

T R A D U C C I O N E S



«El jardín de las delicias». -El Prado, Madrid-. El
Paraíso Terrenal -Tabla Izquierda, Fragmento-.

UNIFICACIÓN VERSUS PLURIFICACIÓN.
REFLEXIONES ÉTICAS EN LAS TEORÍAS
PEDAGÓGICAS DEL PERFECCIONAMIENTO

Jórg Zirfas



RESUMEN

UNIFICACIÓN VERSUS PLURIFICACIÓN. REFLEXIONES ÉTICAS EN
LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS DEL PERFECCIONAMIENTO

Este texto expone y discute las reflexiones éticas que se encuentran en las teorías pedagógicas sobre el perfeccionamiento, según las cuales éste puede realizarse de un modo teológico (Comenio), social (Aristóteles), antropológico (Rousseau), pluralista (Humbolt), y en el sentido del desarrollo de la autonomía (Kant).

ABSTRACT

UNIFICATION VERSUS PLURIFICATION. ETHICAL REFLECTIONS
ON THE PEDAGOGICAL THEORIES OF IMPROVEMENT

This text presents and discusses ethical reflections of the pedagogical theories of improvement. According to them, improvement can be achieved in a theological way (Comenius), in a social way (Aristotle), in an anthropological way (Rousseau), in a pluralistic way (Humbolt), and in the development of autonomy (Kant).

RESUME

UNIFICATION VERSUS PLURIFICATION RÉFLEXIONS ÉTHIQUES SUR
LES THEORIES PÉDAGOGIQUES DU PERFECTIONNEMENT

Ce texte expose et discute les réflexions éthiques des theories pédagogiques sur le perfectionnement. Selon celles-ci le perfectionnement peut s'accomplir d'une manière théologique (Comenius), sociale (Aristote), anthropologique (Rousseau), pluraliste (Humbolt) et dans le sens du développement de l'autonomie (Kant).

UNIFICACIÓN VERSUS PLURIFICACIÓN. REFLEXIONES ÉTICAS EN LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS DEL PERFECCIONAMIENTO*

Jörg Zirfas**

Traducción del alemán: Andrés Klaus Runge

*¿Por qué debo ser armónico?
Otto von Bismarck*

Las reflexiones éticas en las teorías pedagógicas sobre el perfeccionamiento, remiten a cinco contextos: al teológico, al social, al explícitamente antropológico, al contexto acerca de la autonomía y al contexto pluralista. Esa afirmación se basa en una concepción determinada de la ética, que se puede esbozar de la manera siguiente: la ética pedagógica es el intento de fundamentar de un modo moral el pensamiento y la acción pedagógicos. De modo que, correspondiendo acá con lo anterior, en el siguiente escrito se deberá mostrar cómo las teorías pedagógicas han tratado de fundamentar moralmente los distintos conceptos de perfeccionamiento (*Vervollkommung*). De allí que el título "perfeccionamiento" además, habrá de remitir, según la forma de fundamentación, a diferentes estados de cosas: a la humanidad, a la sociedad, al hombre (en su totalidad), a una

competencia específicamente humana y a la pedagogía misma. Perfeccionamiento señala acá, entonces, el método de realización de la perfección (*Vollkommenheit*) en tanto

culminación (Vollendung) en un Optimum que no se puede sobrepasar. [...] La perfección, in paedagogicis, se puede concebir de modos diferentes: como el resultado de una niñez autónoma, como culminación moral producta, precisamente, de la continuidad de los influjos pedagógicos, como el camino de una teleología dividida por etapas, como perfección sólo de las reglas de la educación o como «perfeccionamiento del hombre por medio de una cultura en progreso» (Oelkers, 1990,42 y 44).

Autores modernos como Rousseau, Schleiermacher, Fröbel, Miller y Kant, entre otros, que parten de esas ideas de perfección,

Este texto hace parte del libro LÜTH, Christoph y WULE Christoph (eds.). *Vervollkommung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag. 1997.

**Dr. Phil. Jörg Zirfas es investigador y docente en la Universidad Libre de Berlín y se desempeña en las áreas de ética, antropología pedagógica, pedagogía sistemática y filosofía de la formación y la educación.

conciben y fundamentan la optimización de lo humano de un modo moral diferente, en donde, mirado históricamente, lo decisivo parece ser que el perfeccionamiento, que *per se* se encuentra ligado de un modo lógico a una cierta idea de perfección -a pesar del desenfreno de la perfectibilidad del hombre formado, diagnosticado por Max Weber (Weber, 1995, 403)-, ya no se piensa en la pedagogía de la (post) modernidad de un modo *cualitativo*, sino *cuantitativo* (Uhle y Hoffmann, 1994; Heyting y Tenorth, 1994); en donde no se entiende más de un modo *instructivo*, sino de un modo *reflexivo* como autoperfeccionamiento (*Selbstvervollkommnung*); y en donde ya no se hace explícito como un *summum bonum*, sino que se reduce a una *meta mínima* de la formación (Tenorth, 1994).

Desde una perspectiva pedagógica y ética cabe resaltar el hecho de que en la historia de la pedagogía son decisivas dos estrategias para la idea del perfeccionamiento: por un lado, aquélla con la que, ligando al hombre a una meta de perfección concebida ya de una vez por todas, se trata de promover el perfeccionamiento del hombre a través de la homogenización, reducción y eliminación de lo individual. Y, por el otro, aquélla con la que se intenta promover el perfeccionamiento a través de la pluralización, diversificación y diferenciación, con respecto a cada individuo en particular. Según lo anterior, el primer intento se puede entender como perfeccionamiento de lo *general*, y el segundo, como perfeccionamiento de lo *individual* -para lo que hay que contar también con una ética del autoperfeccionamiento (*Selbstvervollkommnung*). Atravesando esas estrategias podemos encontrar teorías sobre un perfeccionamiento estructural en los planteamientos de Platón, Aristóteles, Rousseau y otros, quienes tratan de fundamentar una educación perfeccionante por medio de las diversas funciones de los espacios (pedagógicos), de representaciones (anti-)sociales, de presupuestos antropológicos y de métodos de enseñanza educativos. Y teorías sobre un perfeccionamiento his-

tórico, como en Kant y Schleiermacher, quienes presentan el perfeccionamiento, precisamente, como algo que se muestra constantemente en y a través de la historia.

Todas las teorías del perfeccionamiento presuponen lógicamente que lo no-perfecto (*Nicht-Vollkommene*) debe ser negado, desvalorizado y superado; presuponen una pérdida, represión, diferencia, separación o jerarquización de lo humano (Böhme, 1985). Estas son normativas. El perfeccionamiento moral (*moralisch*) consiste en un mejoramiento de la moralidad (*Sittlichkeit*) en tanto lucha contra las debilidades humanas grandes y pequeñas -como en el caso ya de Platón y Aristóteles-. La pedagogía como educación de la humanidad "trabaja" en esa diferencia y sobre esa paradoja, en la medida en que sabe que nunca busca desarrollar permanentemente la totalidad del hombre, sino siempre sólo lo particular en el sentido de una "buena" cualificación de sus capacidades, y a sabiendas de que con la intención se hace superficial, pero con la conciencia busca no volverse nunca superficial, es decir, conciente de que -de un modo lógico- lo no-perfecto nunca puede volverse congruente con lo perfecto. A estas contradicciones lógicas se agregan, además, las ético-pedagógicas, que en lo que sigue serán discutidas ejemplarmente a partir de autores particulares. Para ello entrarán en discusión también los cinco contextos mencionados anteriormente, en los que el hombre representa lo a perfeccionar (*Zu-Vervollkommende*) de un modo teológico, social, antropológico-explicito, pluralista y en el sentido del desarrollo de su autonomía.

1. TEOLOGÍA: COMENIO

En un sentido pedagógico, el pietismo puede valer como el primer momento cumbre en los intentos por interiorizar una moral religiosa, para fundamentar, así, una verdadera conducta de vida cristiana. August Hermann Francke

permanece como el más rico en consecuencias a este respecto, con su escrito de 1702: "Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind". Una auténtica conducta religiosa, una devoción de todo corazón, una formación interior del hombre y una acreditación de la creencia en la acción, en otras palabras, el corazón y no la cabeza es acá lo decisivo. «El cuidado verdadero del alma se iguala al del entendimiento y de la voluntad, pero supuestamente aquél se dirige a la voluntad» (Francke, citado por Schmidt, 1988, 117).

La educación aparece en ese contexto como colonización de la no confiable naturaleza humana por medio de la educación religiosa (Reble, 1993, 128). Desde san Agustín, en la teoría de la salvación cristiana se vincula a la ética con el pecado (original) y con ello se establece la moral como medio educativo contra el mal, tarea verdaderamente infinita: en consecuencia, la moral, «de acuerdo con el problema de partida, es absurda, ya que no alcanza nunca lo que debe, pero aparece igualmente como algo necesario; así pues, quién quiere disputar entonces que el mal está el mundo» (Oelkers, 1993, 3). La infinitud de dicha tarea no se deja tratar sino en un modelo pedagógico que es *per se* el de una universalidad (teológica). Mirada históricamente, la pedagogía moderna comienza con el propósito de practicar «una consulta general acerca del mejoramiento de las cosas humanas» («*De rerum humanarum emendatione Consultatio catholica*»), por medio de una *Pampedia* (educación para todos) con Juan Amos Comenio. En una perspectiva sistemática, Comenio emprende la tarea pedagógica de guiar la moral (religiosa) por medio de un saber (trascendente) y, con ello, llenar de un contenido cristiano -sólo aquel que ya es bueno puede tratar de un modo moralmente correcto con el saber- la posición antigua -sólo puede actuar de un modo moralmente correcto aquel que posee una saber moral correcto-.

Una ética pedagógica que quiera fundamentar el perfeccionamiento del hombre y que busque esto en un contexto teológico, debe remitirse necesariamente a la teoría de una ética teológica - con sus ventajas y desventajas-. Esta recurre a juicios de obligación normativos (juicios que remiten a acciones) y a juicios de valor normativos (juicios que remiten a personas, grupos de personas o a personalidades particulares; cf. Frankena, 1994, 27) a través de los cuales se justifica moralmente la voluntad de Dios. Una justificación moral implica, en este caso, el que Dios tenga que ser entendido como el "Dios bueno". En ninguna parte debe surgir la idea de que un Dios bueno habría engañado, dirigido erradamente, abusado o dejado sin ayuda al hombre (Comenio, 1991, 26 y 52). Luego los hombres actúan sólo y sólo entonces bien y correctamente, sólo juzgan a los otros y a sí mismos bien y correctamente, cuando siguen la voluntad de Dios. Esto es posible en el hombre, porque él es pensado como imagen de Dios en la tierra, dotado de un espíritu divino, que sabe seguir aquella luz divina que debe ser acercada de nuevo por medio de una *Pampedia*, a partir de las tres formas de destello de la luz -o libro de Dios-, a saber: la revelación de la biblia, del mundo y del espíritu (Comenio, 1991, Cap. VI). El hombre como imagen de Dios es perfecto (*vollkommen*), pero está, igualmente, en un estado de corrupción a causa del pecado original. La educación es pensada aquí como una teología práctica, como un servicio sagrado por orden de Dios, como *eruditio* por fuera del pecado original (*Sündental*). Por fuera del orden moral y universal de Dios no se puede permanecer; éste concierne *omnes* a todos los hombres, incluso a aquéllos que no pueden reconocer la voluntad de Dios como los ciegos, sordos y tontos, y a aquéllos que no quieren presuponer la voluntad de Dios y devienen así en "no-hombres" y, de este modo, permanecen "alejados del creador" (Comenio, 1991, 36 y ss.; 46; cf. 26, 35).

El punto de partida y de llegada en la concepción sistemática y cíclica de la educación de

Comenio es Dios, el "único y eterno maestro" (Comenio, 1991,300). El método de la *Didáctica Magna*, el «arte completo de enseñarle todo a todos los hombres» remite siempre al todo, a la correcta disposición y correcta sistemática. Se trata, entonces, de «la salvación de toda la humanidad» (Comenio, 1993,4 y ss.). Frente a Dios son todos los hombres iguales, no hay diferencia esencial entre ellos; se igualan así en materia y forma, como criaturas y como herederos de la eternidad: «todo es tan uniforme» (Comenio, 1991,23; cf. 29, nota 19). Los principios de Aristóteles tomados por Comenio para su antropología, y que este último hace valer para todo lo existente, dejan en claro que para Comenio el hombre no existe como sujeto. El hombre es parte, función del todo; la unidad como generalidad es parte de la representación de un orden sagrado eterno, aun cuando se traslade este pensamiento del orden omniabarcante a lo subjetivo, al interior del espíritu humano (Schaller, 1962, 67-75; cf. Comenio, 1991,41).

La cruz de una ética teológica consiste en una tendencia universal que no se puede satisfacer con la realidad de la comunidad creyente existente. La perfección (*perfectio*) fue entendida de un modo muy especial ya en el cristianismo, a saber: como perfección virtuosa (*Tugendvollkommenheit*) de la fe, el amor y la esperanza. "El paraíso del corazón" es sólo paraíso para quienes no se han perdido en el "laberinto del mundo" (Comenio). A pesar de que la religión considera a todos los hombres como pertenecientes a ella, en este caso como hijos de Dios, y reclama una moral universal para todos, no todos comparten esa creencia. En otras palabras: la ética teológica se topa, por lo anterior, con dificultades, porque destaca la creencia (en la voluntad de Dios) como fundamento ético y no la justificación objetiva, sensitiva y racional o la validez de la moral (Hume, 1984,200). Otra dificultad consiste en que ésta, como concepción sagrada total, debe, por ello mismo, anticipar el estado sagrado total de la eternidad como meta de la vida. No sólo el que la recompensa de una vida piado-

sa y honesta no pueda, por ello, ser disfrutada en la tierra, sino el hecho de que inclusive se necesite de una recompensa como motivación, pone a la ética teológica en un cierto trasfondo egoísta. Además y por otro lado, se debería hacer que aquél, que ya en la tierra goza de la felicidad de tener una buena conciencia, se preguntase: ¿Por qué debería yo anhelar otra vida? «¿Cómo podría reflexionar él sobre algo que no anhela» (Lessing, 1987,15)?

Las paradojas de una fundamentación teológica de la moral se encuentran ya en la antigüedad, en Platón, en su "Euthyphron". Este diálogo se establece a partir de una discusión entre los teólogos Euthyphron y Sócrates. Sócrates debe defenderse frente al tribunal de una demanda según la cual él estaría pervertiendo a la juventud con su filosofar y seduciendo a la inmoralidad a través de un saber (falso). En un sentido inverso, el intento de fundamentar la moral en la religión y en Dios, de modo que las acciones humanas correspondan a lo ofrecido por Dios, parece llevar más bien a un dilema:

Pronto, mi amigo lo sabremos mejor. Considera sólo esto: ¿si ya la piedad (Fromme), porque es piadosa (fromm), es amada por los dioses, o si es piadosa porque es amada? (Platón, 1984,188,10a).

Si se le atribuye la moral a Dios como último principio, entonces, queda la primera alternativa: «algo es bueno porque Dios lo quiere». Por medio de la relación contraria: «Dios lo quiere, porque eso es bueno», se contaría con un principio que sería independiente de Dios y del que el mismo Dios sería dependiente, de modo que la moral no se podría hacer fundamentar de un modo teológico. ¿Pero, por qué se debe orientar el hombre hacia la voluntad de Dios? La fundamentación objetiva: «porque la voluntad misma de Dios es buena», cae así en un círculo vicioso. La motivación subjetiva: «miedo a los tormentos del infierno y recompensa en el cielo» huele fuertemente a prudencialismo, cuando no a un egoísmo

moral. Si trasladamos, sin embargo, el fundamento de la moral a motivaciones religiosas subjetivas, entonces permanece el dilema de que no es la religión la que determina el bien moral y queda el dilema pedagógico de que no todos los hombres se pueden motivar moralmente a través de la religión. Y si la pregunta pedagógica dentro de una fundamentación teológica, como se ha hecho trabajar pedagógicamente el pecado original, no puede tener sino como respuesta: «¡con y a través de Dios!», entonces, es así como describen las teorías teológico-pedagógicas el perfeccionamiento moral, como una teleología circular del vínculo con Dios (*Gottverbundenheit*) y de similitud a Dios (*Gottähnlichkeit*) gracias a la ayuda de Dios. A la representación del desarrollo mismo le subyace, en el fondo, una ordenada e irreversible cadena. La naturaleza no da saltos y la educación tampoco. Claro que dicha cadena no se interpreta como algo extático en la educación, con lo que se excluiría así cada progreso. El perfeccionamiento pedagógico de la moral en atención a Dios, comienza desde el principio, es completo y continuo, irreversible y puesto en duración, de tal modo que ninguna forma final, ningún límite de la educación sería previsible: la moral en un contexto teológico es una tarea sin fin.

2. SOCIEDAD: ARISTÓTELES

En Aristóteles aparece la idea de *polis* como perfeccionamiento de la existencia humana (1986, 1225). La meta del Estado es, primero que todo, el simple (sobre) vivir (*Über* *Leben*), luego el perfecto vivir que, como vivir mejor y más natural, significa una vida de autarquía (1986, 1252b*, 27-1253a, 1; 1283a, 16-23). Esta forma de vida no se puede realizar sino a través de la educación y la virtud, de modo que acá la educación del ciudadano se acoge a las metas del orden estatal (1986, 1280a, 40-b5;

1984, 1094b, 5f., 1099b, 28-32). Autarquía significa, para Aristóteles, sobre todo contemplación (1984, 1177a, 27-bl); una contemplación que lleva por el camino de Dios y que es sinónimo de felicidad: aquel bien que deseamos en su propia voluntad (1984, 1098a, 7-20; 1098b, 12-15; 1101a, 14 y ss., 1153b, 9-21). El nivel de perfección está dirigido según la calidad del ciudadano íntegro, a pesar de que el Estado tenga que estar allí para todos los ciudadanos. Si se capacita a aquéllos para una vida virtuosa, resulta así "el promedio de necesidades" del bien en un alto nivel, al que, entonces, ha de encarrilarse, si también se cuentan los hombres "incultos" (1986, 1283a, 35-1284a, 3). La meta del Estado debe ser la de que los éticamente más cualificados gobiernen mediante la realización de sus virtudes y que, igualmente, hagan participar a todos los ciudadanos (íntegros) en la educación, de modo que el Estado asegure así su supervivencia moral.

Tanto para Aristóteles como para Schleiermacher (1957), la educación representa un punto intermedio entre la ética y la política, pero de un modo tal que la ética se vuelve dependiente de la política. La ética es una ciencia política, porque las leyes educan al ciudadano para la virtud; el Estado, sin embargo, puede forzar también a un sometimiento a la ley en tanto virtud (1986, 1286b, 27-40). La coacción del Estado marca la diferencia con la moral y transcurre, igualmente, en contra de la intención aristotélica de hacer converger ética y política. Es uno y el mismo proceso el que produce al hombre perfecto y al ciudadano perfecto por medio de la educación -y así se alcanza también el Estado perfecto-. Con Cicerón (1995), todo esto quiere decir que la *ratio civilis* sería la que primero produciría la perfección humana. En el momento en el que el bien común se avisa igualmente como perfección, aumenta el "promedio del Estado" hacia un Estado perfecto (1986, 2188a, 32-62).

* N de T. De este modo se referencian los números de párrafos según las obras completas.

La educación para el bien, como complemento de la naturaleza (1986,1337a, lf.), tiene lugar a través de la habito y la instrucción (1986, 1331b, 394332a, 10; cf. 1984,1103a, 17-b25).

Pero, ¿qué pasa cuando las leyes de los cambios morales cogen detrás de ello? (1986, 1292b, 11-21). A una educación por medio de lo general de la ley se le pone en contra una educación por medio del habituamiento en las formas de vida social, que son expresión del bien y de la felicidad (1984, 1095b, 14-1096a, 10). Los virtuosos tienen su lugar *en* la comunidad, de modo que «ser un buen hombre» es casi un sinónimo del predicado «ser un buen ciudadano» (MacIntyre, 1995, 183). Para Aristóteles y toda la antigüedad, la sociedad con sus costumbres es el poder educativo dominante, mientras los sistemas de vida de la sociedad se educan "inconscientemente" a través de sí mismos. La pedagogía, en el sentido de una enseñanza sistemática y de una doctrina que presupone la relación alumno-maestro, obtuvo un significado fundamental para la clase aristocrática por primera vez en el siglo V (Scheuerl, 1985, 21 y ss.). Los límites de una educación virtuosa a través de la ley son señalados por la cotidianidad; el origen de la moral, así como de la educación moral, es la moralidad concreta de las costumbres (*konkrete Sittlichkeit der Sitten*) que es de nuevo expresión de la naturaleza del hombre. Al fin y al cabo la educación no se orienta ni hacia la política -o sólo en la medida en que esa expresión del bien natural sea en tanto razón y espíritu- ni hacia la ética, en tanto determinación de la secuencia de valores (*Wertrangfolge*), sino hacia la naturaleza (1986,1334a, 40b, 28), en la que se pueden concretizar los tres principios de la educación, a saber: lo medido, lo posible y lo apropiado (1986,1342b, 18-35). Así determina la naturaleza, como medida, la armonía interna del hombre consigo mismo, en tanto ser racional y espiritual (1984,1102b, 28, 1007a, 33,1119b, 15 y ss., 1169a, 15); como posibilidades de la educación, la habituación y la escucha; y como lo apropiado, una educación pública por medio de la gramática, los

dibujos, la gimnasia y, sobre todo, la música (en la forma de lo ético, práctico y entusiasmador), en tanto ocio al que la naturaleza misma aspira (1986,1337b, 22-32; 1341b, 27-1342b, 16).

Según el concepto de educación del cual se parta con Aristóteles -de la educación como tarea de la comunidad, de la educación como parte de una ética individual o de la didáctica y metódica de los contenidos educativos y de enseñanza-, se llega a conclusiones diferentes y en parte excluyentes en relación con la moral. En el fondo de todas las meditaciones de Aristóteles está el postulado moral de una armonía con la naturaleza (1984,1134b, 10) que hace suyo la *Stoa* -y que es cultivado sobre todo a través de Séneca con su máxima *secundum naturam vivere*-. La armonía con la naturaleza es el punto de coincidencia moral y la regla normativa para la política, la ética y la educación.

Si, por contraste a la ética, se entiende la moral como una moral social, regional, como la moral de una forma de sociedad específica, entonces la educación, en su función social como posibilidad, aparecería reproduciéndose por medio de una educación moral estabilizante y diferenciante. El paradigma para una educación moral, vía social, es y permanece, por lo anterior, bajo la forma del Estado de derecho de Platón, la *Politeia*. A diferencia de Aristóteles, para quien el Estado representa el medio para la meta de la felicidad del hombre, entendida ésta de un modo te-leológico, así como la efectuación de la vida moral, en Platón el Estado surge a partir de la idea eterna de justicia como necesidad del pensamiento. La educación moral comprendida en el sentido de Platón y organizada sistemática y correctamente, asegura la continuidad de un Estado que es la forma sustancialista de una justicia ontológico-política y que, por ello, no puede ni debe ser mejorada ni acabada. El que crea esto último es, o bien un psicópata o un revolucionario perdido. Si no se es ni loco ni revolucionario, y no se cree, a pesar de ello,

en la justicia del Estado platónico, entonces así se podría fundamentar bien aquéllo de un modo ético-pedagógico.

Mirada, entonces, éticamente, una educación moral se puede justificar como social sólo bajo cuatro presupuestos:

- a) el Estado (Esparta, el Estado platónico, la democracia pensada comunitariamente) debe representar el bien;
- b) ese bien, la moral, debe ser perfecto;
- c) el Estado debe abarcar todas las actividades y virtudes humanas;
- d) la naturaleza del hombre debe permanecer constante (cf. Schleiermacher, 1957, 31 y ss.).

Representatividad, perfección, inclusividad y constancia del hombre, del Estado, de la moral y de la educación se condicionan mutuamente. Estos presupuestos se hicieron virulentos, sobre todo en la pedagogía de la Ilustración y, por tanto, el *dictum* de Schleiermacher de que la educación sería moral si correspondiese al punto de vista moral de la sociedad, ya históricamente se había puesto en duda mucho antes.

La pedagogía de la Ilustración se entiende, de un modo general, como una pedagogía del utilitarismo. Una teoría elaborada de la educación utilitaria se encuentra en el trabajo conjunto de la pedagogía de los filántropos -la primera enciclopedia pedagógica- editado por J. H. Campe y titulado: *Allgemeine Revisión des gesamten Schul- und Erziehungswesens (Revisión general del sistema conjunto de instrucción y educación pública)* (1785-1792). Con esa obra conjunta reaccionó la pedagogía de la Ilustración a la falta de legitimación de una educación utilitaria, que a pesar de que trató de respaldar moralmente sus consideraciones a través de los axiomas de los intereses de todos, de los intereses estatales, del bienestar general, del interés general, de la felicidad general, sustrajo, o mejor, supuso poder fundamentar, con

una revisión, la pregunta de «cómo se encontraría el hombre a sí mismo como hombre, cuando la educación desde un principio está sujeta a la ley de la utilidad general y de la utilidad laboral» (Blankertz, 1965,10).

Ya Chr. Wolff, para felicidad de un gran número, había formulado, en Halle, a comienzos de los años veinte, en el siglo XVIII, la doctrina social de la felicidad del utilitarismo -mucho antes de que lo formulara J. Bentham (1780), al que se tiene por "descubridor" de dicho principio (Blankertz, 1965, 146)-. A la pedagogía de la Ilustración le concierne ahora fundamentar por qué el hombre, *hic et nunc*, encuentra su verdadero destino exclusivamente en la profesión que se le dictamina y en qué medida el ejercicio de la profesión a él asignado podría promover el bien común y la utilidad económica de la totalidad. Si la utilidad posee, también en el sentido de Cicerón como *communio utilitas*, ahora "realmente" una cualidad ética, es algo que debe dejarse en suspenso. Seguro parece ser, más bien, que lo útil es algo variable y que se ha buscado asegurar aquella variabilidad histórico-social y lo relativo de la utilidad ligado a intereses y, con ello, su parte empírica (*empirischen Erfahrungsanteile*), por medio de una relación con un absoluto ético, con "lo justo por autonomasia" (Aristóteles, 1984,1279a, 17-21); asunto éste que se encuentra de un modo reiterativo desde la teoría del utilitarismo hasta Rawls, en tanto realización de la justicia de la mejor posible utilidad general por medio de la "utilidad promedio".

3. ANTROPOLOGÍA: ROUSSEAU

Con el neologismo *perfectibilité*, capacidad de perfeccionarse, señala Rousseau, en 1755, en su "Discours sur l'inegalité", la *differentia specifica* entre hombre y animal y, al mismo tiempo, el *movens* del desarrollo humano mismo (Rousseau, 1984,103 y ss.). El estado natural del hombre es perfecto; pero el hombre se ve forzado, igualmente, a perfeccionarse por

circunstancias externas. Si se vive en los tiempos de un Estado en funcionamiento, entonces, por el contrario, es la *perfectibilité* la que hay que eliminar, la que hay que desnaturalizar, pues amenaza la estabilidad de la comunidad (Zirfas, 1996a, 21-24). Así lo manifiesta también Pestalozzi: «Como obra de la naturaleza, como animal, soy perfecto. Como obra de mi mismo aspiro a la perfección» (Pestalozzi, 1993, 99). Pero Rousseau no sólo vincula la educación a la dialéctica de la perfección y la perfectibilidad, sino también a la paradoja de que el perfeccionamiento del individuo, como radicalización de su subjetividad, lleva a la decadencia del género (Herrmann, 1994b, 137).

La complejidad de la *nature humaine* se encuentra inexpressada en la inaparente frase: «El hombre es bueno por naturaleza». Esta frase designa el punto de partida (natural) desde el cual Rousseau lleva a cabo el juicio sobre su tiempo. El mal, como «perversión de lo natural» (Arendt, 1994, 103), es una contingencia antropológica y no un principio inherente y originario al hombre, cuyo presupuesto fundamental sería la idea de una naturaleza que está libre del pecado original (cristiano) (Thomas, 1956). Para Rousseau, el pecado original tiene lugar en un tiempo y no antes de él. A pesar de que en los escritos de Rousseau, sobre todo en el "Discours sur l'inegalité", el estado natural del hombre se ve siempre de un modo moralmente indiferente -ya que los hombres no pudieron ser ni buenos ni malos en un amplio sentido cognitivo-espiritual en el que se hubiera podido saber sobre la moral (Rousseau, 1984, 134)-, la naturaleza como experimento del pensamiento es, sin embargo, siempre una "naturaleza buena" -y esto se refiere también a la naturaleza humana-. «Todo lo que sale de manos del creador es bueno [...]» (Rousseau, 1990, 107). Este paso de Rousseau hacia un origen moral le deja varias opciones abiertas: Por un lado,

se puede pensar en una educación perfecta sin el presupuesto del pecado original, de

modo que ahora se supone como buena no sólo la simple creación, sino la naturaleza interna del hombre; y ésta ha de ser, por lo tanto, sólo desarrollada y no limitada (Oelkers, 1992, 27).

Por otro lado, se legitima una pedagogía que educa al hombre según la medida de la naturaleza, y más cuando como buena, es decir, como "educación natural" es -como la naturaleza- total y perfecta (Rousseau, 1990, 957; Anm. 6). De este modo, Rousseau establece con el concepto de "Naturaleza" una idea de perfección que es, a la vez, una ética de la autenticidad (intersubjetiva) y cuyo origen no se puede formular ni con medidas, ni con legitimaciones teórico cognoscitivas y objetivas, sin caer en contradicciones (Schäfer, 1992): origen moral, antropología, universalidad y legitimación ético-pedagógica se penetran mutuamente (Zirfas, 1994).

La idea de perfectibilidad describe, además, el transcurrir en un proceso educativo desinteresado de tipo teórico y práctico (*in die theoretische und praktische erzieherische Unbelangbarkeit*), y no se encuentra relacionada exclusivamente con el bien (de la moral). «Así entonces, la perfectibilidad no garantiza de ningún modo una perfección alcanzada y cerrada, y no es tampoco la fuerza de origen de un desarrollo, ni una causa de la perfección; ésta es sólo una expresión eufemística para la doble posibilidad de perfección y de perversión» (Luhmann, 1993, 213) y, por eso, es de una naturaleza contradictoria. La *perfectibilité* puede llevar a la animalidad del hombre, de modo que un mejoramiento y perfeccionamiento (moral) del hombre no se puede alcanzar a través de la educación, sino, en principio, sólo a través de una forma de sociedad en la que se le ponga término a la inquietud de la *perfectibilité*, mediante su desnaturalización, en relación con una identidad social perfecta del hombre (Rousseau, 1990, 112).

El *Emilio* no es una novela sobre la formación (*Bildungsroman*) (Rang, 1959, 84); si la forma-

ción apunta *siempre* a una imagen ideal normativa de la personalidad humana, así, entonces, la teoría de la formación de Rousseau no es unitaria en sí misma. La meta de la educación en Rousseau es la "naturaleza", el desarrollo natural en tanto indeterminabilidad o una socialización (*Gesellschaftlichkeit*) total del hombre político que se tiene como posible sólo de un modo parcial y puntual. La meta formativa es la no contradictoriedad (*Nicht-Widersprüchlichkeit*) y la sinceridad. La meta de la educación no es el niño (Rousseau, 1990, 196). La meta de la educación, de la teoría de la formación de Rousseau, se dirige, más bien, hacia la sinceridad: «No es la naturaleza misma [...] yo quiero incitar en el hombre joven un permanente interés para que se forme» (Rousseau, 1990, 110 y 907). Pero también la meta de la formación es el adulto, el hombre perfeccionado. La meta de la formación es el conocimiento del adulto que el educado naturalmente reconoce como su más valiosa herencia como su patria, su religión y moral infantiles (Rousseau, 1990, 941). Al final no está la naturaleza como sinceridad, sino la religión y Dios. La perfección de la educación aparece en un punto en el que el círculo se cierra de nuevo en aquel lugar en el que el hombre llega otra vez a las manos de su creador: una formación enciclopédica como un viaje en círculo.

En ese sentido, la teoría de la formación de Rousseau, así como su teoría de la educación, son ambivalentes: son al mismo tiempo afirmativas y no-afirmativas (Benner), según se comprenda bajo "naturaleza" la perfectibilidad, capacidad de desarrollo, formabilidad o la determinación del hombre para la libertad de contradicción, sinceridad, independencia, autoactividad. El fin de la educación debe ser: «*cehui mime de la nature*», «aquél de la naturaleza misma» (no: «la naturaleza misma»; cf. Rousseau, 1990, 110). ¿Entonces, qué meta tiene la naturaleza? Desafortunadamente no hay una respuesta clara a dicha pregunta. Así pues, ¿es la meta de la educación la en *nous la nature* (naturaleza en nosotros), como desarrollo de

nuestras fuerzas o como *l'unité, l'entier* (unidad o totalidad) (Rousseau, 1990, 112)? Al concepto de naturaleza le es propio un doble sentido fundamental que se expresa en los conceptos de "crecimiento natural" y "conformidad con la naturaleza" (*Naturgem'aftheit*), y con lo cual se apunta con aquél a la génesis y con éste a la normatividad (Spaemann, 1987, 120). Esta ambivalencia se refleja de nuevo en la capacidad moral del hombre, en su conciencia (*Gewissen*), que se tiene del mismo modo como innata, natural e, incluso, como principio divino de la moral -hay en la naturaleza humana perfección y moralidad, como sucede, por otro lado, primero a través del perfeccionamiento, es decir, a través del conocimiento racional, del trato social, la costumbre y las representaciones morales (relativas)-. Se refleja también en un desarrollo que, desde su mismo inicio, desciende a un estado de privación de la perfección natural (Rousseau, 1990, 584-593).

El pensamiento antropológico de Rousseau se puede leer como un intento por disolver la entelequia, como "inversión de la teleología" (Spaemann, 1983, 45). La naturaleza no debe significar la meta, sino el comienzo. Para él no hay una perfección del ser humano claramente determinable. La naturaleza, como comienzo, es tanto naturaleza incompleta, abierta, perfectible, buena, como mala. Así aparece, entonces, el "verdadero" *homme naturel* al final de la historia, ya que ha desarrollado todas sus posibilidades humanas -y esto significa para Rousseau sobre todo la formación de la conciencia (Spaemann, 1980, 72)-. Si se entiende la educación, en el sentido de Rousseau, como negativa o pedagogía pasiva, entonces no se hace claro con ello cómo puede originarse una moral en forma natural, es decir, *ex nomine*. Rousseau se topó con esta objeción cuando cimentó el bien en lo antropológico mismo: «el hombre es por naturaleza bueno». Si no se quiere admitir la premisa de que hay una naturaleza como punto educante (*erziehende Stelle*), resulta en sí misma contradictoria la idea de un perfeccionamiento del hombre por

medio de una "educación natural". Condicionada por esa ambigüedad de la naturaleza, la pedagogía del siglo XVIII (especialmente W. v. Humboldt) buscó reemplazar el concepto de perfectibilidad con el de autoforrriación (*Selbstbildung*),

porque después de la eliminación de un fórmula contingente productiva para la relación del hombre con la trascendencia (dios, creador) sólo ahora la relación con sigo mismo podría posibilitar una profunda y unitaria interpretación de sí y del mundo, con lo cual se tendría que dirigir de un modo consecuente la referencia valorativa (Wertbezug) del hombre hacia sí mismo (Herrmann, 1994,81 y ss.)-

Mientras, en Rousseau, con el título de naturaleza humana se entiende tanto su perfección como su capacidad de perfeccionamiento, tradicionalmente el título de naturaleza aparece para lo Otro de lo otro (*das Andere des anderen*). ¿Reconocemos, entonces, como *perfectibilité* al adulto, al "ser racional" y no la naturaleza del niño como posibilidad para lo racional? Aquello que diferencia al niño de un modo radical de nosotros y que, igualmente, nos vincula a él de un modo radical, es su naturaleza en tanto ser-otro (*Anders-Sein*) (Lévinas, 1992,53): La naturaleza es lo otro e, igualmente, lo más confiado de la razón. No obstante, para reconocer al otro como otro necesito el título de la Naturaleza, pues éste, desde las teorías clásicas sobre la naturaleza, lleva la estructura de una indignación (*Umwillen*), de un ser sí mismo del otro (*Selbstsein des anderen*) y, al mismo tiempo, el vínculo con lo otro como comunidad de seres naturales.

El reconocimiento de un ser de razón diferente sólo se puede realizar como reconocimiento de ese ser en su naturalidad. Desde el momento en que lo reconozco como ser de razón, no es exactamente al otro sujeto al que reconozco, sino que son precisamente mis propios criterios de razonabilidad los que yo encuentro en él instanciados (instantiiert) (Spaemann, 1987,132).

Si yo reconozco como ser racional al otro en su naturalidad, y esto significa, primero que todo, en su corporalidad, su lenguaje, su motricidad, su sexualidad; y lo respeto en su naturalidad -¿no se prohíbe así, entonces, cada forma de educación como influjo, como cambio?.

4. AUTONOMÍA: KANT

Rousseau piensa la naturaleza perfecta del hombre junto con su capacidad de perfeccionamiento y Kant la piensa, al mismo tiempo, como imperfecta y, sin embargo, capaz de perfeccionarse. Según Kant, es la "perfectibilidad propia" junto a la "felicidad ajena", aquella meta que es al mismo tiempo obligación; es decir, es la idea que debe determinar incondicionalmente el actuar del hombre. Pero la ética de Kant no es una ética del autoperfeccionamiento (véase más abajo Humboldt), sino una ética de la perfección, que, en última instancia, se puede atribuir a una filosofía de la historia teleológica, como la concibió él en su escrito "Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte" y en el que se describe el «desarrollo de todas las disposiciones naturales del género humano». El destino de la humanidad sería la «más grande perfectibilidad moral, en tanto se consigue por medio de la libertad del hombre» -así lo dice en sus lecciones de ética (Kant, 1990, 269)-. De donde se desprende, para una autoeducación (*Selbsterziehung*): «Hacer lo mejor de sí mismo, cultivarse y cuando se es malo, crear moralidad por sí mismo, esto debe el hombre»; detrás de la «educación se esconde el secreto más grande de la naturaleza humana» (Kant, 1982b, 702 y 700).

La "metafísica pensada oscuramente" de la fundamentación moral (Kant, 1982, 504), así como las "conjeturas" y el "relato" de una "idea de una historia universal en sentido cosmopolita", a pesar de que permiten aclarar los pensamientos sobre el progreso del género humano hacia la perfección, acarrear, no

ostante, consecuencias paradójicas para la educación. Así, una educación moral descarta el que la perfección del otro pueda convertirse en meta. «En eso consiste entonces, la perfección de los otros humanos, como personas que son capaces también de ponerse metas, de acuerdo con sus propios conceptos sobre el deber [...]» (Kant, 1982a, 516); igualmente, los niños deben ser educados según la idea de una perfección moral, si se quiere que se conviertan en "Humanos" (Kant, 1982b, 704 y 699).

La paradoja de una educación moral o para la moralidad, que se distingue esencialmente por medio de la autonomía y que debe tomar medidas pedagógicas y, por ello, heteronomas, se ve afectada con todo lo anterior. «¿Cómo cultivo la libertad por medio de la coacción?» se pregunta Kant en sus lecciones de pedagogía de finales del siglo XVIII. El que sea necesario gobernar a los niños, dominarlos y tenerlos bajo tutela, lo experimenta también Flitner (1979,500) como un *ethisch dubios*. Pero él cree también que: «La experiencia [muestra] que la educación debe ser» (500). La pregunta fundamental de la pedagogía moderna toca la pregunta por la fundamentación de un actuar pedagógico que debe presuponer, para ser moral, al mismo tiempo la libertad y la autoactividad del educando; pero que por medio del concepto de un influjo intencional ve amenazada, igualmente, esa autonomía -y con ello sus fundamentos éticos- (Benner y Lenzen, 1991, 8).

El concepto de voluntad en Kant está libre de espacio y de tiempo, sus leyes tienen validez para los hombres en cada tiempo y lugar; es, pues, forzosamente universal. Se deja determinar, formar, educar esa voluntad; así se activa pedagógicamente el proyecto de un mejoramiento o perfección de la humanidad, a través de una formación de la voluntad pensada de un modo universal que se distingue, por dicha universalidad, de la voluntad humana. Ahora, en la filosofía moral de Kant, como se conoce, aparecen en una mutua congruencia dos principios activos cargados de

conflictos. Consiste, entonces, el asunto ético, en Kant, en combinarlos entre sí de modo que no pueda haber más contradicciones entre ellos: la autonomía de cada voluntad individual y la ley moral general del imperativo categórico. La cruz de la pedagogía postkantiana consiste ahora en que tuvo dificultades para pensar tal congruencia y transformarla en acción pedagógica; no pudo efectuar completamente la «inconcepcionalidad del imperativo categórico» (*Unbegreiflichkeit*) que Kant todavía comprende. Si se debe fundamentar ahora la educación en la autonomía del individuo y, por tanto, ya antes del comienzo haber llegado al final, entonces así no se puede alcanzar de ningún modo, por medio de influjos pedagógicos, una libertad, pensada trascendentalmente, es decir, la "autorreferencia", por medio de la "tecnología" (Luhmann y Schorr, 1990) -de ello ya había advertido Herbart-. Si se pone uno sobre la ley moral universal en tanto moralidad de las sociedades establecidas, ¿no significa esto una negación de la libertad trascendental del educando?

Si quiere ahora fundamentar la educación, se deben poner en consideración dos estrategias: por un lado, una negación de la libertad trascendental en favor de una génesis moral de la libertad de acción y decisión, por ejemplo, a través del establecimiento de otro concepto -psicológico- de libertad o a través del establecimiento de un contexto vital y de valores que anteceda siempre a la libertad y la constituya, y que le dé a la libertad su propia moralidad. Se llega así a una inversión: la *ratio essendi* de la libertad es la moralidad, la *ratio cognoscendi* de la moralidad es la libertad (Kant, 1982c, 108). Una tercera variante consiste en mantener de un modo pedagógico la relación entre autonomía e imperativo categórico, pensada por Kant como carente de contradicción; es decir, mantener junta la autorreferencia a una autonomía que no se puede alcanzar por ninguna educación y que, a pesar de ello -o más bien por ello-, trata de proporcionar aquel imperativo categórico que saca su fuerza sólo de la autonomía individual. Esta trascendencia

de la voluntad, su inviolabilidad e indisponibilidad, que garantizan sólo la calidad de la moral, le aseguran a la pedagogía, precisamente por su incontrolabilidad, una tarea sin fin y una excusa. Así, entonces, no se puede estar nunca seguro de que el niño en verdad quiera opinar lo que dice o hace (Campe) e, igualmente, se puede hacer referencia al burlamiento (*Unhintergebarkeit*) que se hace de su autonomía. El tener que fracasar moral (*der moralische Scheitern-Müssen*) fundamenta los infinitos esfuerzos de la educación -un círculo teológico-.

Por otro lado, queda por responder la pregunta pedagógica: ¿cómo se relaciona la educación con el imperativo categórico: utilizar el hombre, más exactamente la humanidad, «en cada momento igualmente como meta, nunca como simple medio» (Kant, 1982c, 61)? A partir de acá se deja leer una descarga ética para la educación; si parece que el "simple utilizar" a un hombre es el caso normal al que el reconocimiento de su autofinalidad debe llegar solamente, de modo que la acción (pedagógica) exigida se señala siempre a través de dos tendencias: la instrumentalización o el respeto al otro. Si se saca de acá una línea hacia la conocida pregunta de Kant (1982b, 711), de ¿cómo, entonces, se cultivaría la libertad mediante la coacción?, entonces así se relativiza de nuevo la incondicionalidad y absolutez de la moral kantiana. De acá se puede precisar que Kant no habla de educación en el sentido de cuidado (abastecimiento, entretenimiento), disciplinamiento (disciplina), civilizamiento y moralización, sino exclusivamente de cultivo, es decir, consejo e instrucción, «que colocaría por todas partes los fundamentos correctos y los haría comprensibles y admisibles para el niño» (Kant, 1982b, 754). La coacción resulta, según Kant, no de la (forma de la) educación, sino de la sujeción a la ley de la educación pública; de ahí, por lo tanto, que no se pueda ser educado públicamente. No es el sometimiento bajo la coacción lo que educa al hombre (Ruhloff, 1975), sino el fundamentar y el hacer conceptualizable de la coacción; así, se-

gún Kant, sólo cuando se "siente" la coacción de la sociedad, se puede aprender la autoconservación (*Selbsterhaltung*) y la independencia. Detrás de ello está la tesis de que sólo puedo reconocer mi libertad a la luz de la ley; si no hubiera ley como *ratio cognoscendi* de la libertad, no podríamos presuponer de ningún modo la libertad; si hubiera sólo leyes (mundo de la causalidad), tampoco habría libertad, sino simple determinación.

El que una ética de la autonomía solo produzca efectos paradójicos en el pensamiento y acción pedagógicos, pone en cuestionamiento la idea, para una teoría de la educación, de Kant y sus epígonos, de cómo sería cultivar la libertad con la coacción, y también cómo debe presuponer una teoría de la formación, ligada a lo anterior y que apunta a la libertad como autonomía, esto mismo, pero ya como trascendental y con ello hacerlo inalcanzable para cada educación (empírica). También el problema fundamental moral vinculado a la teoría de la educación y la formación de que la ética siempre parte de una concepción de completa autonomía y de una relación simétrica entre libres e iguales ligada a ella (Zirfas, 1996b), que no puede abarcar más un desarrollo generativo de capacidades morales, ha sido siempre mostrado por autores como M. Buber, W. Flitner, K. Mollenhauer, D. Benner y H. Peukert:

En la acción pedagógica se trata primero de capacitar a alguien para que en libertad me pueda contradecir o aprobar. Una ética pedagógica no busca sólo probar las posibilidades de consenso para las pretensiones expuestas, sino ayudar para que primero se puedan articular autónomamente tales pretensiones (Peukert, 1987, 81 y ss.).

Si la educación trabaja en el mejoramiento del género humano, mientras está ligada a su propia insuficiencia e, igualmente, a la inmejorabilidad del hombre, es ella de este modo una ética de la autonomía como respuesta a la pregunta por la educación del hombre.

5. PLURALISMO: HUMBOLDT

«Pero la perfección», así lo leemos en Cicerón (1995,265), «no soporta contradicciones». Opuesto a esto, la idea del pluralismo parece consistir en la simultaneidad de lo contradictorio. Pluralismo (cf. Heyting y Tenorth, 1994, 24 y ss., 66 y ss., 77, 149) se puede entender, como perspectiva teórica,

- a) descriptivamente como fenomenología, como descripción de lo que es;
- b) como un relativismo de la etnología comparada, como comprobación de que una comparación hace imposible una valoración moral;
- c) como actitud, como *pluralistic temperament, attitude of orientation* (W. James), como *pragmatic ethos* (R. J. Bernstein), como un trato determinado con la pluralidad, la diversidad;
- d) como meta-teoría, como "pluralismo consecuente", como teoría que relativiza el pluralismo mismo y lleva al resultado de que el pluralismo no es *el*, sino sólo *un* punto de vista.

Pluralismo -y con ese título quiero referirme a Humboldt- se puede entender, además, como teoría normativa, en el sentido de que exige pluralidad moral; es decir, rehúsa a orientaciones valorativas generales y vinculantes, y deja abiertas, de un modo crítico, las representaciones unitarias coaccionantes y unificantes de las diferentes morales. Las dificultades para fundamentar moralmente esta forma de pluralismo saltan a la vista:

- a) como fundamento ético excluye una fundamentación monística de la moral, lo que lleva a una contradicción inmanente del pluralismo;
- b) como relativismo y particularismo se acaba con la interrupción de las perspectivas posibles;

- c) como meta-pluralismo lleva a la teoría a un regreso infinito por medio de la fundamentación de las fundamentaciones.

Como la pregunta por la fundamentación, así parece estar argumentativamente en su fin la pregunta por la motivación del pluralismo; para los contextualistas, no se dará ningún motivo argumentativo para abandonar su confiada provincia comunitaria en dirección hacia la inabarcabilidad de un universo pluralista, como también preguntarán los deontólogos, con una mirada fija sobre sus principios morales, y los utilitaristas, en consideración con sus análisis de costos-beneficios: *Why be pluralistic?* Una respuesta a esta pregunta nos la puede dar W. v. Humboldt con su "ética pedagógica", después de una corta mirada a la idea de autoperfeccionamiento.

La totalidad de la ética clásica puede ser observada como ética de la perfección, en tanto reflexiona sobre la esencia del hombre que ha de realizarse a través de la acción correcta (Reiner, 1964, 166). Ésta, sin embargo, no es ninguna ética del autoperfeccionamiento, cuando bajo ella debe ser comprendido el principio de acción mismo. A pesar de que Aristóteles habla de que la virtud puede ser adquirida a través de la costumbre y la educación, sin embargo, se precisa esto siempre con respecto a un *telos* fundamentante de la perfección. La virtud *no* consiste en el progreso hacia una meta, sino que es la meta misma. Mirado aristotélicamente, el camino hacia una meta, que se convierte en un autoperfeccionamiento hacia la virtud, lo encontramos por primera vez en Leibniz y en una forma elaborada en Wolff. En las "Institutiones" de Wolff (9), se determina la perfección como *consensus* dentro de la diversidad, el *consensus* como tendencia para lograr algo común. El autoperfeccionamiento está ligado de tal modo al perfeccionamiento del otro, que cada uno necesita de la ayuda del otro para garantizar su propia perfección; de allí deduce Wolff tanto la obligación intersubjetiva del perfeccionamiento recíproco, como la obligación indivi-

dual del autoperfeccionamiento (Philosophia practice universalis I, 229).

El problema, originado con lo anterior, de una armonización de los intereses de los diversos individuos que se perfeccionan a sí mismos, lo encontramos en una cierta forma de lectura en Humboldt, cuando habla de que la «verdadera meta [sic] del hombre [...] es la formación más elevada y proporcional de sus fuerzas hacia una totalidad», en donde tal desarrollo tiene como presupuestos la "libertad" y "diversidad de situaciones" (Humboldt, 1885,5).

La pregunta (clásica) por la determinación del hombre la soluciona Humboldt, por medio de una variante, con una teleología abierta del desarrollo de las fuerzas, en donde no sólo resalta la fuerzas morales. Esta posición parece llevar a un extremo individualismo amoral, que considera el mundo como simple medio para la meta de autoperfeccionamiento. Sin embargo, en contraste a ello, Humboldt habla en su *Theorie der Bildung des Menschen (Teoría de la formación del hombre)* y que parte de allí, de que, en el «vínculo de nuestro yo con el mundo hacia la reciprocidad más general, más activa y más libre, el único camino sería procurarle al concepto de humanidad en nuestra persona [...] en lo posible, un gran alto contenido [...]» o, como se expresa en otro lugar, la «producción de lo absoluto de sí mismo, pero con la ayuda de la universalidad de los fenómenos» (Humboldt, 1985, 25 y 69). Si se entiende la ética de Humboldt -que como tal no fue escrita por él- a partir de su teoría de la formación e, igualmente, se coincide con ello en que al pensamiento sobre la formación le es esencial el que el yo tenga a un otro frente al cual se pueda formar -el mundo «posee una autosuficiencia tan independiente que contrapone la leyes de la naturaleza y las resoluciones del destino al sentido propio de nuestra voluntad» (Humboldt, 1985, 26)-, entonces, una ética del autoperfeccionamiento necesita para su éxito una ética de la irreductibilidad del otro y ambas se presupondrían mutuamente. Humboldt difunde un "holismo indi-

vidual", así la «última tarea de nuestra existencia», «procurarle al concepto de humanidad [...] en lo posible, un alto contenido», puede por ello -y esto es lo decisivo- lograr el éxito sólo «en nuestra persona». «El más alto ideal de la coexistencia de los seres humanos sería, para mí, aquél en el que cada uno se desarrollara solo de sí mismo y de su propia voluntad» (1985, 7). Formación (*Bildung*) es formación (*Ausbildung*) del individuo para el individuo.

Humboldt (1985,12) señala como los mejores caminos del enseñar:

- a) la presentación de todas las soluciones posibles a un problema, «sólo como forma de preparar al hombre para escoger su yo (*selbst*) más predestinado (*schicklichste*)», y
- b) la presentación de una solución ficticia del problema, que él señala como todavía un mejor método de aprendizaje, sin decir, en ese punto, por qué mantiene su preferencia. Para Humboldt se trata, en ambas variantes, de la libertad del educando como un dejar abierto educativo (*erzieherisches Offenhalten*) de su autodeterminación como norma, en torno a la cual la pedagogía debería orientarse; ese dejar abierto de la autodeterminación tiene lugar también cuando la solución es aquella que es encontrada. Ya la solución ficticia, dada a saber como tal al alumno, lo confronta con una posición (moral) y le da la posibilidad de autodeterminación. Como posición ficticia forma parte de la "diversidad de situaciones" necesarias para la formación, sin que se deshagan, por un lado, en la fuerza normativa de lo fáctico, ni, por el otro, en la voluntariedad (*Beliebigkeit*) del arbitrio subjetivo; además, provoca en el alumno, mientras tanto, una toma de posición fundamentada como producto de su libertad, segunda condición de la formación. Formulada de un modo patético: sólo en y con la educación resulta la posibilidad de una autodeterminación para la moral; es decir, para una toma de posición fundamentada

del por qué se decide uno por una moral, bien sea a favor o en contra y cómo se comprende o no la fundamentación de una moral. En ello consiste el autoperfeccionamiento moral.

La respuesta de Humboldt a la pregunta: *Why be pluralistic?*, encuentra respuesta en su teoría de la autoformación (moral), que exige la pluralidad (moral) con respecto al autoperfeccionamiento (moral) del individuo (Wulf, 1996) -lo que entre tanto también se ha venido documentando a través de las inves-

tigaciones psicosociológicas, en el sentido de que un entorno moral y pluralista hace posible en el niño «un comportamiento y un juicio moral independiente y maduro» (Garbarino y Bronfenbrenner, 1986, 278)-. El hombre se perfecciona a sí mismo y al mundo en contacto con muchas lenguas (morales). Pero no: «yo me perfecciono a mi mismo cuando de lo que debo hago ley sólo aquello que quiero» (Pestalozzi, 1993, 84); sino: «yo me perfecciono a mi mismo (y al mundo) cuando hago ley el ponerme en interacción con otras leyes morales».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREDT, H. (1994). *Über die Revolution*. München. 4. Aufl [edición],
- ARISTÓTELES (1984). *Die Nikomachische Ethik*. Übers, v. O. Gigon [traducido por] München.
- _____ (1986). *Politik*. Hrsg. v. O. Gigon. München.
- BENNER, D. und LENZEN, D. (Hrsg. [editores]) (1991). *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim/München.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1965). *Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachin Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung*. Braunschweig.
- BÖHME, Gernot (1985). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- CICERÓN, M. T. (1995). *De re publica/Vom Gemeinwesen*. Hrsg. v. K. Büchner. Stuttgart.
- COMENIUS, Jan Amos (1991). *Pampaedia - Allerziehung*. Hrsg. v. K. [editado por] Schaller. Sankt Augustin.
- _____ (1993). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Hrsg. v. A. Flitner. Stuttgart.
- DIECKMANN, B. (1992). "Selbstständigkeit und Selbstsorge - Zwei Grundbegriffe der Pädagogik". In : *Pädagogische Rundschau* 46. p. 693-706.
- FLITNER, W. (1979). "Ist Erziehung sittlich erlaubt?" In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25.
- FRANKENA, W. K. (1994). *Analytische Ethik. Eine Einführung*. 5. München: Aufl.
- GARBARINO, J. und BRONFENBRENNER, U. (1986). "Die sozialisation von moralischen Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht". In : BERTRAM, H. (Hrsg.). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a/M.
- HERRMANN, U. (1994a). "Perfektibilität und Bildung: Funktion und Leistung von Kontingenzformeln der Anthropologie, Kulturkritik und Fortschrittsorientierung in den reflexiven Selbstbegründungen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts". In : HOFFMANN, D. u. a. (Hrsg.). *Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne*. 2. Aufl. Weinheim.

- _____ (1994b). "Vervollkommnung des Unverbesserlichen? Über ein Paradox in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts". In : KAMPER, D. und WULF, Ch. (Hrsg.). *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Frankfurt.
- HEYTING, Fr. und TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994). *Padagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- HUMBOLDT, W. von (1985). *Bildung und Sprache*. Besorgt v. C. [proporcionada por] Menze. 4. Aufl. Paderborn.
- HUME, D. (1984). *Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral*. Hrsg. v. G. Streminger. Stuttgart.
- KANT, I. (1982a). *Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe Bd. VII Hrsg. v. W Weischedel. Frankfurt a/M.
- _____ (1982b). "Über Padagogik". In : *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Padagogik 2*. Frankfurt: Werkausgabe Band [tomo] XII.
- _____ (1982c). *Kritikderpraktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe Bd. VII Hrsg. v. [editado por] W Weischedel. Frankfurt a/M.
- _____ (1990). *Eine Vorlesung über Ethik*. Hrsg. v. G. Gerhardt. Frankfurt a/M.
- LESSING, G. E. (1987). *Die Erziehung des Menschengeschlechts und andere Schriften*. Stuttgart.
- LÉVINAS, E. (1992). *Ethik und Unendliches: Gespräche mit Philipp Nemo*. Wien.
- LUHMANN, N. (1990). "Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung". In : LUHMANN, N. und SCHORR, K. E. (Hrsg.). *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Padagogik*. Frankfurt.
- _____ (1993). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 1. Frankfurt.
- MacINTYRE, A. (1995). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt a/M.
- OELKERS, J. (1990). "Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken". In : LUHMANN, N. und SCHORR, K. E. (Hrsg.). *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Padagogik*. Frankfurt.
- _____ (1992). *Padagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München/Weinheim.
- _____ (1993). *Spielräume und Verbindlichkeiten: Über die Ethik in der kulturellen Bildung*. Vortrag auf der Tagung "Notwendigkeit oder Luxus?" Perspektiven kultureller Bildung veranstaltet vom Deutschen Kulturtat am 20.11.1993 in Postdam.
- PESTALOZZI, J. H. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797)*. A. Stenzel. (Hrsg.). Bad Heilbrunn.
- PEUKERT, H. (1987). "Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft". In : PLEINES, J.-E. (Hrsg.). *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg.
- PLATÓN (1984). "Euthypron". In: *Sämtliche Werke I*. Hrsg. v. W. Otto u.a. Reinbek bei Hamburg.
- RANG, M. (1959). *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen.
- REBLE, A. (1993). *Geschichte der Padagogik*. Stuttgart.

- REINER, H. (1964). *Die philosophische Ethik*. Heidelberg.
- ROUSSEAU, J. J. (1984). *Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité*. Paderborn-München-Wien-Zürich.
- (1990). *Emil oder Über die Erziehung*. Hg., eigeleit. und mit Anmerkungen versehen v. [editado, introducido y con notas de] M. Rang. Stuttgart: Reclam Verlag.
- RUHLOFF, J. (1975). "Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange" In : *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51, 1.
- SCHAFFER, A. (1992). *Rousseau: Pädagogik und Kritik*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- SCHALLER, Klaus (1962). *Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg : Quelle & Meyer.
- SCHEUERL, H. (1985). *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- _____ (Hrsg.) (1992). *Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart*. München.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D. (1957). *Pädagogische Schriften*. 1 Bde. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hg. v. Th. Schulze & E. Weniger. Dusseldorf.
- SCHMIDT, G. R. (1988). Reformation und Gegenreformation - Humanitas, Pietas, Res - Pädagogik im 16. Und 17. Jahrhundert. In : WINKEL, R. (Hrsg.). *Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Dusseldorf.
- SPAEMANN, R. (1980). *Rousseau - Bürger ohne Vaterland. Von der Polis zur Natur*. Zürich.
- _____ (1987) *Das Natürliche und das Vernünftige*. Zürich : München.
- _____ (1983) *Philosophische Essays*. Stuttgart.
- TENORTH, H.-E. (1994). *"Alie alies zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt.
- THOMAS, J. F. (1956). *Lepélagianisme*.-]. Rousseau. Paris.
- UHLE, R. und HOFFMANN, U. (Hrsg.). (1994). *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip*. Weinheim.
- WULF, Ch. (1996). "Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts". In : WULF, Ch. (Hrsg.). *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750 - 1850*. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.
- ZIRFAS, J. (1994). "Glück als Reais von Ethik und Anthropologie". In: WULF, Ch. (Hg.): *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*. Weinheim/Basel.
- _____ (1996a) "Der Mensch schlechthin? Zur impliziten pädagogischen Anthropologie Jean-Jacques Rousseau". In : WULF, Ch. (Hrsg.). *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.
- _____ (1966b). "Solidarität und Gerechtigkeit zwischen den Generationen". In : LIEBAU, E. und WULF, Ch. (Hrsg.). *Generation*. Weinheim.

