

Escuela de Atenas. -Roma, Vaticano-. Cabeza de otro discípulo de Bramante. -Fragmento-,

**LA EDUCACIÓN EN EL PLANTEAMIENTO
DE THOMAS HOBBS Y ALGUNAS DE SUS
IMPLICACIONES DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA TEORÍA CRÍTICA**

John Fredy Lenis Castaño

**LA EDUCACIÓN EN EL PLANTEAMIENTO DE THOMAS HOBBS
Y ALGUNAS DE SUS IMPLICACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA CRÍTICA**

El artículo busca explicar la concepción de la educación desarrollada en la teoría política de Thomas Hobbes y varias de sus implicaciones consideradas desde algunos planteamientos de la teoría crítica. Para ello se procede a través de cuatro momentos: primero se define el papel de la educación en la teoría hobbesiana; luego se hace hincapié en el principio de autoconservación como el fundamento de la vinculación de los individuos en el Estado; después se aborda el problema de la negación del aspecto crítico de la formación en dicha teoría, para finalmente, esbozar un distanciamiento tanto de las pretensiones educativas de la teoría absolutista de Hobbes como de las planteadas por la teoría crítica.

ABSTRACT

**EDUCATION THROUGH THOMAS HOBBS' PERSPECTIVE
AND SOME OF ITS IMPLICATIONS FROM CRITICAL THEORY**

The purpose of this article is to make explicit the conception of education developed in Thomas Hobbes' political theory and its different implications according to certain principles of critical theory. This is attained through four stages: First, the role of education in Hobbes' perspective is defined; then, the principle of self-conservation is highlighted as the basis of individuals' integration in the State; next, there is a discussion about the problem of denying a critical aspect of education in critical theory; and finally a distancing is outlined in the educational claims of Hobbes' absolutist theory and in those proposed by critical theory.

RESUME

**L'ÉDUCATION DANS LA PENSÉE DE THOMAS HOBBS
ET QUELQUES IMPLICATIONS À PARTIR DE LA THÉORIE CRITIQUE**

L'auteur tente d'éclairer le concept d'éducation dans la théorie politique de Thomas Hobbes et certaines implications considérées selon des principes de la théorie critique. A cette fin, l'auteur pose quatre moments : il définit d'abord le rôle de l'éducation dans la théorie de Hobbes; puis, il insiste sur le principe d'autoconservation comme fondement de l'intégration des individus dans l'Etat; en suite, il aborde le problème de la négation de l'aspect critique de la formation dans cette théorie; et enfin, il ébauche l'éloignement des prétentions éducatives de la théorie absolutiste de Hobbes et de celles de la théorie critique.

LA EDUCACIÓN EN EL PLANTEAMIENTO DE THOMAS HOBBS Y ALGUNAS DE SUS IMPLICACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA CRÍTICA

John Fredy Lenis Castaño*

En el planteamiento filosófico de Thomas Hobbes, la educación desempeña una función ético-política fundamental, puesto que se convierte en uno de los pilares sobre los cuales se constituye y se mantiene el Estado. Función doble (ética y política) y simultánea, que consiste básicamente en lograr una legitimación del Estado a través de la enseñanza, transmisión y adoctrinamiento en el corpus de las leyes civiles promulgadas. Algo que muestra, de suyo, la conciencia tan grande que tenía Hobbes de la importancia de las convicciones personales en el mantenimiento del orden social y político. El sabía que la enseñanza tenía que ser una prioridad en el conjunto de las tareas estatales, si se quería intentar de una forma efectiva llegar a la conciencia de cada ciudadano y evitar así un desmoronamiento del Estado, causado por la incredulidad proveniente del núcleo subjetivo mismo de cada individuo. Por ello es que en el capítulo doce de *El ciudadano* (1993) y en el capítulo veintinueve del *Leviatán* (1979), considera como una de las causas de la disolución del Estado la enseñanza de falsas doctrinas.

En este punto es donde hay que preguntarse críticamente por el fin antropológico de la educación en el contexto de la teoría que nos ocu-

pa, esto es, el modelo de hombre que se pretende obtener con ella.

Así y siendo esta última cuestión, junto con la de la pregunta por el papel de la educación en la teoría de Thomas Hobbes, los asuntos centrales de esta reflexión, se procederá a plantear la discusión a través de cuatro numerales. En el primero se precisará el sentido general de la educación en esta teoría; en el segundo se planteará el vínculo entre la educación y el principio de autoconservación, que se desprende de este sentido hobbesiano de lo educativo; en el tercero se formulará el problema de la consecuencia directa de esta forma de entender la educación, a saber: la negación del desarrollo de la capacidad crítica en el proceso formativo; y en el cuarto y último se concluirá con el asunto del límite, inherente a toda educación, tanto de la propuesta de Hobbes como de su antítesis, la Teoría crítica.

1. EL SENTIDO GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN LA TEORÍA DE THOMAS HOBBS

En el planteamiento de Hobbes, la educación -como todo lo demás- está subsumida en la

* Licenciado en Filosofía. Universidad de Antioquia.

Dirección electrónica: johnlenisc.@terra.com

concepción absolutista del Estado defendida por él¹ y en este sentido la educación debe ser entendida como una cuestión supeditada y vigilada por el control gubernamental, que pretende mantenerla siempre a su servicio como perpetuadora del *status quo*.

Pero, a diferencia de ese otro pilar sostenedor del Estado denominado "la espada", es decir, el monopolio de la fuerza ejecutora de los castigos, la educación no realizaría directamente y por la fuerza un papel sancionador o punitivo. La educación sería, más bien, un intento de coacción racional y legitimatoria en el fuero interno de cada ser humano, devenido ciudadano, con el asentimiento pleno y conciente de éste, a diferencia del control externo, que realizaría el poder y el temor provenientes de la espada.

De este modo la educación se movería en el orden de lo preventivo, lo cual haría que otra de sus funciones principales fuese el introyectar la ley en los ciudadanos, promulgándola y haciéndola conocer. Y esto también por una exigencia lógico-jurídica: la ley tiene que ser promulgada y conocida para poder obligar (338-368). Pero, en su afán legitimatorio, la educación busca incluso el reconocimiento y la aceptación racional de esas leyes por parte de los ciudadanos como reglas necesarias, no sólo como leyes a las cuales hay que obedecer de manera ciega. Esto muestra el nivel que debe alcanzar dicha introyección educativa: no sólo hacer razonable la obediencia, sino también entrar ésta en el orden de la convicción del individuo, como algo absolutamente necesario y hasta deseable. Esto es, hacer ver de manera razonable la necesidad y el sentido del paso del *estado de naturaleza* al *estado civil*. He aquí el sentido, en la teoría hobbesiana, de la enseñanza de la sistematización de la convivencia humana por medio de leyes: legitimar la conformación del Estado, lo cual cons-

tituye el primer intento occidental de realizar una legitimación totalmente racional de éste.

Ahora bien, en todo asunto educativo hay un problema antropológico inherente, a saber: el tipo de hombre que se quiere lograr a través del proceso formativo, modelo que según la doctrina hobbesiana, debe tener como principales rasgos la capacidad para vivir en sociedad y la capacidad para obedecer a los mandatos del soberano. Recuérdese que este ideal a lograr es puesto contundentemente como una tarea ineludible en la nota uno del primer capítulo de *El ciudadano*:

[...] las sociedades civiles no son meras agrupaciones, sino alianzas, y para conseguirlos son necesarios la lealtad y los pactos. Los niños y los ignorantes desconocen la fuerza de éstos, y los que nunca han experimentado los daños de la falta de sociedad, su utilidad. De donde se deduce que aquéllos no pueden formar parte de la sociedad porque no comprenden lo que es, y éstos porque, al no saber su provecho, no se preocupan de ella. Está claro, por lo tanto, que todos los hombres, al haber nacido niños, han nacido ineptos para la sociedad, y que muchos, tal vez la mayor parte, permanecen ineptos toda su vida, bien por enfermedad del alma, o bien por falta de educación. Y sin embargo, tanto los niños como los adultos tienen naturaleza humana. Por consiguiente, el hombre se hace apto para la sociedad no por naturaleza sino por educación. Más aún, aunque el hombre hubiera nacido con tal condición que desease la sociedad, no se sigue de ahí que habría nacido apto para formar parte de ella. Ya que una cosa es desear y otra ser capaz (1993, 15).

Esta importancia dada a la formación cívica o ciudadana también es manifestada en "los deberes del soberano", planteados en el capítulo trece de *El ciudadano* y en el capítulo treinta

1. Cfr. el capítulo doce del *Leviatán* (1979, 208-221), donde los doce derechos del soberano por institución planteados allí hacen que este poder sea, propiamente, un poder absoluto.

del *Leviatán*. En el primero de éstos, Hobbes, en el parágrafo nueve, hablando de *las doctrinas perversas* como algo que dispone los ánimos a la sedición y con ésta la disposición a la perturbación de la paz interna del Estado, dice lo siguiente:

Es deber de los soberanos erradicarlas del ánimo de los ciudadanos e introducir las contrarias. Y como las opiniones se introducen en el ánimo de los hombres no mandándolas sino enseñándolas, no por miedo a castigos sino por la claridad de las razones, las leyes por las que ha de obviarse este mal no han de darse contra los que yerran sino contra el error mismo. Esos errores, de los que afirmamos en el capítulo precedente que eran incompatibles con la tranquilidad del Estado, se han deslizado en el ánimo de los incultos en parte por los predicadores, en parte por las conversaciones cotidianas de los que se dedicaban a los estudios al no tener preocupaciones familiares, y en los ánimos de estos últimos por los maestros de su adolescencia en las escuelas públicas. Es allí donde se deben poner los cimientos de la doctrina civil verdadera y demostrada, con la que los adolescentes, después de haberla asimilado, puedan más adelante instruir a la plebe en público y en privado. Cosa que harán con tanta mayor fuerza y entusiasmo cuanto más seguros estén de la verdad de lo que enseñan y predicán. [...] Pienso por lo tanto que pertenece al deber de los soberanos hacer redactar los elementos de la doctrina civil y ordenar que se enseñen en todas las escuelas del Estado (1993, 116).

Incluso el castigo en este marco es pensado como un medio fundamentalmente formativo:

Porque el fin del castigo no es obligar la voluntad del hombre sino formarla, y hacerla tal como la quiso el que instituyó el castigo (120).

Una formación que debe ser constantemente supervisada en todos los ámbitos de la sociedad, no solamente en las escuelas y univer-

sidades, puesto que son muchos los que «[...] reciben las nociones de su deber, fundamentalmente de la predicación desde el pulpito, y parcialmente de aquellos de sus vecinos o familiares que poseyendo una facultad discursiva más preparada y plausible, parecen más sabios y más instruidos en casos de ley y conciencia que [ellos]» (1979, 414).

Esto configura una educación cívica que tiene la gran ventaja de introducir al individuo "egoísta" en la consideración de la alteridad, como *conditio sine qua non* de su propia realización personal, obteniéndose así un tipo de hombre básicamente supeditado a las leyes del soberano en aras de la convivencia y la paz. Justamente la educación debe apuntar, como lo plantea Hobbes en su *Leviatán*, a introyectar en el individuo una sumisión tal a su soberano que no haya lugar para el deseo del cambio, ni para la admiración con respecto a cualquiera de sus conciudadanos mayor que la que siente por su soberano, ni para el hablar mal de su monarca (410-411).

Pero, ¿dónde fundamenta Hobbes toda esta justificación de una educación absolutamente subordinada a la reglamentación y fiscalización del Estado? Esa fundamentación la hace a partir del mismo principio de autoconservación, que le da origen al pacto y a la conformación del Estado, puesto que si el papel principal de la educación es introyectar racional y legitimatoriamente la necesidad de éste, debe empezar por enseñar el origen mismo de su constitución, que no es otro que el deseo que todos sus integrantes tienen de conservar su vida y sus bienes.

Se introduce así un presupuesto antropológico vital para la existencia del Estado: el hombre, siendo fundamentalmente un ser egoísta y ambicioso -como aparece descrito en los primeros capítulos del *Leviatán*-, reconoce por su deseo de autoconservación (que también es un deseo fundamentalmente y en principio meramente egoísta) la necesidad de acceder a la realización, con otros, del pacto primigenio y fundador para la constitución de un soberano y, con éste, del Estado, *so pena* de perder la vida

por esa guerra de todos contra todos que reina en el *estado de naturaleza*.² Deseo que, como contraparte, implica el miedo a la muerte.

Racionalidad autoconservadora ésta que tiene que seguir actuando en el estado civil ya constituido para que la educación misma tenga sentido. En esta línea, la educación en la concepción hobbesiana se convierte en el mecanismo masificador por excelencia de los hombres, alrededor de un único objetivo: conservar la sociedad civil y mantener unos parámetros posibilitadores de la convivencia pacífica y, con la ayuda de ésta, preservar la vida. Incluso Hobbes considera que si el soberano y sus derechos no existiesen, esto sería un mal mayor, comparado con el mal que pudiese hacer la presión soberana (1979, 268-277), quedando así «la educación como gestora de oposición crítica», deslegitimada y colocada en la categoría de elemento irregular y enemigo del Estado. A partir de ello podrían ser planteadas dos posibles implicaciones criticables de esta concepción hobbesiana de lo educativo. Veamos.

2. LA EDUCACIÓN Y EL PRINCIPIO DE AUTOCONSERVACIÓN O EL ASPECTO ANTROPOLÓGICO DE LA FORMACIÓN

Según lo visto, la búsqueda de autoconservación y el temor a la muerte es lo que permite

que los sujetos accedan a la constitución del Estado y uno de los pilares que permiten la permanencia de éste es la educación.³ Así, en la base de todo proyecto educativo se encuentra el principio de razonabilidad, que le permite a cada individuo darse cuenta de lo anterior y aceptar que la mejor manera de evitar su muerte violenta y la inseguridad sobre la propiedad de sus bienes es la asunción de la obediencia al Estado. Sin embargo, semejante argumento implica reducir la totalidad de lo que es el ser humano a su estructura biológica y desde nuestro contexto actual -que es, por lo demás, el único que tenemos para realizar cualquier reflexión en tanto hijos de nuestra época- sabemos que esta reducción antropológica es inconcebible, puesto que el deseo de conservar la vida, lo mismo que el temor de perderla, no es universal. Y esto, en el sentido de que vivir o morir para los seres humanos no adquiere la misma significación en cada uno de ellos, en tanto seres fundamentalmente del lenguaje y, por tanto, dadores de sentido a la vida misma, lo cual significa que la vida no tiene un valor *per se* y que todos nos vemos abocados a tratar de construir éste, en la tarea inevitable de elaborar proyectos de vida.⁴

Hoy se tiene que tener en cuenta, como bien lo plantea Theodor Adorno (1975, 368-373), a partir de sus elaboraciones del holocausto nazi, que la vida y la muerte no son iguales para todos, que son distintas, porque hay muertes más terribles que otras y vidas me-

2. Estado específicamente descrito y analizado en los capítulos trece y uno del *Leviatán* y *El ciudadano*, respectivamente.
3. Puesto que el otro gran pilar es "La espada".
4. A lo cual podría objetarse que la teoría de Hobbes es inatacable a partir de consideraciones tácticas, puesto que ella es una teoría que busca lo esencial y universal de la condición humana y, por tanto, hace abstracción de lo accidental y, en este sentido, una teoría no referida a los hombres y mujeres particulares de carne y hueso. Sin embargo, con esta objeción se caería en el error de considerar la tarea de la filosofía práctica como una tarea generalizadora y buscadora de lo esencial, sin ninguna necesidad de hacer contrastaciones empíricas, lo cual llevaría fácilmente a conceptualizaciones vacías sin ningún nexo con la realidad y, por ello, carentes de significación para ésta, que exige ser comprendida y transformada desde la filosofía política y moral en tanto ámbitos de la filosofía práctica, la cual, para lograr esa comprensión y transformación, necesita construir teorías cada vez más pertinentes y explicativas de nuestra condición humana, que es, al fin y al cabo, la realidad que más nos importa.

nos difíciles y angustiantes, en comparación con las que a muchos les toca vivir, precisamente porque sus circunstancias y la asunción que se ha hecho de ellas les ha permitido a esos seres humanos darle una significación especial y constructiva al conjunto peculiar de acontecimientos que le ha correspondido a cada uno. Por ello se puede decir que hay seres humanos que hubiesen preferido no haber nacido o morir lo más pronto posible. Esto quizás no lo tuvo en cuenta Hobbes en su consideración del sentido y finalidad del Estado y el papel de la educación allí, pero es lo que nos hace buscar una expresión que también le dé posibilidad al deseo de cambio y reestructuración estatal, de un cambio situacional: a veces es un mal mayor estar bajo un sistema de gobierno que el tratar de organizar otro.

Igualmente esta crítica revelaría una idealización, tanto de la condición del ser humano al introducir el principio de autoconservación como un principio universal,⁵ como de las potestades del Estado a través de la educación -asunto que reflexionaré en la última parte de este ensayo y a manera de conclusión-.

Con esa reducción hobbesiana del sujeto quedaría reducida también la meta y la función de la educación, puesto que ésta sólo debería considerar a los educandos como seres que solamente buscan «vivir para comer y comer (bien) para vivir (mejor)».

No, la educación, en tanto más y mejor busque llegar a esa *das volle Menschenwesen*, debe ser más consciente de que es un ser multidimensional al que se está tratando de educar y que contiene, como uno de sus rasgos principales, una razón que intenta trascenderse a sí misma, buscando siempre la mejor adaptación a los cambios que las situaciones le exigen, en un incesante autocuestionamiento y cuestionamiento del mundo que

le permitan la construcción de un sentido de la vida y de las condiciones que más adecuadamente le permitan realizar éste.

3. LA EDUCACIÓN CRÍTICA EN EL CONTEXTO HOBBSIANO O ASPECTO CRÍTICO DE LA FORMACIÓN

La negación hobbesiana de la oposición al Estado, arguyendo que ésta es ilegítima e irregular, niega la posibilidad de que la educación sea una actividad fomentadora del sentido crítico, si se tiene en cuenta que, según lo analizado antes, la educación en esta concepción es un apéndice que está al servicio incondicional del poder absoluto del Estado. Una educación, entonces, que sólo debe propender a la supervivencia del soberano y del Estado instituido con él, quedando excluida toda posibilidad de cuestionamiento de éstos en el proceso de información y transmisión de las leyes de una generación a otra, lo cual, aunque sea coherente con la propuesta política hobbesiana, no deja de implicar riesgos para la misma comunidad y el mismo individuo.

Uno de estos riesgos, muy bien trabajado por Max Horkheimer en su texto *Teoría crítica* (1973, especialmente el capítulo titulado "Razón y autoconservación", 141-176), es que la negación de la posibilidad de oposición al sistema de gobierno imperante puede conllevar a totalitarismos y a la exclusión del pensamiento reflexivo y crítico, lo cual hace que la educación se relegue a la posición de una educación meramente unilateral, parcializada y carente de toda posibilidad de fomento del juicio crítico en los educandos y en la sociedad. Lo que podría entonces ser pensado como la educación que busca hacer de los seres huma-

5. En sentido análogo a la crítica husserliana del planteamiento antropológico hobbesiano, analizada excelentemente por Javier San Martín en el ensayo "Ética, antropología y filosofía de la historia. Las lecciones de Husserl de Introducción a la ética del semestre de Verano de 1920" (1992), especialmente las páginas 46-49, donde aparece el punto central de dicha crítica, a saber: con la consideración que Hobbes hizo del egoísmo como un principio antropológico universal y único, desconoció la *das volle Menschenwesen* (esencia total humana).

nos meras piezas del engranaje de la máquina estatal, en una búsqueda de ajuste fluido de éstas al entramado social, tal y como el Estado le concibe. Una educación que desconoce, suprimiéndolo, el elemento personalizador, emancipador y liberador que debería tener toda educación para poder lograr seres humanos, en el cabal sentido de la expresión; esto es, sujetos que también puedan tomar distancia de su realidad tal y como les es dada, para tratar siempre de mejorarla.

Siendo éste el asunto principal que le deja Hobbes a la reflexión educativa actual a partir de la consideración de su planteamiento antropológico, pedagógico, ético y político: La necesidad de pensar la conjugación de esos dos momentos necesarios que debe tener toda educación que pretenda ser lo más "holística" y "equilibrada" posible, a saber: la formación social de un proyecto o modelo de hombre -y con ello de sociedad- (es decir, el papel político de la educación o su función formadora de ciudadanos) y el elemento emancipador, liberador y crítico de toda "ilustración".

4. COMENTARIO FINAL

Sin embargo, y para concluir, se hace necesario un distanciamiento reflexivo con respecto a ambas posibilidades de concebir la educación -tanto la absolutista hobbesiana como «la crítica» de corte contemporáneo-, diciendo que ni la una ni la otra pueden garantizar el resultado obtenible y ello por la sencilla razón de que, en el "fuero interno", las pretensiones de moldeamiento exteriores chocan con el matiz y el filtro en que se constituye la misma conciencia del sujeto -en este caso, educando- para finalmente "terminar" siendo lo que le disponga su propia elaboración, asunción e interpretación. Algo que también plantean Schopenhauer y Gadamer cuando dicen, respectivamente, lo siguiente:

La virtud, como el genio, no se enseña, y el concepto es tan estéril para ella como para

el arte; a lo sumo sólo puede servirla de instrumento. Tan insensato sería pedir a los sistemas de moral que hicieran hombres virtuosos, nobles y santos, como pretender que los libros de estética crearan poetas, escultores y músicos (Schopenhauer, 1997).

O, tal como el mismo Schopenhauer lo expresa más adelante:

Si al Estado le fuese posible realizar su fin total, como conseguir dominar la naturaleza por las fuerzas humanas, podría ser este mundo algo parecido a Jauja. Pero el Estado está muy lejos de conseguir su fin, y aparte esto, subsistirá siempre una multitud de males ajenos a la vida. Pero aun suponiendo que todos estos males desapareciesen, el aburrimiento vendría a ocupar pronto el lugar de aquéllos, y el dolor continuaría señoreándose de la existencia (271-272).

Por su parte Gadamer, refiriéndose al concepto hegeliano de *formación*, explica:

Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro. En esta medida toda formación teórica, incluyendo la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres [...] Con ello queda claro que no es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación (Gadamer, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor (1975). *Dialéctica negativa*. Trad. de José María Ripalda. Madrid: Tauros.
- GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael De Agapito. 5a. ed. Salamanca: Sigüeme.
- HOBBS, Thomas (1979). *Leviatán*. Trad. de A. Escohotado. Madrid: Nacional.
- _____ (1993). *El ciudadano*. Trad. de Joaquín Rodríguez F. España: Debate. 205 p.
- HORKHEIMER, Max (1973). *Teoría crítica*. Trad. de Juan J. del Solar. Barcelona: Barral. 229 p.
- SAN MARTÍN, Javier (1992). "Ética, antropología y filosofía de la historia. Las lecciones de Husserl de Introducción a la ética del semestre de verano de 1920". En : *Revista Isegoría*. Madrid: CSIC. No. 5 (mayo).
- SCHOPENHAUER, Arthur (1997). *El mundo como voluntad y representación*. Trad. de Eduardo Ovejero y Maury. 4a. ed. México: Porrúa.