción de contenidos tripartitos tiene un rumbo específico en el programa de la asignatura en cuestión, al respecto la SEP refiere que dichos contenidos tendrán tres consecuencias reales en la vida de los estudiantes. En primer lugar “permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela” (SEP, 1999a:5). Este alto grado de independencia se traduce en los contenidos de la asignatura cursada durante los tres años, la independencia considerada como una valoración necesaria a partir de la libertad, el reconocimiento del otro y de sí mismo, la resolución de problemas y la reflexión tendrán resultados de alto impacto en las decisiones de los sujetos.

La segunda consecuencia referida en el programa, será facilitar a los estudiantes que concluyan la educación secundaria “su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo” (SEP, 1999a:5). Recordemos que al inicio de la creación de la escuela secundaria se tenía una concepción distinta de la adolescencia, pues dicha etapa era considerada como el proceso de un niño o una niña convertido en un hombre o mujer debería cumplir los estereotipos ciudadanos, pero tal concepción es transformada con el paso del tiempo, de tal forma que en la actualidad no es objetivo primordial que las y los estudiantes que egresan de educación básica se incorporen al campo laboral, la contradicción es tan clara después de dos siglos, que hoy se ha promovido como obligatorio el nivel consecuente (bachillerato). La tercera y última consecuencia se refiere a la resolución de conflictos planteada en el segundo año. Los contenidos tripartitos “coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP, 1999a:5).

Esta última tarea demuestra una de las finalidades específicas en la que hemos subrayado su importancia, nos referimos a la toma de decisiones, así, los contenidos sugeridos en esta asignatura permitirán en los estudiantes una concientización para lograr responsabilizarlos en la vida común. Podríamos decir que los tres aspectos considerados como parte de los aprendizajes que el estudiante debería adquirir van dirigidos en función del ideal de ciudadano que se remarca a lo largo de la asignatura, las cualidades de tal ideal se establecen a partir del orden natural, moral y jurídico-político. Aquí pretendemos realzar el segundo aspecto que concuerda con algunas nociones deontológicas, en aspectos claros como el deber, la dignidad, la fraternidad, la humanidad, la libertad y la autonomía, entre

otros. El programa de estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética establece un objetivo general que se articula de manera directa con la intención anterior que se refiere a la acción de la escuela secundaria como “templo del saber”, la función precisa de la asignatura señala:

Como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesarias para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad (SEP, 1999a:11).

Para una mejor comprensión, analizaremos algunos elementos que consideramos relevantes en la cita anterior. En primer lugar, los elementos que se pretenden brindar a través de los contenidos de la asignatura, al respecto señala que son dos: los conceptuales y los de juicio.

El primero de ellos se nota con claridad a lo largo del programa, los conceptos señalados para estudio dentro del salón de clases o para la discusión permite una mayor apertura para su entendimiento. Mientras tanto, el segundo que se refiere al juicio es imposible que el profesor sea capaz de proporcionárselo, y con la aseveración anterior no es mi intención incapacitar o demeritar el trabajo docente en educación básica, sino que es importante recordar una de las premisas incluidas en la *CRP*, cuando al criticar el trabajo docente que se ha hecho respecto a la moral, se acepta también la dificultad de la enseñanza de la misma, y para actuar en ese sentido se requiere del juicio que corresponde a la distinción de nociones morales, las cuales comienzan a formarse desde la educación temprana a la que se refiere Kant a través de los cuidados, de los acercamientos maternos o paternos y la posterior inclusión a grupos ajenos a la familia.

Depositar en manos de un sujeto la tarea de “proporcionar juicio”, es un tanto peligrosa, pues de ahí que existan adoctrinamientos ilegítimos que no sólo contravienen las intenciones educativas declaradas sino que controlan y perjudican a la humanidad. El juicio será tarea de los adolescentes a través de los contenidos estudiados, el fin de dicha tarea se traducirá en otros elementos más que permitirán una decisión, esto es, el análisis y la discusión. Para ello se introdujeron los dilemas morales como parte de las tareas dentro del salón de clases, en los cuales se ponen en juego las valoraciones enseñadas a partir de un

enfrentamiento de valores con el fin de tomar una decisión. Al respecto el programa señala que “se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad” (SEP, 1999a:11). Cabe recalcar que dicha actividad no depende por completo de la actividad de enseñanza que el profesor realice hacia el alumno, pues se requiere de una construcción continua en la que el sujeto aprende y se integra en colectivos, en la que aprende no sólo contenidos, como sinónimo de conocimientos, también, necesita de actitudes y comportamientos que le ayudarán a comprender la realidad social a la que se enfrenta diariamente.

Para lograr tal cometido la SEP establece en los programas que tales tareas permitirán un mejoramiento en el desempeño social de los estudiantes de educación secundaria. Para lograr entender de mejor manera la apuesta nos dimos a la tarea de elegir categorías que nos permitieran comparar las ideas reflejadas en texto oficial de la SEP, con los textos de Kant analizados en los capítulos precedentes, para demostrar que existen resquicios del pensamiento deontológico en tales programas. Separamos las categorías en función del planteamiento del imperativo categórico kantiano, a través de tres grupos en los que, cada uno, señala una fórmula que se compone y recuerda de elementos establecidos en los programas.

Comparación entre los programas de Formación Cívica y Ética y el imperativo categórico

Los contenidos de los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética de los tres grados de educación secundaria que pertenecen a la incorporación del estudio de dicha materia en 1999 enmarcan una relación estrecha con algunos elementos de la teoría ética kantiana; a saber, el imperativo categórico. La aseveración anterior la hemos fundado a partir de lo establecido en los programas antes señalados, los cuales enmarcan contenidos y lógicas de estudio de orden deductivo que subrayan la finalidad de lograr estudiantes autónomos que puedan resolver problemas personales y sociales.

Son siete las valoraciones principales que los programas quieren enseñar a los adolescentes a través de los contenidos. Éstas, nos remiten de manera inmediata al ideal

ilustrado expresado en capítulos anteriores, que en algunos aspectos también fue estandarte en la revolución francesa (libertad, igualdad y fraternidad). Señalamos anteriormente que la propuesta kantiana es considerada un parte-aguas en la teoría ética, puesto que representa las valoraciones que dieron un vuelco históricamente en la idea de moralidad. En seguida las valoraciones mencionadas que se pretendían como parte de la finalidad de la enseñanza moral:

La responsabilidad, la libertad, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a Estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos deberán hacer suyos. Es particularmente importante consolidar en los educandos una formación ciudadana (SEP, 1999a:11).

Nos introduciremos en la comparación a partir de la cita anterior. En primer lugar, notamos una secuencia gradual en la cita que corresponde a los contenidos señalados al principio de este apartado. Las nociones expresadas, son rectoras en cada grado y a su vez corresponden con las fórmulas del imperativo categórico que enmarcan también un proceso de incorporación moral y una concientización en el sujeto. La lógica progresiva establecida en ambas propuestas da cuenta de la importancia del desarrollo moral de los individuos y de la relevancia de la acción educativa en dicho proceso.

Las valoraciones graduales correspondientes a los programas de FCyE las encontramos en el siguiente orden: 1) “la responsabilidad, la libertad, la igualdad”; 2) “la tolerancia, el respeto a los derechos humanos”; 3) “el respeto a Estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida”. Dichas caracterizaciones se vinculan de forma directa con los ejes señalados en los programas: 1) naturaleza humana; 2) reconocimiento del otro; 3) conocimiento jurídico y político. Más adelante señalaremos las concepciones concretas que se encuentran detrás de cada valoración enmarcada en los programas. Las vértices señaladas tienen como intención la formación de ciudadanos, sin embargo en otra parte de los programas, se refieren a un ciudadano que sepa decidir deliberadamente, que involucre lo aprendido en educación secundaria para convertirse en un agente autónomo.

En ese sentido, trabajaremos las valoraciones mencionadas de manera ordenada en función del imperativo categórico de Kant. En primer lugar, la comparación entre la primera fórmula (que corresponde a la universalidad) con los elementos de los programas de estudio en los que se enmarca la noción de responsabilidad, éstos son la universalidad y el deber. Para la segunda fórmula que corresponde a la de la humanidad, trabajaremos elementos como los fines y los medios, la igualdad y el respeto de los derechos humanos que incluye la naturaleza humana, la dignidad y la solidaridad o fraternidad. Finalmente, lo que corresponde a la tercera fórmula conocida como la de la autonomía, estudiaremos la libertad, que a su vez contiene conceptualizaciones como la decisión, la capacidad de elegir y el autogobierno que en conjunto posibilitan la autonomía. Ésta, enmarca fines últimos en ambos contenidos a comparar, por un lado, los programas de secundaria y, por el otro, la ética kantiana.

La universalidad: responsabilidad y deber

Cuando hacemos referencia a la universalidad kantiana, incluimos elementos que se reflejan en el acto de universalizar. El primero de ellos es la ley, pues al cometer dicho acto fijamos una máxima que está posibilitada para convertirse en una ley y ésta última se deriva de deberes morales. Así, el deber se consolida como el sostén cuando se construye una máxima moral. Lo señalado anteriormente, corresponde de alguna manera, a las preguntas orientadoras que exponen los programas:

¿Qué pasaría si no quisiéramos nunca nada, o si todos hiciéramos todo el tiempo lo que nos place, justo cuando nos place y cuando nos dan ganas?
¿Qué pasaría si todos pensáramos igual y nos comportáramos igual? ¿Qué pasaría si nunca calculáramos ni valoráramos las consecuencias de nuestros actos? ¿Qué pasaría si nadie nos diera pistas para saber qué es conveniente y qué no, si no fuéramos a la escuela, si nadie nos pusiera ejemplos para acometer los retos que la vida nos impone? ¿Qué pasaría si no estuviéramos abiertos a la educación que nos ofrecen otros, y sobre

todo, a los resultados que vamos obteniendo en nuestra primera experiencia? (SEP, 1999:28).

Las preguntas antes señaladas ponen en tela de juicio el acto negativo al mismo que preguntan en el sentido de dirigir una reflexión. Notamos la negatividad en cada una de ellas como directriz para pensar en lo contrario de lo que podría establecerse como correcto o incorrecto. La llamada de atención que hacen las interrogantes nos remiten a pensar en un acto de empatía, de confrontación del individuo consigo mismo en el acto moral. Esa convocatoria permite pensar en el acto de universalizar. Kant establece en la *FMC* que para universalizar la máxima se requiere de dos elementos clave como son el querer y el reunir todos los medios a nuestro alcance. La cita anterior pone especial énfasis en la reflexión sobre el querer. Para Kant, el querer se encuentra inmerso en la voluntad del individuo, al pensar en una acción como las que se reflejan en las preguntas, se piensa también en el imperativo que involucran las mismas. Existe un imperativo moral para cada una de ellas que afecta la voluntad que la constriñe. Para el pensamiento kantiano un ser racional el imperativo constriñe a la voluntad, esto es, porque su actuar será orientado según el establecimiento de sus leyes.

Ilustraremos lo anterior con la última pregunta de la cita: “¿Qué pasaría si no estuviéramos abiertos a la educación que nos ofrecen otros, y sobre todo, a los resultados que vamos obteniendo en nuestra primera experiencia?”. Esta pregunta contiene elementos similares al ejemplo kantiano sobre el individuo que cultiva sus dones y que explicamos en el capítulo dos. La pregunta anterior podría responderse con una máxima, que podría universalizarse y posteriormente considerar la posibilidad de la misma, por ejemplo: 1) Formulación de la máxima: No procuro mi educación porque no me gusta que otros me enseñen. 2) Universalizar la máxima: el disgusto de que otros me enseñen es causa de que no procure educarme. 3) Esta ley es posible pero no se puede querer.

La imposibilidad de la máxima ocurre cuando soy consciente de que la acción no puede ser posible para todos en tanto que, la educación es un derecho, que la educación hoy es obligatoria y en tanto que en un futuro próximo, el mismo sujeto podría desear que sus hijos, hermanos o amigos accedieran a la educación. Encontramos entonces que las preguntas orientadoras consideradas en el contexto del contenido estudiado en los

programas de FCyE, plantean la naturaleza humana que desea de continuo su mejoramiento; premisa equiparable a la citada por Emanuel Kant en la *Pedagogía*. Pensar que todos pueden ceder a la falta de educación por el disgusto de que otros le enseñen da como resultado una máxima vacía que, en tanto, es inmoral, y que, de facto, no puede convertirse en ley, no se puede universalizar. Las máximas se derivan de deberes morales debido a que repercute en las consecuencias de las acciones. Es decir, existe porque por “la universalidad de la ley [...] suceden efectos” (Kant, 2013:43). En ese sentido, universalizar la ley obliga al individuo racional a pensar en los otros.

El segundo aspecto a comparar es el deber. Kant establece que la ley moral descansa en el deber, este tipo de acción permite pensar en dos cosas: el deber y el valor moral; Kant sostiene que el deber contiene la buena voluntad, siendo ésta buena en sí misma. Es decir, “es buena sólo por el querer”, (Kant, 2013:21), por ejemplo: “ayudar al prójimo, porque es mi deber” es considerada una acción con valor moral, puesto que representa el deber del individuo, antes que sus conveniencias o intenciones dirigidas hacia sí mismo. Este proceso de aprendizaje que incluye el reconocimiento de los otros puede notarse en el programa de FCyE del primer grado en el que la SEP señala: “también hay que tener en cuenta que la conciencia de los derechos y *deberes* del ser humano no ocurre de manera innata” (SEP, 1999a:20). Parecería que el asunto de “deberes” en esta cita enmarca más que una responsabilidad puesto que se encuentra directamente vinculado con el contenido específico de la unidad, y éste es “los derechos humanos”.

La exposición realizada enfatiza la importancia del reconocimiento de los derechos para el propio individuo sin olvidar los de los otros. Es necesario resaltar que esta premisa proveniente de la *Carta de las Naciones Unidas* de San Francisco (1945), que después se convirtió en la base de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, cuyo eje primordial radica en la noción de Dignidad que dirige cada artículo en favor del respeto de los derechos y que se vincula directamente con la noción de dignidad trabajada por Kant. Los deberes que mencionan los programas de la asignatura en cuestión establecen un valor moral para la acción pero no un contenido específico de la misma manera que la moral kantiana. Esto es porque los deberes que el individuo tiene que asumir le serán descubiertos en el transcurso del ejercicio de su autonomía, cuando se enfrente a problemáticas sociales o personales que lo impulsen a la toma de decisiones. “Los deberes de los seres humanos en

sociedad son producto de la historia, y es necesario comprenderlo de esta manera para asegurar su ejercicio crítico y constructivo” (SEP, 1999a:20). Si pensamos en la premisa anterior, yo resaltaría la relevancia de la ilustración en la historia, de tal forma que marcó la noción de valoraciones que se repiten constantemente en los programas revisados, a saber: deber, responsabilidad, racional, respeto, libertad, autogobierno, autogestión, igualdad, entre otros que comparten como conjunto, colaborar en el proceso del desarrollo de la autonomía del estudiante.

Este sentido del deber reflejado en los programas, es complementado por la responsabilidad que el individuo adquiere al ser consciente de su racionalidad y hacer uso de ella para los fines morales. Por ejemplo, cuando acepta la invalidez de una máxima que no es posible porque es vacía moralmente. El programa de segundo grado establece al respecto que “la responsabilidad es el nexo moral que los miembros de una sociedad reconocen entre sí” (SEP, 1999a:61). Dicho reconocimiento posibilita el cumplimiento de ciertas normas o leyes que regulan el comportamiento de los individuos pues, el documento en su exposición, sostiene que “la responsabilidad no sólo consiste en responder por dichos actos sino también en auto limitarse, esto es, no esperar a que los límites sean impuestos desde afuera. De hecho, los seres verdaderamente autónomos son responsables” (SEP, 1999a:61).

El contenido de la frase anterior esclarece dos cosas, la primera de ellas atiende la autorregulación del individuo (revisada en el capítulo dos), que no se refiere a una represión de sí mismo, sino a un acto consciente de la dominación que ha de tener la razón sobre los impulsos. Esto no quiere decir que los desaparezca, pues en ningún sentido esto es posible. Sin embargo, tal acción da cabida a soluciones reflexionadas que requerirán de resortes que posibiliten la acción, pero que no permitirá que tales resortes (por ejemplo las pasiones) den resolución a la problemática; pueden ser motores de la conducta, sin embargo, la responsabilidad de solución se encuentra en la racionalidad del individuo y ésta se encarga del manejo de todos los demás elementos (emociones, sentimientos, inclinaciones, etc.) que interfieran en la decisión. Por otro lado, la fuerza de voluntad posibilitará la regulación de la conducta, donde el individuo aprenderá a fijarse a sí mismo la ley, a partir de su razón. Es decir, los resortes no racionales no desaparecen; el individuo no se fractura, se conserva completo en sus diferentes dimensiones, pero en tanto que sujeto

racional tiene la posibilidad de servirse de su razón para resolver las problemáticas que enfrenta.

En este sentido, “hacer algo por deber es obedecer a la razón” (Kant, 2003:75). Lo anterior es un proceso que significa tiempo invertido de aprendizaje; la única manera de aprender moral como establece Salmerón (2010) y Peters (1984) es practicándola. La formulación del deber en el individuo parte de la construcción que éste vive a lo largo de sus primeros años. Para Kant, el deber se establece al principio de la vida cuando se le dirige en la obediencia de la ley, tarea indispensable para que pueda crecer con límites que establezcan su actuar, posteriormente sus acciones serán dirigidas por el deber, Kant lo precisa de la siguiente manera: “la obediencia del joven es diferente a la del niño. Consiste en la sumisión a las reglas del deber. Hacer algo por deber es obedecer a la razón” (2003:75).

La humanidad: fin y dignidad

En el capítulo dos explicamos que la segunda fórmula del imperativo categórico se encuentra directamente relacionada con la primera, y establece de manera indispensable pensar al individuo como un fin y no como un medio. Cuando se hace referencia a los fines, se incluye de manera directa los medios y se mencione o no, son un elemento fundamental para llevar a cabo la empresa establecida. Dicha empresa implica un elemento más que pone en juego el procedimiento moral a seguir, éste es el querer. Recordemos que el “querer” implica usar todos los medios que están a nuestro alcance; es decir, el ser racional puede disponer, moldear y manejar de los medios en favor de un fin específico.

La segunda fórmula del imperativo categórico establece: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2013:49). Esta fórmula explicita de manera contundente que la humanidad de cualquier individuo no puede ser usada en función de un medio para obtener fines, sino que contrariamente, la humanidad es un fin en sí misma. Con ello, Kant establece que el ser humano no debe ser respetado en función de lo que se encuentre alrededor de él, sino de lo que él mismo es; esto es, un

humano y por lo tanto, un fin. Entendido el fin de esta manera, Kant establece que “cuando yo mismo me hago un fin para los demás debo entonces considerar las necesidades de los otros como si fueran normativas para mí” (Kant en Korsgaard, 2011:142). En comparación con lo establecido en los programas de la asignatura en cuestión, en segundo grado los contenidos establecen una continua relación entre los medios y los fines para alcanzar tareas morales: esto es, la consideración de ambos elementos en función de las metas benéficas para la comunidad completa y no sólo para unos cuantos, cuando pasa la segunda situación, podría violarse en algún sentido la humanidad de otro sujeto.

La cita anterior establecida por nuestro pensador alemán direcciona el proceder del sujeto más allá de la empatía dirigida en los programas de estudio, pues no sólo se requiere pensarse en el lugar del otro, pues dicha acción no podría suceder como acción obligada, sin embargo, pensar en la humanidad como fin, nos obliga en sentido estricto a respetar al individuo sin distinción de su condición (color de piel, condición económica, género, etnia), sino a respetarlo por el hecho de ser humano. El programa menciona que “no puede haber divorcio entre los fines y medios [...] ni se puede reservar la función de fijar ideales y metas a unos cuantos, sino que, en esta tarea, debe participar la sociedad en su conjunto” (SEP, 1999a:57). La cita anterior la entendemos como una regla que debe incluir a todos, pero en esa inclusión se respeta la valoración intrínseca que tienen en sí mismos, es decir, los fines no se fijan para un grupo selecto, los fines se fijan para todo el conjunto de personas y esa acción incluye de facto condiciones de igualdad, no para pintar a todos con el mismo color de la tinta, sino para reconocer en todos el valor que tienen en sí mismos a través de su condición como seres humanos.

Desde esta perspectiva, la condición de igualdad entre los humanos no está fundamentada a partir de las oportunidades materiales que tendrían que merecer todos (aunque es una demanda muy significativa por la que se ha luchado desde diferentes trincheras políticas), la igualdad trabajada en estos párrafos se refiere a la condición de humanos que debe ser reconocida. Es la igualdad que se refleja en la exigencia de “asumir que los miembros de la sociedad son libres e iguales ante la ley, es decir, igualmente sujetos de responsabilidades y derechos” (SEP, 1999a:58). La libertad, la responsabilidad y el derecho conforman una triada que, a nuestro parecer, corresponde de alguna manera al

propósito enmarcado en los programas de FCyE y que dirige al individuo a una autonomía frente a las diferentes problemáticas que enfrentará.

Un elemento más que logramos articular entre los programas en cuestión es la dignidad. Ésta no se obtiene a partir de una acción o una metodología específica para conseguirla, es propia del ser humano. El realce de su estudio cobró fuerza a partir del examen realizado por nuestro filósofo y de su lugar en las cartas magnas, leyes y derechos que actualmente enmarcan nociones y acciones de respeto hacia los demás. Kant señala que “la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad” (2013:53). La frase anterior confirma el origen de la dignidad, además de la pertenencia de la misma, su naturaleza. La dignidad según Kant, es un valor incondicionado, incomparable y únicamente humano, ésta la poseen los seres morales y cada humano tiene la capacidad de serlo en tanto que es racional y puede regirse a través de la ley de su propia razón. La apreciación que un ser racional atribuye a la dignidad sólo se puede consolidar en una palabra que es la de respeto. En la *Crítica de la razón Práctica (CRP)* Kant lo define como la moralidad misma, no es considerado un móvil de la moralidad puesto que “da autoridad a la ley que ahora es la única que tiene influjo” (2008:90). Es ése el sentido en que la dignidad tiene como fundamento a la autonomía.

La relación encontrada en los programas se inscribe en la inclusión de la dignidad en las unidades de estudio. Esto es, en el primer grado, se estudia la “naturaleza humana”, en cuya esencia esté supuesta la dignidad que le es propia. Es decir, no se valida como una característica independiente, ni es un adjetivo construido, obtenido o aprendido con el paso de los años; es una característica humana, no negada a ningún individuo, aun si se encarga, cada uno, de afirmar su valor en su diario proceder. El programa de primer grado establece una serie de responsabilidades que el alumno debe aprender en educación secundaria respecto al orden moral. Estas responsabilidades deben responder en dos sentidos a la construcción de nación moderna del que forman parte. Por un lado deben responder en función del respeto, por otro lado que es el que nos interesa en este apartado, deben responder a la humanidad.

La relevancia del sentido de responsabilidad humana que se debe construir en el sujeto significa, en resumidas cuentas, obrar pensando en él como un fin y no como un medio, y esto corresponde a una acción moral. El programa de primer grado lo establece de

la siguiente forma: “la responsabilidad frente a su país y frente a la humanidad, sin descuidar su responsabilidad con el medio ambiente, todo esto con el fin de identificar sus responsabilidades de acción, así como de alentar su capacidad para formar una matriz personal de valores basada en la dignidad del ser humano” (SEP, 1999a:26). Entendemos, a partir de la cita anterior, que la dignidad humana es considerada el fin del contenido de la unidad. Las valoraciones incluidas a lo largo de los contenidos son dirigidas en función de una sola cosa, ésta es la dignidad. Así que tal objetivo será reforzado en los siguientes cursos que procurarán posibilitar acciones en favor del reconocimiento y respeto de la dignidad humana.

Por lo tanto, la SEP establece como una de la finalidades fundamentales que “se busca que los estudiantes comprendan que aquellas características que distinguen a los seres humanos de otros seres vivos, los compromete a adquirir conciencia de su responsabilidad como individuos frente a su vida y como ciudadanos frente a la nación” (SEP, 1999a:26). Es decir, las peculiaridades que nos hacen ser humanos nos posibilitan de manera directa dos cosas que van regidas por la responsabilidad, la primera de ellos es a través del compromiso personal al considerar el proceder individual, pero el segundo de ellos es como ciudadanos a través de nuestra acción en favor o no del grupo al que pertenecemos. Desde nuestra perspectiva, la primera de ellas cobra relevancia en el sentido moral, no porque se desarticule de los demás, sino porque, en sentido estricto, se requiere de un proceso de concientización y de reflexión para actuar en función del individuo reconociendo la dignidad como elemento diferencial de cualquier otro ser vivo^{xii}.

Con todo lo anterior, hacemos referencia a la necesidad de la comprensión de la naturaleza humana, pues ello incluye “adoptar una perspectiva filosófica ante el ser humano: ¿qué es aquello que comparten los seres humanos como tales, independientemente de sus características individuales?” (SEP, 1999a:27). Desde la ética kantiana, no hay otra cosa más clara que nos iguale como humanos que la racionalidad que poseemos y a través de ésta, la moralidad del ser humano y en consecuencia de ella, la dignidad. Así, la acción moral también considera el bienestar del otro en el momento de decisión no por obedecer a una ley externa, sino por obedecer al deber que le constriñe su propia razón cuando reconoce la dignidad del otro; esto es, que el ser humano como él, tiene el mismo valor, es decir, es un fin en sí mismo.

Hasta aquí hemos notado que el elemento de humanidad es indispensable para la acción moral, no sólo porque así lo establece la segunda fórmula del imperativo categórico, sino porque nos posibilita establecer relaciones morales más justas. El estudio de los elementos anteriores que se entretajan en el imperativo de Kant y en los programas de FCyE nos posibilita reconocer “la capacidad de concebir la existencia de otros seres semejantes, de tomar en cuenta sus necesidades y sus sentimientos y de ponerse en su lugar, en una palabra, la empatía, constituye un paso esencial hacia la construcción de la sociedad” (SEP, 1999a:29). Lo que en el primer grado de la asignatura en cuestión se llama empatía, tiene un trasfondo que se sostiene del respeto, la dignidad y la humanidad, que valida al humano como fin en sí mismo.

La idea de humanidad trabajada en los programas de FCyE se distingue de manera tajante de la idea de la concepción humana, colocando la primera sobre la segunda a partir de elementos que configuran un sentido de moralidad que el individuo puede construir. Al respecto establece que “el término especie humana se refiere a una serie de atributos fisiológicos, mientras que humanidad es una *cualidad imputable* a los seres humanos, que se desarrolla mediante la cultura y la educación. Esta cualidad consiste en que los individuos sean capaces de desarrollar sentimientos e ideas que les permitan ponerse en el lugar de otros” (SEP, 1999a:88). La segunda idea a subrayar que se expresa en la cita anterior es la importancia de la educación en el proceso de moralidad, tal concepción empata de manera *sui generis* con la concepción establecida por Kant cuando establece la Pedagogía que la educación es la única que puede convertir al sujeto en humano, quitar la animalidad que existe en su ser y posibilitar el mejor desarrollo de la razón.

Es importante mencionar que el programa de FCyE de segundo grado establece que una de las finalidades de continuar con los contenidos establecidos en el grado precedente, es reforzar en los estudiantes de secundaria la identidad que se funda en las características mencionadas en los párrafos anteriores. Establece que “ser capaces de valorar y defender nuestra dignidad e integridad personales es una de las consecuencias de tener consolidadas la identidad y la individualidad” (SEP, 1999a:56). La tarea referida en la cita anterior es posible a través del conocimiento y comprensión de la naturaleza del ser humano, y del fortalecimiento de este conocimiento a partir de la propia vida, de la idea de humanidad, de libertad, de decisión, de autonomía, a las que ellos y ellas deberían enfrentarse. La

correspondencia que se instituya entre los individuos establecerá los fundamentos para relaciones morales distintas en las que exista correspondencia en los actos y en los deberes. El programa establece que

Todos debemos estar dispuestos a ponernos en el lugar del otro (tolerancia), a tratarlo como igual, a ayudarlo como si fuera un hermano; por ello, a este valor también se le ha llamado fraternidad. La fraternidad nos lleva a tratar a los demás con cortesía, con tolerancia y con responsabilidad (SEP, 1999:61).

La responsabilidad antes señalada también es pensada por Kant al establecer un reino de los fines donde las acciones se corresponden en favor del deber, no por cuestiones de conveniencia, ni de leyes externas, sino por el gobierno de la razón en el propio individuo que imposibilitado de la perfección necesita regularse a sí mismo. Lo anterior, entreteje una red conceptual que ya habíamos mencionado como refuerzo en los propósitos de la revolución francesa y que ha llenado de significado a los propósitos elementales para el progreso humano y social: igualdad, libertad y fraternidad. El primero con la caracterización racional que nos iguala como seres humanos. Trabajaremos el segundo en el siguiente apartado; en cuanto el tercero, está dicho es la fraternidad como la unión que hermana la humanidad.

Autonomía: libertad y autogobierno

La tercera fórmula del imperativo categórico también conocida como la fórmula de la autonomía incluye elementos fundamentales para el logro de ésta en sentido procesual. Para alcanzarlo requerimos de libertad, de procesos de decisión y de condiciones de autogobierno que permitan al individuo un ejercicio de autonomía moral. El eje directriz de este trabajo al pensar en la educación moral y a su vez en la enseñanza de esta materia incluida en los programas de estudio en una escuela es el propósito firme de que “enseñar moral es iniciar a otro en una tradición cultural; conducirlo dentro de esa tradición a una

meta que consiste en ser capaz *de tomar decisiones libres, informadas y responsables*^{xiii}” (Salmerón, 2000a:391).

El cierre de la cita anterior esclarece el sentido de este estudio. Colaborar en la posibilidad de condiciones para crear ambientes propicios a la resolución de problemas, con el fin de valorar las decisiones de los individuos para dirigir las reflexiones que incluyen elementos como la libertad, la información y la responsabilidad en un individuo racional que puede hacer frente a los conflictos. El primer elemento a trabajar en este apartado será la libertad, esto es porque en el caso kantiano, la libertad es elemento condicional para que pueda suceder la autonomía moral, la existencia de ésta es tan indispensable que para Kant “si la libertad desaparece, la moral se derrumba” (Kant, 2003:11).

La libertad es, pues, elemento nodal en la vida moral del individuo, aunque también significa, según Redondo (2001) en sentido amplio el uso público de la razón. La libertad explicada por Kant se contrapone a la coacción civil, a la intolerancia y al sometimiento de la ley externa sin racionalidad. Pensar la libertad kantiana establece los tres factores antes mencionados que no sólo obstaculizan el desarrollo del individuo, sino que evidencian acciones que pueden llegar a ser inhumanas.

La libertad no se aprende a partir del repaso o lectura de un contenido, la única manera de aprender la libertad es a través de la práctica. El proceso de aprendizaje de la libertad involucra la comprensión de dos momentos, el primero de ellos equivale a la sujeción de la norma externa, y el segundo se aprende a bien usarla. Kant establece que se procura en el individuo “acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella” (2003:42).

Explicamos en el segundo capítulo, la distinción kantiana entre la libertad positiva y la negativa^{xiv}. Recordemos que la primera es determinada por la necesidad natural y es dirigida por leyes externas al individuo, mientras que la segunda que surge de la primera constituye una causa. Si pensamos cómo es que el individuo aprende libertad, podríamos decir que pasa de una a la otra, es un ciclo en el que después de obedecer la direccionalidad de lo natural y comprender lo existente es capaz de elaborar reflexiones en torno a la norma externa y preguntar por ella, transformarla, o mejorarla. Para Kant, la voluntad posee la libertad y todo individuo racional puede poseerla, al respecto señala que “a todo ser racional que tiene una voluntad, debemos atribuirle necesariamente también la idea de la

libertad, bajo la cual obra” (2013:63). Así, entendemos que la legislación propia de la voluntad, es decir, la razón práctica requiere de libertad.

En los programas de FCyE (1999) de educación secundaria vemos dos perspectivas de libertad, una que se enmarca en el orden moral y la segunda que desemboca del sentido político como el actuar público. Para nuestro caso, tomaremos las precisiones realizadas en la primera acepción que, de la misma forma que la ética kantiana, posibilita la autonomía, y que en los programas establece la posibilidad de una mejor participación pública a través de ella. La SEP define el concepto de la siguiente manera: “el ejercicio de la libertad requiere del desarrollo de capacidades que existen en el ser humano pero que requieren cultivo” (SEP, 1999a:28). En el desarrollo de capacidades podemos incluir la moral primera que es enseñada en la primera infancia que se regula a través de una heteronomía que sienta las bases para un posible desarrollo moral. Así, entendemos la primera libertad enmarcada por “los límites impuestos por la observancia de las leyes que aseguran el orden y el respeto de los derechos de todos, nadie impone su voluntad sobre la del otro, contra la voluntad de este último y en su perjuicio” (SEP, 1999a:58). Sin embargo, dicho ejercicio posibilita una posterior libertad que enmarcará la propia razón del individuo que se legisle a sí mismo. Esta idea de libertad, no irrumpe la concepción kantiana pues el individuo no desequilibra el colectivo o sociedad de la que es parte, de manera contraria, cuando actúa en libertad (en tanto que ésta es perteneciente a la voluntad) su acción cumple las fórmulas establecidas considerando la humanidad como un fin.

Es importante considerar el valor de actuar a la luz de los párrafos anteriores en los que, en concordancia con la ética kantiana, se establece una acción racional que permite la moralidad en la que se reconoce la universalidad y la humanidad, y por lo tanto libre. Ello nos permite echar mano de una definición explícita en los programas de FCyE: por una parte, la define a esta última como “esta capacidad de manejar responsablemente nuestros impulsos mediante la conciencia y la voluntad es a lo que en este contexto se le llama libertad” (SEP, 1999a:27). Podemos traducir la unión de la conciencia y la voluntad como la razón que posibilita la reflexión del problema, pero que además involucra una acción de dominio del individuo en favor de la racionalidad.

La definición de libertad establecida en los programas en cuestión afianza la idea kantiana cuando sostiene que “y es en este sentido en el que se puede decir que

los humanos somos libres, que la libertad es consustancial a los humanos pero sólo como una posibilidad que existe en tanto se la ejerce” (SEP, 1999a:27). La cita anterior es equivalente a la expresada por Emanuel Kant en la *Ilustración* cuando define los elementos que caracterizan la libertad. En primer lugar que es parte de la naturaleza del humano, en tanto que reside en la voluntad y en segundo lugar porque la voluntad posibilita en el individuo la construcción de leyes a sí mismo en favor del deber. Concluimos entonces que la libertad es una característica particular del individuo que aprende a partir del ejercicio de la misma, que precisa de procesos que le permitirán ser consciente de tal acción en favor de la humanidad.

La libertad abre nuevas posibilidades de pensamiento, permite a la persona considerar nuevas posibilidades, enfrentar nuevos problemas, proponer diferentes soluciones, y esto es posible gracias al uso de la razón. La libertad incluye consecuencias importantes como “la capacidad de crear e imaginar [...] La creatividad consiste en formular una pregunta o generar una respuesta que no necesariamente estaba allí” (SEP, 1999a:30). La libertad da apertura a nuevos conocimientos, para Kant este tipo de libertad significa un progreso a la humanidad pues le permite avanzar en conocimiento y en moral.

La libertad involucra la toma de decisiones y al mismo tiempo refuerza acciones morales que se contraponen a las características antes mencionadas por Kant, éstas son coacción civil, la intolerancia y el sometimiento de la ley externa sin racionalidad. Para contrarrestar estas acciones inmorales el programa de segundo grado establece una propuesta fundada en el diálogo que posibilite la tolerancia y el reconocimiento de las leyes como parte del individuo mismo. Actuar en libertad “se prefiere el diálogo al uso de la fuerza y, gracias al valor de la tolerancia, se permite y se respeta la existencia de diferentes puntos de vista, puesto que su existencia no se considera como un mal social, sino como una expresión de libertad” (SEP, 1999a:69).

Las máximas que sean expresiones de libertad siempre pasarán por un proceso de universalización que podrá ser validado o invalidado, según sea el caso. Sin embargo el común múltiplo en cada máxima será validado a partir de lo que puedo aceptar no sólo de lo que yo haga con otros, sino de lo que otros hagan conmigo. Al respecto el programa repara en que “la vida común implica responsabilidades tanto comunes como individuales, pues no todo siempre se puede decidir no resolver colectivamente. Cada persona enfrenta

esferas muy amplias de decisión personal, donde es deseable que actúe con libertad y responsabilidad” (SEP, 1999a:97). La libertad expresada en la cita anterior es la capacidad inmersa en la buena voluntad que domina la razón y es la misma que le permitirá acciones morales, así como convertirse en un ser político que responda a las consecuencias de “su ser social y de su libertad” (SEP, 1999a:31).

La libertad potencia la capacidad de elección, dicho ejercicio es puesto en juego dentro de los procesos de la moralización y del aprendizaje de la misma. Cualquier individuo en algún momento se enfrenta a problemas a los que debe responder, si suponemos como característica fundamental su razón y el uso de la misma, entonces presumiremos a un sujeto que es capaz de decidir. En esta misma lógica encuentro articulaciones entre la posición definida en el capítulo dos y algunos postulados de los programas de primero y segundo grado. Para ilustrar el primer caso, retomaremos lo enunciado por Fernando Salmerón donde establece que “la posibilidad de un discurso práctico del orden racional, que da a la conciencia moral una especial calificación y una capacidad para enfrentar situaciones de conflicto no usuales y para comprometerse en *decisiones* autónomas” (Salmerón, 2000a:382). Sabemos que la cita ya va dirigida en el orden kantiano, por tal motivo realza elementos como lo racional y lo moral como ejes nodales que permiten el compromiso del sujeto para la toma de decisiones, esa tarea es un primer aspecto que quiero tocar, mientras que el segundo es el calificativo que le asigna “autónomas”.

Así pues, una decisión implica necesariamente un sentido de autonomía, lo que significa una decisión a la que se llega a través del uso de la razón, del querer y de los resortes que mueven la acción del individuo para decidir. Es decir, la toma de decisiones exige los elementos que antes describimos. Para el programa de FCyE de educación secundaria este asunto es fundamental y articulado con la primera línea de contenidos (primer grado) porque refuerzan los elementos revisados en ella. El programa establece “que esas decisiones sean racionales y no caprichosas, pues la sociedad exigirá a sus miembros tanto que se atengan a las decisiones que tomaron como que se comprometan con ellas; en consecuencia, esas decisiones deben ser meditadas” (SEP, 1999a:64).

A partir de la cita anterior quiero recuperar dos ideas importantes. La primera tiene que ver con las condiciones que se establecen para la toma de decisiones, es decir, la

decisión se toma a partir del uso de la racionalidad, si esta condición no existe no podría procederse a un forma de autogobierno y mucho menos de autonomía. En segundo lugar, es importante remarcar la relevancia de la relación del individuo con la colectividad a la que pertenece, pues aunque la ética kantiana pone especial énfasis en el proceso individual del sujeto en la construcción y acción moral, hay que aclarar que siempre se encuentra en contacto con los otros, es decir, no son acciones solitarias o separadas de los otros.

El individuo toma decisiones a lo largo de toda la vida, por ello es significativo señalar que la importancia de la decisión radicada en “la determinación de la voluntad según su forma de elegir, no según la materia de su elección” (Bilbeny, 2012:230). La cita anterior pone en juego la forma en que el individuo puede tomar una decisión a través de la elección, su forma tiene especial coincidencia con la lógica de la ética formal kantiana. Para poder validar lo anterior el programa de primer grado establece que “es preciso detenernos a pensar antes de actuar para pensar y decidir conscientemente lo que vamos a hacer, calculando y valorando las consecuencias, y para darnos la oportunidad de elegir o crear críticamente” (SEP, 1999a:27). En la cita anterior describe una decisión racional en la que son usados elementos que valoran la elección a partir de la forma en que se hace, de manera pensada, calculada y valorada, condiciones que permitirán tener como resultado no sólo elegir, también crear con una conciencia crítica.

El tema sobre la toma de decisiones es transversal en los programas de los tres grados, en el segundo establece la diversidad de posibilidades que existen. Al respecto la SEP menciona que deben considerarse principalmente tres criterios. El primero consiste en “determinar qué es lo que está bien” (SEP, 1999a:64). Este primer criterio se articula con lo establecido en la fórmula de la universalidad cuando al validar la máxima, se pone a prueba la voluntad de la máxima y la voluntad al mismo tiempo es buena en sí misma debido a que está regida por el deber. El segundo criterio “consiste en decidir hacer lo que está bien” (SEP, 1999a:64). Esta segunda fase denota una acción de parte del individuo y es continua de la primera que enmarcaba la decisión a partir del ejercicio de la razón. Decidir hacer, implica una segunda parte del proceso en la toma de decisiones fundada en lo bueno. Finalmente el tercero “radica en procurar hacer bien [...] ante una situación de conflicto” (SEP, 1999a:64), entendemos que es la acción de enfrentarse a una resolución del conflicto

con un proceder pensado, no es una ley que se escribe, sino la búsqueda de la misma al sugerir “procurar”, con el propósito de mejorar las condiciones que se enfrentan.

Hasta aquí los dos elementos trabajados como comparables a la tercera fórmula han sido la libertad y la toma de decisiones, ambas pueden dar como resultado el autogobierno o la autonomía. En la revisión histórica- filosófica a cerca de estos conceptos, encontramos que aunque la primera acerca de manera considerable a la segunda, no son sinónimos. Filósofos previos a Kant trabajaron nociones de autogobierno que entendidas en sentido moral “rechazan la desigualdad en la capacidad moral de los humanos que era parte normal de las concepciones sobre la moral como obediencia” (Schneewind, 2009:27). Esta interrupción hacia las falsas ideas, que más bien forjaron prejuicios respecto a las diferentes clases sociales asociando a los menos favorecidos con acciones inmorales o amorales fue tajante a partir de los pensadores Montaigne y Herbert. Éste último, es reconocido por su aportación a la teoría moral cuando propuso una característica de igualdad entre todos los seres humanos que los posibilita para actuar moralmente, sin embargo no la definió. Posteriormente Kant la concreta como “la razón” y entonces inventa el concepto de la moralidad como autonomía, por tal motivo, el autogobierno constituye un elemento fundamental en la teoría kantiana pues podríamos pensarlo como el motor que influyó en su propuesta moral.

El autogobierno no representa una característica de la moralidad, y aunque en algunos casos se confunde con la autonomía, existe una distinción desde la etimología y la definición de los dos conceptos. Según el diccionario etimológico, el vocablo se compone de dos raíces griegas. *Auto* se refiere a “por sí mismo”, mientras que *kabernao* da cuenta de la acción “pilotear un barco”. Dicho lo anterior, es necesario dar sentido al uso compuesto de la palabra y para ello usaremos la definición que hace el *Diccionario de la Real Academia* (DLE) en el que la establece como la “facultad concedida a una colectividad o un territorio para administrarse por sí mismo” (DLE, 2017). Entendida en sentido personal y como verbo adjudicado a un sujeto, consiste en la administración de sí mismo, acción que involucra diversas áreas de vida del individuo, pero no establece o remarca alguna con especialidad, la capacidad de autogobernarse le puede permitir al individuo acercarse a la autonomía.

El programa de FCyE para primer grado reafirma la concepción señalada al establecer que el autogobierno es “la capacidad de gobernarse individual y colectivamente es también parte inherente del ser humano” (SEP, 1999a:31). La característica establecida para el individuo como capacidad de gobernarse en sentido ético marca una diferencia conceptual muy importante si consideramos el desarrollo de ambas concepciones en la historia de la ética. Sin embargo es necesario mencionar esta conceptualización puesto que representa un eje nodal en la propuesta kantiana por ser un estudio antecedente y que no debe confundirse con la autonomía. Por otro lado, si tomamos en cuenta la continuidad de los contenidos es necesario precisar que el autogobierno es revisado como tema complementario y anterior al de la autonomía.

La autonomía es definida por Kant como una característica implícita y obligada de la moralidad. El diccionario etimológico establece que el vocablo se encuentra compuesto por dos léxico griegos, como ya vimos, *autos* quiere decir “por sí mismo”, mientras que *nomos* quiere decir “regla”. Así entendida la raíz del concepto, procederemos a una de las diversas definiciones dadas por DLE que la establece como la “capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala” (DLE, 2017). La definición elegida da una clara explicación del concepto y, al enmarcarla como “reglas de conducta”, incluye de facto la moralidad.

Ya dimos un acercamiento al tercer elemento de comparación en este apartado con la finalidad de distinguir la diferencia entre la autonomía y el autogobierno, dicho lo anterior, intentaremos trabajar con el cotejo entre los dos referentes que trabajamos. Kant propone una tercera fórmula del imperativo categórico que no se encuentra desarticulada de las dos fórmulas anteriores que hicieron referencia a la universalidad y a la humanidad, por el contrario, la tercera fórmula constituye el complemento y se cimienta en las anteriores para concluir el imperativo como propuesta moral. Nuestro filósofo define la autonomía como “la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley” (2013:57). En esta pequeña pero sustanciosa frase encontramos una definición directa, la voluntad se constituye de la autonomía, es decir, de la capacidad de ser para sí misma una ley. Esta última frase equivale a un trabajo propio del individuo en el que la norma no es externa, no se obedece una ley que se aprendió para después sujetarse a ella de manera constante. En la

construcción de la moralidad el individuo reconoce su potencial racional y a partir de la voluntad misma se fija normas en función de elementos revisados en las fórmulas precedentes.

La tercera fórmula del imperativo categórico establece: “el principio de toda voluntad humana como una voluntad legisladora por medio de todas sus máximas universalmente” (Kant, 2013). Entendemos, entonces, que la voluntad legisladora es particular del ser humano y ella trabaja en función del deber que se establece a partir de las máximas universales y que por lo tanto son morales. Ya antes habíamos revisado que la voluntad es buena en sí misma y ese valor moral le permite ser autónoma pues se fundamenta en el imperativo categórico y queda “indeterminada respecto de los objetos y contendrá sólo la forma del querer en general, como autonomía [...] sin que intervenga como fundamento ningún impulso e interés” (Kant, 2013:61).

Esto es, no impone el contenido de la máxima y de esta manera permite su viabilidad en diferentes circunstancias y momentos, la forma del querer incluye la reunión de los medios por parte del individuo para conseguir el fin, sin olvidar que este último es el ser humano. Decir que el fundamento de la autonomía no reside en ningún impulso o interés no significa que tales no existan, pueden intervenir, ser parte del proceso al conseguir el fin o reunir los medios, sin embargo nunca fundamentarán la acción moral pues de lo contrario la invalidarían al dejarla vacía. Definimos que la autonomía es lo que constituye la voluntad y que se auto legisla. La fórmula que permite conseguir tal empresa se encuentra en la fusión de la libertad y la legislación que hace el sujeto sobre sí mismo, al respecto Kant señala que “la libertad y la propia legislación de la voluntad (razón práctica) son ambas autonomía” (2013:64).

En paralelo a la concepción que se trabaja en los programas de educación secundaria, ya revisamos que también existe un sentido procesual que implica la formación moral del individuo. Revisamos que las nociones establecidas por la SEP para el fundamento ético de la enseñanza de la asignatura en cuestión tienen una articulación con las fórmulas del imperativo categórico propuestas por Kant. Es necesario recordar que no existe una edad específica para la conformación de la autonomía, sin embargo lo que sí sabemos es que los menores no pueden hacerlo hasta después de cierta conciencia de normas y reflexiones razonables. Para la SEP “la adolescencia representa la posibilidad de

arribar a la autonomía, misma que se puede conquistar durante la juventud, si se aprende a tomar decisiones responsablemente” (SEP, 1999a:24). La cita anterior ilustra una etapa ideal, pero no se convierte en ley puesto que cada persona tiene un desarrollo particular que se diferencia de los demás y que hacen que su madurez intelectual y moral sea distinta en todos los sentidos. Una de las exigencias sociales para formar sujetos responsables, libres, capaces de resolver diferentes problemáticas se debe a que

En este tiempo se intensifica la búsqueda de la autonomía, la cual, para ser verdadera, implica una mayor responsabilidad, En esas etapas, la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás cobra nuevos sentidos, y la escuela secundaria brinda una serie de oportunidades para ampliar los márgenes de una autonomía responsable y constructiva (SEP, 1999:25).

La respuesta que se ha exigido a la escuela se traduce en la introducción de esta nueva asignatura en 1999, sin embargo la propuesta comenzaba a conformarse desde 1992 con las propuestas de modernización de la educación que incluían el regreso de la educación moral a la escuela. Este anexo en el contenido curricular de educación secundaria promovía la formación de un ciudadano autónomo, que a partir de las valoraciones expresadas en la cita anterior permitirían una mejor sociedad, una mejor resolución de conflictos y, por tanto, un mejor proceder humano. El sentido de responsabilidad enmarca una fuerte línea a lo largo de los programas, pues de manera contundente propone enfrentar a los alumnos a dilemas morales que les permitan dar cuenta de la decisión que tomarían y posteriormente, dar cuenta de su elección con un fundamento en su responsabilidad.

Siguiendo la cita, ésta concluye con el fin deseable en educación secundaria: la autonomía. El programa de primer grado la adjetiva como responsable y constructiva. Respecto al primer elemento, quiero resaltar la continuidad de dicha noción en el segundo grado. Pues si el alumno aprende solamente que la responsabilidad implica responder ante las consecuencias de los actos la idea de autonomía queda incompleta. Para entenderla en su totalidad se requiere “autolimitarse, esto es, no esperar a que los límites sean impuestos desde fuera. De hecho, los seres verdaderamente autónomos son responsables” (SEP, 1999a:61). Autolimitarse tiene una articulación con el término autolegislarse y ambos

verbos incluyen la ley que la persona se da a sí mismo y no que es impuesta desde afuera, un individuo capaz de fijarse un límite como una ley que regule sus acciones da cuenta del uso de su racionalidad siempre y cuando sea usada teniendo a la humanidad como fin y no como un medio.

Una de las tareas de la asignatura de FCyE propuesta en los programas de educación secundaria es lograr en los estudiantes no sólo la concientización de los contenidos establecidos, sino acercarlos lo más posible a problemáticas de la vida real. Pues el programa establece que sólo a partir de esos criterios, los estudiantes “comenzarán así a establecer un criterio propio para manejarse con autonomía ante las modas e inercias, pues no se trata de sustraerse o aislarse del entorno, sino de participar o no en las tendencias libre y responsablemente” (SEP, 1999a:50). Al respecto, queremos resaltar que la noción kantiana no se reduce a la explicación anterior, pero como ya mencionamos los elementos coincidentes queremos enmarcar una diferencia. La autonomía no se caracteriza por ser una decisión distinta a la de las demás personas, como ya vimos, existen particularidades que posibilitan el proceso y algunas veces las acciones comprendidas como máximas universales serán actos comunes entre diferentes seres humanos. De hecho, existe un grado que unifica lo común al pensar si somos capaces de querer un acto que pueda dañar a otros o a mí mismo en otras circunstancias o condiciones.

Una última idea que queremos señalar como disidente en el orden que hasta aquí hemos estudiado tiene que ver con la manera en la que aprendemos moral. El primer acercamiento que tenemos con la moral es imitado cuando el individuo es un pequeño, éste se somete a normas establecidas por otros que constituyen una autoridad para él. Posteriormente somos capaces de reflexionar sobre las normas que se han seguido y existe posibilidad de criticarlas o crear otras nuevas. Pero todo ese andar no se construye de manera solitaria, se requiere de una colectividad que nos enseñe los comportamientos, las normas, las costumbres a las que el sujeto se incluirá. Por tal razón no podríamos poner la confianza en el autodidactismo como parte de la moral, es necesario resaltar que si bien, la moral se trata de una cuestión de decisiones personales en gran medida, no podemos aprender nosotros mismos y solos la manera de proceder que ha construido un grupo social, por ello no nos atreveríamos a afirmar la siguiente frase: “autodidactismo, es clave para la autonomía del pensamiento” (SEP, 1999a:80).

Nosotros aseveraríamos que para la autonomía no existe una clave, sino muchos y diversos elementos morales y colectivos que permitirán al individuo construir su moral a partir de lo aprendido en el grupo social al que pertenece. Por ejemplo, encontramos que las garantías individuales representan claves para lograrlo, pero no hay una receta para conseguirlo, si bien existen formas que proponen maneras de intentar alcanzarlo, en definitiva, no podemos plantear que sea un solo camino perfecto y verdadero (existen, de hecho, diferentes perspectivas éticas y morales) de no atender a sus sentidos obstaculizaríamos el potencial avance de la humanidad, el progreso social y moral.

En conclusión, encontramos que los programas de los tres grados de la asignatura de FCyE enmarcan de manera progresiva un proceso que le permite al individuo comprender y practicar nociones morales que le llevarán a la autonomía moral. Para finalizar los contenidos, el curso de tercer grado establece problemáticas específicas a las que los estudiantes se enfrentan como las adicciones, la sexualidad y problemáticas sociales. Incluir esos conflictos en los programas indica una finalidad para la acción en los estudiantes, la SEP establece que:

“En los tres grados del curso de Formación Cívica y Ética se sustenta la tesis de que los jóvenes son capaces no sólo de comprender los problemas de su entorno sino de involucrarse para encontrar alternativas de solución que permitan, paulatinamente, transformar su medio social y ampliar perspectivas de acción para mejorar las condiciones sociales.” (SEP, 1999a:104)

La cita anterior demuestra una confianza en la acción y cambio en la perspectiva moral y política de los estudiantes de educación secundaria. En los noventa esta empresa significó un reto y desde mi particular punto de vista también un fracaso. Sin embargo, la tarea moral se sigue cediendo de manera directa a la escuela. La importancia de los primeros programas de la asignatura en cuestión son muy importantes, ya que marcan la línea de estudio conseguido hasta hoy. Aunque con las múltiples reformas se han aumentado o disminuido contenidos, las líneas de orientación continúan siendo muy parecidas y reflejan, a todas luces, la influencia preponderante de la primera planeación de la asignatura.

Enseñanza de los contenidos de FCyE

Para nuestro caso específico, la enseñanza de la moral se incluyó como parte de la asignatura de FCyE en el proyecto educativo y se especificaron contenidos y formas de enseñarlo con el fin de “formar ciudadanos autónomos”. Eso quiere decir, sujetos que sean libres de tomar decisiones racionales que permitan el progreso social y a su vez el humano. Ya hemos señalado las coincidencias entre los contenidos, ahora intentaremos hacer el mismo ejercicio a partir de los marcos de acción, es decir, de la perspectiva de enseñanza de la moral que cada documento demuestra.

La enseñanza de la moral ocurre en diferentes lugares sin embargo, la escuela ha ocupado un lugar preponderante al respecto debido a que la sociedad la ha sugerido como una de las principales instituciones en tal empresa. Por tal motivo, se ha buscado responder a tal demanda aunque siempre ha existido una crítica al respecto a causa de las diferentes posiciones respecto al pensamiento de la moral, incluyendo grupos de especialistas, grupos religiosos, así como la familia, considerada como el grupo base de la sociedad. Estos tres grupos han marcado una presencia considerable en el momento que se abren discusiones en cuanto a la moral que se debe seguir.

Si consideramos las diferentes perspectivas, tendremos diversas escuelas de moral y también diferentes propuestas respecto a cómo enseñarla. Para Kant la educación práctica o educación moral “es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente” (2003:45). La libertad se convierte en condición para que el individuo alcance la autonomía, pero ¿de qué manera se aprenderá? Desde nuestro particular punto de vista aseverar que la autonomía se enseña sería una contradicción en sí misma, puesto que ésta incluye procesos y elementos distintos en cada ser humano, sin embargo, es posible acercarnos a ella a partir de elementos fundamentales que nos permitan considerar la importancia de la misma en el orden moral. Es inevitable enfrentarse a problemáticas y buscar alguna solución a las mismas, cada sujeto las enfrenta de manera diferente, sin embargo es posible que si se le proporcionan elementos morales clave podrá hacer frente a ellas considerando una gama más amplia de posibilidades. Para Kant la

manera en que el individuo puede colaborar en este proceso es al “enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones” (Kant, 2003:81).

Para Kant, la enseñanza de la moral comenzaba con una cercanía a la autoridad y disciplina a través de la cual el individuo aprendía el deber y posteriormente era capaz de usarlo de manera autónoma; es decir, ya no seguía leyes dictadas por un agente externo. Un elemento fundamental en el proceso de enseñanza de la moral radicaba en el uso de ejemplos y disposiciones con el fin de acercar a los individuos a la acción racional.

El primero de ellos hace referencia a la exposición de modelos que sirvan de comparación, cuando Kant establece ejemplos en la *FMC* explica acciones de diferentes individuos y considera elementos que colaboran en la construcción de máximas y aunque no todas son válidas, el reflexionar sobre la acción de otro implica un juicio que posteriormente podríamos aplicar a nuestro comportamiento. Por otro lado las disposiciones hacen referencia a una norma, pero también la palabra implica la orden que tiene establecido un fin, pues aunque al inicio será una norma dictada por una autoridad externa, con el paso del tiempo, el individuo tendrá la capacidad para autolegislarse. Tomar en cuenta estos elementos permiten pensar situaciones reales que no se limitarán a la imaginación del estudiante, pues habrá circunstancias a las que ya se habrá enfrentado él mismo o alguien cercano a él.

En el caso de los programas de la asignatura en cuestión, existen algunas actividades (diálogos, debates, discusiones, exposiciones) fundamentadas en dilemas morales que son ejemplos de problemáticas en las que los individuos confrontan valoraciones morales pero que no son resueltos. De esta manera cada estudiante tendrá la posibilidad de pensar en una solución y en las circunstancias que rodean la misma, para poder determinar qué será lo mejor. Los elementos propuestos deben ser parte de la vida real de los estudiantes y para ello se incluye los contenidos globales de lo revisado en educación secundaria, tales como conocimientos culturales y científicos. Al respecto la SEP señala que la asignatura “exige el aprendizaje de los contenidos culturales o científicos con el propósito esencial de aprender a razonar y a convivir, asumiendo la responsabilidad personal en la transformación del entorno, dentro de un marco de respeto hacia la vida humana en su diversidad” (SEP, 1999a:22).

El supuesto expresado en los programas constituye como fundamento de la moral la libertad que debe ejercitarse por ello propone actitudes de respeto y apertura, sin embargo este tipo de actitudes no son responsabilidad del docente, pues aunque intente crear un clima con estas condiciones, no puede cambiar las actitudes de los alumnos sino a través de un trabajo muy prolongado y profundo, empresa difícil que requiere más que una planeación didáctica. El papel del docente es fundamental, no obstante se le atribuyen responsabilidades extremas en las que no puede intervenir de manera directa, por ejemplo, enseñarles a tomar decisiones libres y responsables. El docente puede colaborar en el esclarecimiento del tema pero no intervenir en la toma de decisiones del alumno y menos cuando éstas se hacen fuera del espacio escolar.

Las transformaciones y reformas de educación básica en los noventa la figura docente era central para toda actividad, el énfasis sugerido al docente provoca ser vigilado y hasta acusado de manera exagerada al responsabilizarlo en alguna medida de las decisiones de quienes fueron sus alumnos. La gran pregunta respecto a la enseñanza es “¿Cómo contribuir, como docentes a que los alumnos se apropien de valores y actitudes para la convivencia democrática?” (SEP, 1999a:21). Sin embargo esa llamada contribución es delegada como el acto de “educar moralmente”, la tarea se sostiene grupalmente y no sólo como responsabilidad de la escuela delegada a los profesores. Otro de los cuestionamientos que dirigen las actividades dentro del programa es: “¿Cómo trascender la mera adquisición de conocimientos para propiciar procesos educativos que permitan una ética personal y ciudadana?” (SEP, 1999a:21). En el primer cuestionamiento se observa el énfasis en la tarea docente, en el impacto que debe provocar en el alumno como autoridad y como conocedor de la asignatura, pero además de los “valores” que se deben enseñar en favor de la democracia.

La segunda interrogante se dirige a la importancia de la actividad de enseñanza para lograr el fin establecido a partir de los contenidos de la asignatura, éstos son civismo y ética para lograr la formación de ciudadanos autónomos que puedan tener una participación política. Ambas preguntas tienen un mismo sentido, existe una amplia gama de posibilidades para responder, sin embargo, el taller de los contenidos de la asignatura en cuestión dirigido a los docentes y directivos de escuelas secundarias, así como las actividades sugeridas en los programas dejan explícitas actividades de enseñanza muy

unilateralizadas y faltas de sentido estricto en cuanto a la exigencia establecida para la reflexión y la problematización de la materia (cuestión que más adelante trabajaremos). En cuanto a la figura docente, el programa establece que:

El papel del docente será fundamental para transmitir a los estudiantes el hecho de que esta asignatura abre espacio para examinar sus acciones; para pensar y descubrir nuevas alternativas; para dudar y reflexionar; para anticipar consecuencias; para ponderar y elegir de acuerdo con valores individuales y sociales adoptados conscientemente (SEP, 1999:21).

Las características señaladas en la cita anterior tienen una directa relación con los conceptos estudiados anteriormente. El examen que se pretende lograr a partir de la tarea del profesor es posible, no obstante imposible de comprobar, así que se aúna un problema más y es la evaluación del curso, pues se establece que las valoraciones aprendidas deben ser demostradas por los estudiantes. Sin embargo, es necesario reconocer que por más que los ejemplos o disposiciones trabajadas en las clases siguen siendo recursos artificiales que el individuo no enfrenta empíricamente. Se debe recordar que estas técnicas de enseñanza que se procuran en los programas se hacen con la finalidad de evitar a toda costa el adoctrinamiento y la memorización de conceptos o definiciones (SEP, 1999a:21), sin embargo, el cuaderno del taller dirigido a jefes de asignatura, supervisores, directores de escuelas, equipos técnicos y profesores no demuestra el mismo sentido en las actividades a realizar.

El taller consta de dos sesiones y fue realizado con el propósito de dar a conocer los programas de la nueva asignatura, además de crear conciencia sobre su necesidad en educación secundaria. Según la SEP, con este taller se intentaba responder a “la necesidad de reforzar la formación en valores en los jóvenes, señalada por los maestros, padres de familia y otros miembros de la sociedad” (SEP, 1999b). Esta propuesta se encontraba respaldada por la establecida desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en la que se pretendía incorporar una formación en valores, sin embargo dicha formación incluye una serie de valoraciones predominantes que son aceptadas socialmente y que de facto ya va dirigida a reproducir lo que se espera, por lo que respecta a la manera de enseñanza se

enfrasca regularmente en una serie de aprendizaje de conceptos y valoraciones aprobadas, más que a problemáticas, reflexiones o discusiones.

A pesar de ser un taller que representa una guía de estudio para la nueva asignatura, los tres propósitos que enmarcan el mismo son que los profesores 1) “Conozcan los objetivos, el enfoque y los contenidos de la asignatura; 2) Evalúen los beneficios que ofrece a los alumnos; 3) Analicen los retos que representan para sus actividades.” (SEP, 1999b). Los tres propósitos tendrían que cumplirse en solamente dos sesiones que correspondían a seis horas de taller.

A continuación describiré los contenidos revisados en las dos sesiones para intentar corroborar la congruencia entre las actividades y los objetivos establecidos. En la primera sesión se dividió el tiempo en diez actividades: la primera de ellas consistió en escuchar el mensaje del entonces Secretario de Educación Pública Miguel Limón Rojas (30 minutos); la segunda actividad consistió en elaborar un escrito de manera individual en el que expresaran la importancia de la nueva asignatura y los papeles que les correspondían con sus respectivas funciones (20 min.); la tercera, cuarta y quinta actividad consistía en leer los escritos, elaborar conclusiones grupales y leer las (70 min.); en la sexta actividad tenían que leer los programas de la asignatura (30 min.); la séptima actividad cada profesor tenía que elaborar otro escrito, ahora sobre cómo contribuye con su función en los procesos de FCyE (20 min.) para después leerlos en equipos (20 min.); elaborar conclusiones (20 min.) y finalmente leer las conclusiones de cada equipo (30 min.).

Las actividades descritas corresponden a la primera sesión donde se tratarían los temas correspondientes a los programas de la nueva asignatura. Notamos que el tiempo invertido en el trabajo de los programas corresponde a 30 minutos y el tiempo restante se ocupa de actividades que parten del sentido común y de la experiencia de sus diferentes puestos como docentes en las escuelas secundarias. El segundo día de actividades se distancia más del contenido establecido al proponer como contenido y fundamento único una entrevista al Secretario de Educación Pública. Si consideramos ese taller como fundamento para el acercamiento al contenido de la nueva asignatura de 1999, en sentido estricto, nos parece que carece de contenido y se enfoca a actividades que no tienen una dirección específica debido a la falta de consistencia en los temas abordados.

Si pensamos en los temas revisados en el taller, no podemos hacer una directriz de contenidos homogénea a lo largo de la República mexicana puesto que las actividades dan apertura a lo que cada profesor quiera escribir respecto a su rol y no en cuanto a los contenidos o perspectivas de los programas. Por ejemplo, en el taller descrito no se trabaja la nueva perspectiva respecto a la enseñanza del civismo y la ética, las diferencias, similitudes o fundamentos que existen entre la nueva asignatura y las que la precedieron. Tampoco se tocan los temas que se sugieren como parte del contenido y la manera en que se debe enseñar. Así encontramos que el taller propuesto para “informar” a los profesores sobre la nueva asignatura se encuentra vacío de contenido.

Por otro lado, los *Programas de Estudio Comentados* (1999) expresan de manera general las pautas pedagógicas y didácticas que se conforman de siete tipos de intervención en las que los profesores deben fundamentar su práctica y que describiremos a continuación. La primera consiste en relacionar los contenidos con la vida de los estudiantes a partir del análisis y la discusión del tema en cuestión. La segunda sugiere trabajar con base en investigaciones que realicen los alumnos. La tercera pauta sugiere revisar la legislación vigente, mientras que la cuarta propone propiciar un ambiente que posibilite la libertad de expresión. En quinto lugar invita a “ejercitar habilidades de comunicación” (SEP, 1999a:17), en tanto que la sexta propone una práctica de lo revisado. Finalmente la séptima pauta recomienda el análisis de los medios de comunicación en la FCyE de los estudiantes.

Encontramos entonces que las pautas pedagógicas y didácticas se restringen a actividades sugeridas que no esclarecen la perspectiva de la asignatura y entonces los programas se convierten en una lista de contenidos que se deben cubrir, sumando que no existe una selección estricta respecto a los profesores de la misma y ello permite que sea considerada menos importante que las otras al no contar con la exigencia requerida. Los contenidos sugeridos dan cuenta de la necesidad vivida en la década de los noventa, sin embargo, es necesario recuperar una idea: el modelo de asignatura propuesto responde a la exigencia política y ética del momento. Pero habría que pensar que este contraste es propuesto por el mismo Kant al expresar que la educación no debe ir en función del presente “sino conforme a un estado mejor posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (2003:36).

La inconsistencia con que cierran los programas comentados lo traducimos como una forma procesual escalonada de manera estricta e inamovible; traducido como: paso 1: formación ética, paso 2: formación cívica y paso 3: participación política. Todo ello, no consiste en una fórmula que funcione a la perfección. Se requiere de modelos pero no de contenidos inamovibles que posibiliten el adoctrinamiento, a lo largo de los programas se establecen contenidos que pueden ser recuperados, trasladados, comparados o criticados con los otros programas, sin embargo, cerrar los programas con la pretensión específica de una participación política reduce la concepción de autonomía que en un principio se trabajó.

La propuesta de enseñanza no corresponde a la provocación de la de reflexión, problematización o discusión en el salón de clase, corresponde a una revisión conceptual que no deja ver la articulación entre las valoraciones propuestas en los programas. Lo anterior se refleja también en la evaluación propuesta para los diferentes grados. Ésta se compone de seis rubros que cubren en primer lugar la aplicación de lo aprendido, tarea imposible de comprobar, debido a que el propósito se dirige a la toma de decisiones personales y colectivas respecto a temas de vida específicos del estudiante como la sexualidad y las drogas, parece obvio que este tipo de comprobaciones no se pueden hacer en el salón de clases.

El segundo rubro considera la “dedicación e interés mostrados” condición muy subjetiva para cada estudiante, sin embargo podría notarse en algún sentido. El tercer elemento se constituye de la creatividad y compromiso, mientras que el cuarto pone el énfasis en la investigación y la comunicación. El quinto elemento estima las actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad, mientras que olvida la primera actitud que se fincó en el programa esta es la capacidad problematizadora a partir del uso de la racionalidad. Finalmente sugiere la evaluación del conocimiento y la comprensión de conceptualizaciones revisadas.

En conclusión, pensamos que la moralidad del sujeto no puede evaluarse para cuestiones de calificación escolar, las valoraciones aprendidas a lo largo del curso parecen interesantes, sin embargo las actividades de intervención demuestran una clase dirigida por un profesor que expone contenidos y que su actividad será supervisada todo el tiempo por jefes de asignaturas y cuerpos técnicos con el fin de que cubra el contenido y las

actividades “sugeridas”. No existe la apertura sugerida para el debate, el diálogo, la problematización y la oportunidad del individuo de ser consciente de un proceso de autonomía restringido en la escuela.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo trabajamos algunas coincidencias encontradas entre la propuesta kantiana y los contenidos establecidos en los programas de estudio de la asignatura de FCyE. La secuencia de este apartado se construyó a partir de las fórmulas establecidas en el imperativo categórico y las conceptualizaciones principales que permiten los fundamentos para sostener las relaciones entre las fórmulas. En los documentos oficiales de la SEP no encontramos referencias bibliográficas que den cuenta del cuño de la moral kantiana, sin embargo las conceptualizaciones trabajadas dejan ver la enorme influencia de esa perspectiva. Existe una relación entre la secuencia de las fórmulas explicadas (universalidad, humanidad y autonomía) con los contenidos registrados a lo largo de los tres ciclos establecidos para educación secundaria. El fin del imperativo es que el individuo logre su autonomía a partir de las consideraciones establecidas en las fórmulas que a su vez, permiten actos morales que consideran al humano como fin en sí mismo. Por otro lado, el propósito fundamental de la asignatura de FCyE es “formar” ciudadanos autónomos que a partir de la moralidad y civilidad puedan ser partícipes política y socialmente colaborando en el mejoramiento nacional.

Finalmente cerramos el capítulo con un apartado que pone el énfasis en el proceso de enseñanza de los contenidos establecidos en los programas. En primer lugar, de la SEP a los directivos, profesores, jefes de asignatura, etc. Y posteriormente las sugerencias didácticas que hace la misma institución a los profesores encargados de impartir la materia y que tendría que traducirse en el salón de clases. Notamos una contradicción entre los propósitos fundamentales que demarcan la nueva perspectiva de enseñanza de la asignatura con las actividades sugeridas en el documento oficial. La primera, establece la creación de ambientes que propicien la discusión, la problematización y el diálogo, dejando de lado el

adoctrinamiento y la memorización de valoraciones aceptadas socialmente con el fin de crear una conciencia moral en el estudiante.

La segunda, que son las actividades sugeridas, evidencias de maneras de enseñar tradicionales, fundamentadas en el aprendizaje de valoraciones y de revisión de los mismos, de contenidos jurídicos y de evaluaciones de situaciones que difícilmente ocurren en la escuela. Proponen elaboraciones de trabajos escritos y exposiciones que, considerando las sugerencias y condiciones de la escuela secundaria, no propician un ambiente de discusión. Notamos que la traducción de contenidos en el ámbito ético requiere de un impacto que no se consolide a partir de propuestas o recetas de preconcebidas, pues de ser así, caemos en el eterno discurso de “innovación” sin cambiar nada en la enseñanza.

La moral es un área del ser humano difícil de evaluar, pues si consideramos las diferentes perspectivas morales evitaremos resultados en el registro de actitudes buenas o malas. Procuraremos momentos de reflexión moral que nos permita pensar en la construcción del sujeto y de los elementos que lo rodean para tomar una decisión. Exigir a un docente que califique las actitudes de los estudiantes que deben estar fundamentadas en todos los conocimientos impartidos en educación secundaria, además de considerar las valoraciones morales que se establecen en los programas de la asignatura en cuestión, es empresa difícil.

El programa de tercer grado sugiere que si lo anterior se logra, entonces se tendrán mejores ciudadanos que den cuenta de una actitud moral y política que permita mejores relaciones. Lo que a nosotros nos interesa de manera particular es la perspectiva moral sin embargo, no podemos prescribir como receta que si el estudiante tiene un buen desarrollo cognitivo tendrá un buen desarrollo moral, y los resultados tendrán que ser una participación política. Pensar en dicha conclusión reduce el sentido de la moralidad.

El enfoque de la asignatura establece siete características que lo definen, sin embargo nosotros agregaríamos que no se articulan separadamente como podría sugerirse en los programas. El elemento formativo que equivale a la moral, el democratizador que equivale al político y el universal que convoca nuevamente a lo moral, son dispositivos que en la vida real no se separan, ni se viven de modo articulado. Hay decisiones que incluyen ambas perspectivas en un mismo momento. La necesidad de crear estrategias para una mejor educación moral no tiene la respuesta únicamente en la escuela como institución,

pero tampoco a partir una actitud considerada como buena o mala. Ya decíamos anteriormente que lo que permite al individuo actuar moralmente es su capacidad racional que identifica el sentido del deber, además del compromiso con la humanidad al considerarla como un fin.

Si lo anterior se trabaja en los salones de clases sin tener que exponer conceptos vacíos y descontextualizados del primordial objetivo no se alcanzará la finalidad establecida. La educación moral como la enseñanza de un contenido de una asignatura en la escuela no garantiza mayor “civilidad” ni participación política en la sociedad. Es necesario decir que aunque la escuela continúa siendo una institución que para muchos evoca esperanzas, no es la píldora que dé solución a todos los problemas sociales. No puede responsabilizarse a la escuela de las acciones que irrumpen con la paz, no puede dejarse en manos de un profesor, desde luego no en su acción directa de intervención la tarea de erradicar la violencia cuando en el barrio o en sus casas lo adolescentes la viven todos los días. Si bien, el carácter propio de la institución escolar cuenta con recursos disciplinarios para obstruir el ejercicio de la violencia en el marco de su acción, no es posible pensar. Que la acción de un profesor, sufrague por mero voluntarismo docente, la trama general del ambiente social que impone formas particulares de relaciones y valoraciones morales. El significado de la enseñanza de la moral, no es adoctrinar o militarizar a favor de la obediencia, es provocar al individuo a hacer uso de su propia razón e intentar actuar ocupando todos los medios a su alcance. El fin de toda moral es el humano mismo, por lo tanto no se puede seguir atentando contra él en favor del progreso.

Consideraciones finales

A lo largo de este estudio trabajamos la importancia de la autonomía como conceptualización filosófica y como uno de los objetivos primordiales en los primeros programas de estudio de la asignatura de FCyE. También revisamos las sugerencias establecidas en cuanto a la capacitación dada a los profesores respecto a la manera en que se debía enseñar la asignatura. Encontramos coincidencias lógicas y procesuales en lo que a ética respecta y logramos articular valoraciones morales que logramos construir en torno al imperativo categórico. Es importante señalar que el estudio de estos programas es relevante puesto que sentó las bases para la planeación de tales cursos y que a pesar de las múltiples reformas y constantes transformaciones no se ha logrado un cambio radical en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza de la asignatura.

El *Programa Nacional de Educación* que corresponde al periodo sexenal de 2001-2006 en el que estuvo como mandatario el señor Vicente Fox Quesada, estableció una “nueva” estrategia que proponía el mejoramiento de la educación básica en México. La propuesta exigía una *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES) “con objeto de lograr su continuidad curricular y articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles que la anteceden” (SEP, 2002:1). El documento base fue publicado en noviembre de 2002 y estableció las pautas de la innovación pretendida. En dicho documento encontramos que en la función de la escuela secundaria se reitera el objetivo publicado en 1993 y aunque con otras palabras, es el mismo sentido al considerar como imperativo reforzar la libertad de decisión y la democracia.

Para la valoración y reformulación de la escuela secundaria la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) convocó a un diálogo que permitiera la participación de diferentes figuras para colaborar en la reflexión para la reforma, considerando este ejercicio como “un proceso de construcción democrática de políticas educativas es mucho más alentar la participación ciudadana y recoger la opinión de diversos individuos y grupos de interés” (SEP, 2002:2).

A partir de las conclusiones elaboradas de dicho evento se generaron cuatro interrogantes que dirigirían la reforma: “a) por qué y para qué es necesario transformar la educación secundaria; b) cuáles son los cambios necesarios y deseables; c) cuáles las rutas para

impulsarlos; d) cuál su viabilidad técnica, política y financiera” (SEP, 2002:2). Las preguntas anteriores son tratadas en el documento base y son los puntos desarrollados en el mismo como respuestas, sin embargo recurro a ellas para demostrar que de alguna manera se pretendía transformar educación secundaria, sin embargo en lo que respecta a la asignatura de FCyE, no existió una reelaboración profunda.

La justificación de la propuesta de reforma se encuentra en el reconocimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993 y la demanda que ésta provocó, por tal motivo la nueva administración pretendía mejoras en las condiciones para acceder, permanecer y concluir la educación secundaria. Las cifras que publicó la SEByN correspondían a un crecimiento de demanda de un 26 % comparada entre los años 1993-94 y 2001-02. Con la firme convicción de que todo lo evaluado es mejorado, en 2001 FCyE se incluye en el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), esta pretensión también incluía un supuesto estudio serio de la asignatura. Esta exigencia evaluativa de nociones morales y éticas que promueven un cambio de comportamiento respecto a lo señalado en los programas, se encuentra sesgada de igual manera que en los programas de 1999 a partir de las respuestas correctas a determinadas preguntas, olvidando que lo correcto sigue en debate dentro del discurso moral y ético.

Es importante mencionar que existieron seis reformas previas a la de 2002 que enmarcaron la necesidad del cambio en los planes y programas de estudio, sin embargo esta última es la primera que incluye la reformulación de la asignatura de FCyE, dicha tarea se construyó a partir de la anterior como fundamento y referencia explícita dentro de sus principales fuentes. Así que, en sentido análogo, encontramos como objetivo primordial formar individuos autónomos, a continuación uno de los objetivos de 2002 que es equiparable a otro de 1999: “promover que sus integrantes desempeñen con profesionalismo su tarea y ofrecer mayores márgenes de autonomía para la toma conjunta de decisiones” (SEP, 2002:32). Aquí mencionamos una de las coincidencias, sin embargo existen muchas más que nos ayudarían a comprender la importancia del estudio de los primeros programas de la asignatura en cuestión.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue fundamental para la incorporación y construcción de la nueva asignatura también es parte de las fuentes referidas en el documento base de la reforma de 2002. Así, podemos reforzar

que dichos documentos previos siguen siendo de mucha importancia para las diferentes reformas de la educación secundaria. Posteriormente se realizaron otras reformas que en su particular objetivo pretendían hacer modificaciones a los planes y programas de educación secundaria, si bien, no nos ocuparemos de ellos definitivamente, conviene atender a la última, en virtud de que fue ésta la que consolidó y aprobó los contenidos que actualmente operan en educación secundaria.

Los programas vigentes de la asignatura de FCyE son los reformulados en 2011. Para fines demostrativos, mencionaremos la organización de aprendizajes que propone este nuevo programa y que coincide con algunos referidos en los primeros. Los contenidos de los primeros programas se encuentran organizados en enfoques: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo. En los nuevos programas los contenidos se organizaron en tres ejes de formación que, a su vez, incluyen los siete enfoques señalados. Los ejes son: formación de la persona, formación ética y formación ciudadana. Se distinguen, además, dos dimensiones: la personal y la social. La primera, se refleja en la segunda a través de contenidos específicos. Mencionaremos tres importantes que se relacionan con los contenidos del programa de 1999: “el conocimiento y cuidado de sí mismo”, “autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”, “respeto y valoración de la diversidad” y “manejo y resolución de conflictos” (SEP, 2011:24).

La coincidencia que quiero subrayar tiene que ver con las valoraciones estudiadas en estos bloques y los que elegimos para comparar con el imperativo categórico, así que los contenidos corresponden a los establecidos en los programas de 1999 como “Naturaleza humana” (SEP, 1999:112) donde el propósito principal era (recordemos) conocerse a sí mismo y al otro como parte de la humanidad, en este eje se estudiaban consideraciones respecto al orden humano como la dignidad, la libertad y el respeto. También existe una coincidencia con el bloque “Vivir en sociedad” (SEP, 1999:115) en el que se estudian valores, formas y reglas de la vida en sociedad lo cual involucra cuestiones y conflictos de la vida real a la que se enfrenta el estudiante diariamente. Este incluye también los derechos humanos y la ciudadanía. El último bloque coincidente es el que trabaja “Responsabilidades y toma de decisiones individuales” (SEP, 1999: 124). En este apartado se revisan conceptos como los explicados en el último capítulo: libertad, autogobierno, autonomía y toma de decisiones. Así encontramos que aunque fueron anexados otros temas

en el nuevo programa de 2011, los fundamentales que fueron estudiados en este trabajo de tesis y que corresponden a los de 1999 permanecen en los actuales. El siguiente cuadro ilustra los contenidos vigentes

Cuadro 1

BLOQUE	PRIMARIA	SECUNDARIA
I	Conocimiento y cuidado de sí mismo. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.	
		Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
II	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Apego a la legalidad y sentido de justicia.	
		Conocimiento y cuidado de sí mismo.
III	Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.	
		Manejo y resolución de conflictos.
IV	Apego a la legalidad y sentido de justicia. Comprensión y aprecio por la democracia	
		Participación social y política.
V	Participación social y política.	
	Manejo y resolución de conflictos.	Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

Fuente: SEP (2011,36)

En conclusión, los cinco bloques arriba señalados entre los contenidos que se comparten en educación primaria y secundaria son los mismos propuestos en 1999. Esa es una de las razones por las que consideramos importante recuperar los primeros programas de la asignatura de FCyE, pues con la comprensión de los primeros postulados, es mucho más fácil comprender los que hoy operan. En definitiva, hay secuelas muy importantes que no se reformularon y que continúan enseñándose en la propuesta vigente.

Estas reflexiones finales justifican, a nuestro juicio, la importancia del estudio comparativo presentado en esta tesis y nos permiten considerar el análisis realizado como una contribución (si bien, modesta) al examen de los fundamentos explícitos e implícitos en

los programas de las asignaturas. La hipótesis de que la teoría moral de Kant siga presente en los contenidos de la asignatura de FCyE, y de que los elementos trabajados para comprender las nociones de autonomía, libertad, autogobierno, toma de decisiones, naturaleza humana, racionalidad, entre otros, continúan presentes en las aulas del siglo XXI de la educación secundaria, se corrobora.

Es indispensable resaltar que las contradicciones que señalamos en el último apartado de la tesis tienen una importancia fundamental para el reconocimiento de la incongruencia entre las dos posturas estudiadas. Por un lado, la teoría moral y las pautas pedagógicas propuestas por Kant, mientras que por otro lado tenemos los programas de la asignatura de FCyE. Resumiré de manera puntual las contradicciones antes señaladas. Éstas radican de modo específico en las sugerencias de la enseñanza de la asignatura y en las actividades de aprendizaje que los profesores pedirán a los alumnos; a decir verdad, no son “simples” sugerencias, sino actividades de enseñanza y de aprendizaje que supervisaron y calificaron los jefes de asignatura, técnicos o supervisores. Así, entendemos que, en primer lugar, la libertad y la autonomía del docente es cuartada al ser regulada y vigilada. Las actividades de enseñanza se fundamentan en guiones conceptuales que realizan una revisión detallada pero poco provocadora a la problematización moral que los programas sugieren.

Por otro lado, las actividades de aprendizaje que los estudiantes deben realizar para ser evaluados en la asignatura indican consecuentemente un obstáculo que es reflejado al revisar los rubros de evaluación establecidos en los programas. La valoración o balance que debe demostrar lo revisado en el curso a través de la evaluación establecida en los programas, enmarca cuatro rubros que resultan problemáticos para identificarlos en tanto que son variables y relativos para observar, aunque debemos precisar que evaluar de hecho la moral con una nota que demuestre si se cumplió o no con el cometido de los programas que corresponden a educación moral, ya es una tarea complicada y quizá imposible. Los rubros a evaluar son: la valoración de la toma de decisiones, el segundo corresponde a evaluar dedicación e interés, mientras que el tercero considera creatividad y compromiso, finalmente se sugiere calificar investigación y comunicación. De tal manera que los materiales que fungan como resultado de la evaluación, es decir las actividades de aprendizaje que el docente considerará para asignar una nota al estudiante, serán trabajos

que permitan una revisión conceptual de las temáticas abarcadas en las diferentes unidades y cursos. Es preciso señalar que una nota de calificación en la boleta de un estudiante no define el grado de autonomía que éste haya logrado o no en su paso por la educación secundaria.

Con dichas consideraciones notamos que la pauta pedagógica expresada en los programas no es correspondiente con la propuesta por Kant y que revisamos en el capítulo segundo, existen contradicciones que legitiman la enseñanza de prácticas inamovibles. Dentro de los programas en cuestión encontramos una manifestación explícita de la teoría moral kantiana, así como algunas disidencias; pero es claro que las pautas pedagógicas no corresponden en ninguna manera con la teoría pedagógica del filósofo alemán. Por tal motivo es necesario recalcar que es fundamental una defensa de su pedagogía y no sólo de su teoría moral.

Para Kant, la enseñanza corresponde a una actividad fundamental del acto educativo que refuerza en gran medida procesos que permiten al ser humano hacer uso de su razón. La manera en que se ejecuta la enseñanza no se obstaculiza a partir de los contenidos que se impartirán, pues para él las diferentes disciplinas conciben tres características sustanciales de un proceso educativo en el sujeto, estas son: la comprensión, la racionalidad y la erudición. De tal manera que si pensamos en los diferentes tipos de conocimientos o disciplinas, los individuos que las estudian deben pasar por las tres adjetivaciones mencionadas, pues de esa manera logrará un estudio más profundo y complejo de la disciplina o ciencia en la que se forma. Kant señala que “incluso refiriéndose a la enseñanza de las disciplinas abstractas declara que debe proponerse como meta formar “primero al hombre *comprensivo*, luego al hombre *racional*” y sólo en última línea el *erudito*” (Cassirer, 2011:68).

El proceso antes mencionado permitirá una serie de acercamientos distintos a los conocimientos, por ejemplo: el pensamiento abstracto es ejercitado por el estudio de las ciencias naturales o empíricas como la física y las matemáticas. Este ejemplo que el mismo Kant utiliza para esclarecer procedimientos de comprensión, es utilizado por él en el caso de su propuesta metafísica. En algunas de las correspondencias que revisó Cassirer en las que nuestro Kant mantenía conversaciones con otros profesores explica la manera en que el estudio de los conocimientos naturales y exactos para poder enseñar asignaturas como

matemáticas, ciencias naturales y física, le permitieron una comprensión distinta que desarrollo su lógica y profundidad para introducirse en temas de metafísica y posteriormente hacer su propia propuesta.

Es necesario comprender los dos elementos que Kant establece como ejes nodales para la acción educativa pues “la educación comprende la disciplina y la instrucción” (Kant, 2003:31), ambos fueron revisados en el segundo capítulo y es indispensable recordarlos con el fin de establecer el acto educativo como una necesidad humana. Para la pedagogía kantiana la educación representa una necesidad en la medida de construcción humana a partir de la racionalidad, “pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 2003:32). La noción de perfección se relaciona directamente con el desarrollo inteligente del humano pues posibilitamos la idea de perfectibilidad en la confianza que el único ser viviente posee, ésta es la razón, por ello establece que “la inteligencia, en efecto, depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia” (Kant, 2003:34).

La bidireccionalidad antes mencionada en la que se reconfiguran de manera constante la educación y la inteligencia involucra una serie de procesos dirigidos por la enseñanza, que es regulada y al mismo tiempo es parte de la pedagogía. En ese sentido Kant define como arte a la educación puesto que tal actividad como arte “necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (Kant, 2003:35). El destino referido es la perfectibilidad del individuo a través del uso de su razón y a partir de principios que eviten una acción mecánica que inmovilice al individuo, de manera contraria, la educación descansa sobre principios que no se conciben como reglas determinantes, sino que posibilita la acción y reflexión humana.

Para el caso específico de la enseñanza de la ética, el imperativo pedagógico reprueba el establecimiento determinado de normas inamovibles que obstaculizan el progreso humano. De manera contraria, “la ética [...] no debe hacerse comenzar tampoco con la exposición de las normas abstractas y formales del deber, sino que debe en todo momento meditar, histórica y filosóficamente, lo que acaece antes de anunciar lo que debe acaecer” (Cassirer, 2011:68). Por tal razón, la educación práctica o moral que Kant concibe dentro de las prácticas pedagógicas debe posibilitar la libertad del individuo para vivir, es

decir, dotarlo de herramientas que permitan una práctica racional que responda a la perfectibilidad del individuo.

La práctica educativa debe pensarse para el mejoramiento de las condiciones de vida, esto es “no se debe educar a los niños conforme el presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 2003:36). Considerando las variables posibilidades de ensayo y erros en las que se aprender y se reconstruyen las relaciones humanas. Sin embargo, es necesario resaltar que el acto educativo no siempre tiene como resultado el acierto. Diker (2017) basada en Cerletti (2008) sostiene que el fallo es lo que permite el acto educativo debido a que permite la novedad en el proceso. En ese sentido hacemos referencia a dos nociones muy importantes para la práctica educativa, éstas son por un lado lo real y lo posible, y por otro lado lo analógico con lo fortuito y necesario. Pues ambas dicotomías nos permiten considerar diferencias metodológicas pero posibles y necesarias en toda acción educativa.

Referencias generales

- ✓ Abbagnano, N. (1993). *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Hora.
- ✓ Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos número 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para educación secundaria y, los programas de estudio correspondientes. Ciudad de México. 3 de septiembre de 1993.
- ✓ Álvarez, F. y Julia, Varela. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- ✓ Asociación de bancos de México. (2015). *Banca de México*. <https://www.abm.org.mx/la-banca-en-mexico/>
- ✓ Buxarrais, M. (1999). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México: SEP.

- ✓ Bilbeny, N. (2012) *Ética*. Barcelona: Ariel.
- ✓ Canton, V. y M. Aguirre. (1999). “Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana”. En *Correo del maestro*. Revista de profesores de educación básica (40). Recuperado de <http://correodelmaestro.com/anteriores/1999/septiembre/incert40.htm>
- ✓ Cassirer, E. (2011). *Kant, vida y doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Correas, C. (2013). *Kant: la libertad de pensamiento, la creencia y el delirio*. Buenos Aires: Quadrata.
- ✓ Constant, B. (1901) *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*. Reproducción parcial de la conferencia para Materiales de derecho constitucional. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2124/16.pdf>
- ✓ Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Cruz, M. (2014). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ *Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Ciudad de México. 18 de mayo de 1992.
- ✓ Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero hermanos.
- ✓ _____ (1995). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- ✓ Diker, G. (2017). Educación. *Diccionario iberoamericano de Filosofía de la educación*. Recuperado de <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=16>

- ✓ Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Guisán, E. (2010). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.
- ✓ Gutiérrez, R. (Productor). (2004). “Filosofía de Kant” en *Filosofía en México: Conversando con Pedro Stepanenko (sesión 6)* Mediador universitario, UNAM-CUAED. También disponible en [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=9gpH0QDassw>
- ✓ Granja, D. (1996) “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación” en León Olivé y Luis Villoro. *Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM FFyL-IIF.
- ✓ Ibáñez, R. (2009) *Formación Cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria: 1984-2006*. México: UPN.
- ✓ Kant, I. (2002). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- ✓ _____ (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- ✓ _____ (2008). *Teoría y praxis*. Buenos aires: Prometeo.
- ✓ _____ (2011). *Crítica de la razón práctica*. México: FCE-UAM-UNAM.
- ✓ _____ (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* México: Taurus.
- ✓ _____ (2013). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- ✓ _____ (2013). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos aires. Quadrata.
- ✓ Korsgaard, C. (2011). *La creación de reino de los fines*. México: UNAM, UAM, UACH.

- ✓ Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: UNAM-CESU.
- ✓ Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911- 1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos.
- ✓ Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana.
- ✓ Moore, Y. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- ✓ Muguerza, J. (1991). “Kant y el sueño de la razón”. En C. Thiebaut. *La herencia ética de la ilustración*. Barcelona: Crítica.
- ✓ Mugán, J. (2017). Autonomía. *Diccionario iberoamericano de Filosofía de la educación*. Recuperado de <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=16>
- ✓ Peña, C. (1998). “¿Por qué necesitamos a Kant?”. En Revista *Estudio Públicos*. Centro de estudios Públicos: Chile. (69).
- ✓ Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de cultura económica.
- ✓ _____ (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de cultura económica.
- ✓ Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- ✓ _____ (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Taide.
- ✓ _____ (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- ✓ Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuaderno de educación*. Barcelona: ICE-Horsori.

- ✓ Real Academia. (2017). *Diccionario de la Lengua Española. Asociación de Academias de la lengua española*. Obtenida el 5 de febrero de 2017 de <http://dle.rae.es/?id=4SkOfVj>
- ✓ Redondo, E. (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.
- ✓ Rivera, F. (2014). *Virtud, felicidad y religión en la filosofía moral de Kant*. México: UNAM.
- ✓ Rubio, J. (1991). “La irrenunciable autonomía”. En C. Thiebaut. *La herencia ética de la ilustración*. Barcelona: Crítica
- ✓ [S.fma]. *Diccionario etimológico*. (2017). Obtenida el 5 de febrero de 2017 de <http://etimologias.dechile.net>.
- ✓ S.E.P. (1999a). *Programas de estudio comentados. Formación Cívica y Ética, Educación Secundaria*. México: SEP.
- ✓ S.E.P. (1999b). *Guía de estudio para personal directivo de educación secundaria. Formación Cívica y Ética, Educación Secundaria*. México: SEP.
- ✓ S.E.P. (2002). *Documento base. Reforma integral de la educación secundaria*. México: Subsecretaría de educación básica y normal.
- ✓ S.E.P. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- ✓ Salmerón, F. (2000a). *Filosofía y Educación*. México: El colegio Nacional. UACH.
- ✓ Salmerón, A. (2000b). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bolbao: Desclee de Brower.
- ✓ Shakespeare, W. (2006). “La historia del rey Lear” en *Obras completas*. Madrid: Promoción y ediciones.

Notas

ⁱ El imperativo categórico es el mandato moral en sí mismo. La voluntad (razón práctica) pura y el tercero en el principio de la voluntad buena: La voluntad moralmente buena y voluntad autónoma son la misma cosa.

ⁱⁱ En el texto *Teoría de la vida moral* John Dewey realiza un bosquejo y posteriormente una discusión con algunas perspectivas teóricas de ética, una de ellas es la ética kantiana. Por lo cual es necesario subrayar que el filósofo pragmatista no hace defensa de la ética kantiana, al contrario elabora una argumentación lógica para discutir algunas inconsistencias que le parecen vigentes y que no permiten su concreción.

ⁱⁱⁱ Las cursivas son de la traducción original.

^{iv} Estas cursivas son mías

^v Las cursivas son mías, para poner énfasis.

^{vi} Para profundizar en los ejemplos, revisar Capítulo dos de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres.

^{vii} Respecto a la controversia entre Korsgaard y Rivera, ésta última señala que no hay fidelidad en el texto cuando se dice que la máxima en sí misma se vuelve contradictoria, pues no es usado para todos los ejemplos el mismo concepto de universalización. Según Rivera, la idea de universalidad de Korsgaard es incompatible para el ejemplo que trabajé, por lo tanto no aplica; el concepto referido por Korsgaard funciona para el segundo ejemplo solamente. Pues piensa la universalización como consenso, o como si todos quieran aceptarlo como prueba, refiere lo siguiente “Dado que la voluntad es razón práctica y que todo mundo debe llegar a las mismas conclusiones en materia de deber, que tú desees sea una cuestión de gusto personal [...]” (Korsgaard, 2011:174), sugiere la universalidad como “un test de la suficiencia (¿qué pasaría si todo mundo hiciera eso?)” (Korsgaard, 2011:176), además de eliminar “la naturaleza”, aunque sea necesario usarla (como algo que opera según leyes).

^{viii} Recordemos que para Kant la voluntad que es absolutamente buena no sólo es imposibilitada de ser mala, sino que nunca puede contradecirse al universalizarse.

^{ix} Es importante considerar que el concepto de libertad se ha transformado con el devenir histórico, hoy la libertad concebida no es la misma que la del siglo X, sin embargo hay elementos muy importantes que se continúan conservando. Esta diferencia la trabaja de una manera magistral Benjamin Constant en la conferencia titulada “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”. Para Constant la libertad de los antiguos consistía en la repartición del poder social, y esto significaba el involucramiento de todos los ciudadanos, es decir, era una concepción colectiva de libertad. Sin embargo, para los modernos el concepto de libertad enmarca una independencia individual como necesidad del individuo, así la búsqueda por los intereses particulares caracteriza la libertad moderna. La consecuencia de ello es el peligro de la renuncia a la participación política como derecho. Para los modernos (dice Constant) la libertad política es “garantía de la libertad individual”.

^x Las cursivas son mías.

^{xi} Es necesario aclarar que la distinción kantiana entre la escuela pública y la escuela privada no es la distinción que concebimos en la actualidad.

^{xii} Ello no indica la desconsideración del valor de otros seres vivos y de la necesidad de respetarlos, pero que no pueden ser incluidos en la consideración de su dignidad.

^{xiii} Las cursivas son mías

^{xiv} Es necesario aclarar que la filosofía contemporánea hace una distinción muy diferente a la aquí explicada.