

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

Xihmai

Universidad La Salle Pachuca
xihmai@lasallep.edu.mx
Teléfono: 01(771) 717 02 13 ext. 1406
Fax: 01(771) 717 03 09
ISSN (versión impresa):1870-6703
México

2018

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar

“PROCESO EDUCATIVO” Y “SENTIDO DE CONSTITUCIÓN”,
HACIA UN EMPODERAMIENTO DE LA DIGNIDAD HUMANA.

"EDUCATIONAL PROCESS" AND "SENSE OF CONSTITUTION",
TOWARDS AN EMPOWERMENT OF HUMAN DIGNITY.

Xihmai, año 2018/vol. XIII, número 26
Universidad La Salle Pachuca
pp. 7 - 50

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio-diciembre 2018

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

“PROCESO EDUCATIVO” Y “SENTIDO DE CONSTITUCIÓN”,
HACIA UN EMPODERAMIENTO DE LA DIGNIDAD HUMANA.

"EDUCATIONAL PROCESS" AND "SENSE OF CONSTITUTION",
TOWARDS AN EMPOWERMENT OF HUMAN DIGNITY.

María Luisa Pérez Perusquía

Profesora de Educación Primaria con licenciatura en Ciencias Sociales y licenciatura en Inglés. Tiene las siguientes certificaciones y estudios: Certificate for Overseas Teachers of English; Especialidad en “The Teaching of History in Elementary School” Joetsu University, Joetsu, Niigata, Japón; Especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO-México); Maestría en Políticas Públicas y Género (FLACSO-México). Ha desempeñado los siguientes cargos públicos: Directora General de Evaluación Educativa, SEPH; Directora General de Educación Básica, SEPH; Subsecretaria de Educación Básica, SEPH; Secretaria Ejecutiva del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Presidió la Junta de Gobierno de la LXIII Legislatura del Congreso Libre y Soberano del Estado de Hidalgo. Actualmente es diputada de la LXIV Legislatura de dicho Congreso.

Enrique Serrano Salazar

Licenciado en Derecho y Maestro en Derecho Constitucional y Administrativo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Diploma en Estudios Avanzados de Derecho Constitucional en la Universidad de Salamanca, España. En esa misma Institución obtuvo el doctorado en Derecho. Actualmente labora como Profesor de Carrera de Medio Tiempo en la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle Pachuca.

Recibido 15-12-17

Corregido 25-01-18

Aceptado 07-03-18

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

*El hombre, ser flexible que en la sociedad se amolda
a los pensamientos y a las impresiones de los demás,
es capaz de conocer su propia naturaleza
cuando alguien se la muestra, pero también es capaz
de perder el sentido de ella cuando se la ocultan.*

MONTESQUIEU

Resumen

Aquí, “proceso educativo” y “sentido de Constitución” son significantes que remiten a percepciones y desarrollos de la “libertad” que tienen como eje común un empoderamiento de la dignidad humana.

Palabras Clave: Identidad personal, identidad colectiva, proceso educativo, sentido de Constitución, libertad y dignidad humana.

Abstract

Here, "educational process" and "sense of Constitution" are significant that refer to perceptions and developments of “freedom” that have as an objective the empowerment of human dignity.

Keywords: Personal identity, collective identity, educational process, sense of Constitution, freedom and human dignity.

Notas introductorias

Timiótata tá ástra, voz de curso en la Grecia antigua, tiene esta traducción en nuestra lengua: “Lo más digno son las estrellas”. Aquí, ocupamos este dicho con el ánimo de introducir la idea de que, a la par de las estrellas, quizá porque en sí misma lo sea, la “libertad” es un asunto de la mayor dignidad. Mejor dicho, es un asunto del que hay que ocuparse de la forma más digna posible. Y, ¿qué implica tal cosa? ¿Cuál puede ser la forma más digna de ocuparse de la “libertad”? Como respuesta, perfilamos esta tesis: ocuparse de la “libertad” de la forma más digna posible implica darle contenido, intención o sentido a la voz “libertad” desde *la vivencia de un deber*, es decir, desde la satisfacción de las necesidades propias pero sin violentar la humanidad de quienes también están *ahí*, en el mismo sitio y en el mismo momento. Estamos “ahí” con el pulso de la sobrevivencia o con el pulso de la trascendencia a punto; cada quien, desde la intimidad de su conciencia, resolverá cómo sobrevivir, y, cada quien, si es el caso, resolverá respecto de qué trascender. Puede parecer que cualquier forma de resolver sobre tales problemas *ya es libertad*. Pero un *Xihmai* 10

enfoque cuidadoso sobre esto nos deja a la vista que la libertad no se agota en decidir y ya. O mejor dicho, no es que la libertad aparezca sólo en el momento de tomar la decisión, sino que ésta supone el desenlace de una serie de consideraciones en las que ya interviene la libertad.

Por lo mismo, si hay que ocuparse de la libertad de la forma más digna habría que escudriñar en el asunto de cómo ésta se ocupa de los presupuestos que la inducen a tomar una decisión sobre el tipo de problemas antes expuesto. Así pues, la forma más digna de ocuparse de la libertad implica no reducirla simple y llanamente a la decisión tomada. No escapa de la obviedad decir que los presupuestos de una decisión son diversos, pero hay uno que aparece como una constante, a saber, *la presencia de otros, también capaces de tomar decisiones*. En la consideración de este presupuesto la libertad aparece juiciosa a tal punto que se moviliza en ella su capacidad normativa. En este sentido, la libertad no puede ser distinta del reconocimiento recíproco que las personas se hacen como *sujetos discursivos encaminados hacia la toma de decisiones*. Y algo más: las decisiones que haya que tomar *deben ser* aquellas sancionadas con la *mejor razón expuesta hasta entonces*, es decir, nunca definitiva como “la mejor razón”.

Por tanto, en la “libertad” tienen curso aquellas decisiones con las que se puede dar cuenta de la “mejor razón”. Todo esto conduce a que *la libertad se pueda experimentar como relación responsable*, lo cual implica que no habrá libertad ahí donde las relaciones se establecen valiéndose únicamente de *la ventaja de la fuerza fáctica*. Toda relación responsable tiene que dar cuenta de un cruce de libertades que se imponen a sí mismas el *deber de la moderación*. Y es timbre de este deber aquel del nervio moral que desafía a las apetencias que están latentes en la libertad misma cuando ésta se conduce sólo como nudo poder.

Ocuparse de la libertad pensando en tales rendimientos ha supuesto y supone una tarea formativa de la individualidad de cada persona, de construcción de los equilibrios entre la vivencia del ego y la vida en común *ya dada*. En términos generales, si el individuo se forja a través de “su” libertad esto implica que cada quien ha podido determinar y resolver sus diferentes “proyectos de vida” inmerso no sólo en el *orden tradicional*, pero tampoco sólo atento a su *pasión ilustradora* (Gadamer, 2002, 43). No hay libertad si siempre se toman decisiones sólo desde un mismo presupuesto, o desde una misma motivación. ¿Qué libertad puede haber cuando el espíritu se moviliza siguiendo sólo rutinas en la toma de decisiones? ¿Qué libertad puede haber aun cuando la decisión de observar la rutina no la imponga nadie? Si puede haber algún tipo de libertad

en tales condiciones, nos parece que su trayectoria es corta; se trataría de una libertad que no promueve “más libertad” y que tampoco interviene en los ajustes que tal aspiración pueda tener en cada caso.

Si la libertad se anula en tal magnitud, la consecuencia es que no habrá libertad en un sentido normativo, quizá el único en el que la libertad se confirma como tal frente al resto de ejercicios volitivos que pueda tener. Fuera de esta posibilidad, lo que entonces se tenga como “libertad”, lo que se diga que ésta sea, podrá aludir a cualquier displicencia de la voluntad, pero nunca a la regulación de ésta. El giro más contundente de la libertad es el de ser contención de sí misma, y en esto radica un poder plenamente “soberano”, no condicionado en su ejecución por ningún otro poder. Se atribuye a Tucídides una afirmación de sello parecido: “De todas las manifestaciones del poder la continencia es la que más me impresiona” (Wyzanski, 1967, p. 109).

Ya desde ahora podemos decir que ese poder de la libertad de contenerse a sí misma, supone un peculiar ejercicio de “soberanía” en el que está la clave para comprender qué es aquello de “sentido de Constitución”. Ese proceder de la libertad es el núcleo fermentante de procesos de intersubjetividad en los que la manifestación de poder sigue un “sentido de Constitución”. Y esto quiere decir que las leyes que emanen de la intersubjetividad han sido depuradas de componentes de arbitrariedad hasta donde la propia moderación lo imponga¹. En fin, el “sentido de Constitución” se hace presente cuando en la creación de las leyes interviene la moderación, cuando se garantiza que la confrontación de ideas e intereses no se resolverá de modo arbitrario y cuando, por esto mismo, en las leyes se pueda advertir un sentido jurídico y de justicia. El poder de la libertad de contenerse a sí misma ha abonado para tales frutos. Y atendiendo al título e intención de este documento conviene seguir explorando en esa capacidad normativa de la libertad.

¹ Es decir, la razón está exigida de no ser violenta para imponerse “de una vez por todas” sobre los modos arbitrarios. Si la razón no atiende tal exigencia caería en los modos de la arbitrariedad. Aunque habrá que explorar sobre las posibles excepciones de esto. En cualquier caso, esa *pausa de la razón* es distinta del aplazamiento que se hace de la razón cuando el ejercicio del poder se da en la órbita de un pacto de intereses: “El mundo político se convierte en un reino donde no es la razón natural la que gobierna, sino las presiones inmediatas. Y buena proporción de las preocupaciones de cada persona radican en valerse de estas presiones para lograr nuevas ventajas materiales para sí, y mantener a raya a las fuerzas contrarias. Así pues, el Estado se presenta ahora como el mecanismo por medio del cual él y quienes comparten sus intereses lograrán la victoria, pero no un acuerdo” (Wyzanski, 1967, p. 109). Un pacto de intereses se puede deber a la voluntad de muchos, pero esto no garantiza que se haya logrado *un acuerdo como voluntad general*.

Así, sólo cuando la voluntad decide regular lo que en ella han motivado la facticidad y la empiría, sólo entonces, la libertad se erige plena; se erige razón de sí misma; se erige como *razón práctica*². ¿Puede haber libertad de otro modo, es decir, sin que sea razón de sí misma? Que la libertad pueda ser razón de sí misma y sólo entonces confirmarse como tal, no implica que tenga que estar ensimismada. Implica, al contrario de esto, que una vez que la libertad ha hecho pie en el “mundo de la vida” dándose a la satisfacción de necesidades enraizadas en lo sensible o entregada al ejercicio especulativo, ella misma se entrega como norma, como imperativo. Si luego de tales faenas, si luego de su incursión en el “mundo de la vida” la libertad se entrega como norma a este mismo, no hay en tal cosa ningún ensimismamiento de la libertad.

La libertad no es algo sin raíz. Está inserta en un orden –en una cierta disposición y disponibilidad de las cosas– y, a la par, cobra sentido sólo desde la subjetividad. Parece ser que no es de otro modo, y entonces merece la pena insistir en que no hay libertad –o queda reducida drásticamente– si la decisión

²La expresión “razón práctica” tiene aquí el sentido que le imprime el cuño kantiano. En Kant, la razón práctica es el modo de ser de la libertad en el que ésta misma es máxima de su conducción. Es decir, la razón práctica implica que la libertad ha determinado su acción no sólo según sus deseos o sensaciones, sino que la ha determinado liberándose en lo posible de éstos. Ni siquiera es máxima de sí misma porque sea el reflejo de esencias –lo bueno, o lo malo *en sí*– que no le corresponde determinar. Frente a esto, la libertad es máxima de sí misma cuando decide poner a revisión las motivaciones de sus desarrollos. Tal consideración es la que puede respaldar la afirmación de que la razón práctica es atributo de la libertad en tanto a ésta se la tenga como agente o vehículo normativo. Más todavía, esta realización de la libertad es la de una razón que no se contenta con el ejercicio especulativo y que tampoco queda complacida con los modos de la sensibilidad. Se trata de la *razón práctica*, de la que se puede tener mejor perfil atendiendo a que “El hombre es un ser con necesidades, en cuanto pertenece al mundo de los sentidos, y en este respecto, su razón tiene, desde luego, un encargo indeclinable por parte de la sensibilidad, el de preocuparse del interés de ésta y darse máximas prácticas, también enderezadas a la felicidad de esta vida, y en lo posible, pero también de una vida futura. Pero el hombre, sin embargo, no es tan enteramente animal, como para ser indiferente a todo lo que dice la razón por sí misma, y utilizar ésta sólo como instrumento para la satisfacción de sus necesidades como ser de sentidos. Pues no le eleva en valor sobre la mera animalidad el poseer razón, si ésta sólo ha de servirle para aquello que en los animales lleva a cabo el instinto; sería la razón entonces sólo una manera particular que habría usado la naturaleza, de armar al hombre para el mismo fin al que ha destinado los animales, sin determinarlo para un fin más alto. Así pues, necesita el hombre, según la disposición natural que se encuentra en él, razón para traer a consideración, en todo caso, su bien (*Wohl*) y mal (*Weh*), pero la tiene además para una misión más elevada, a saber no sólo reflexionar también sobre lo que es en sí bueno o malo y de lo cual sólo la razón pura no interesada sensiblemente puede juzgar, sino para distinguir este juicio enteramente de aquel otro y hacerlo la suprema condición de él” (Kant, 2004, p. 149).

puede ser justificada alegando sólo con los argumentos del orden tradicional o sólo con los argumentos de la pasión ilustradora.

La libertad, ya se dijo, no es asunto de rutinas o de inercias, pero esto no quiere decir que su contenido sea cualquier cosa con tal de que acarree novedad. En otros términos, el aval de la libertad no es cualquier decisión. El aval de la libertad tiene que ver sólo con decisiones por las que unos vinculan a otros sin coacción de por medio. Convicción en vez de coacción es, a primera vista, una sustitución de términos que, no obstante, da cuenta de un asunto de mayor calado: cuando cada decisión vincula por las razones que la respaldan y no por la fuerza fáctica que puede ejercer el agente de la decisión, entonces, sólo entonces, se colocan las piezas de la estructura normativa de la “vida en común”. Cualquier decisión de tal envergadura refleja la doble naturaleza de la libertad en el contexto de “lo humano”, y también da cuenta de cuál puede ser la intervención de esa libertad en la determinación de qué sea la Justicia, de cuál sea la realidad y el alcance de ésta. Así,

[...] la libertad aparece definida en su sentido más general como capacidad de elección entre posibilidades, esto es, se define como indeterminación. Y esta calificación se refiere tanto a la ausencia de un contenido fijo y determinado como también al aspecto negativo de la no-determinación del sujeto, es decir, de la inexistencia de cualquier tipo de vinculación que excluya esa libertad de elección. En este sentido, si el núcleo mismo de la naturaleza de los hombres es su libertad en ese doble sentido de indeterminación del contenido y de no vinculatividad, la aplicación de la ley general no puede consistir sólo en un sometimiento pasivo a ella, sino en el de hacerla real, actual, mediante una acción *productiva*. A este nivel general de interpretación parecen pues confluir las ideas de razón y libertad, y ambas parecen constituir el eslabón de la relación entre la justicia y el mundo de los hombres (De Agapito, 1989, p. 62).

Desde esa perspectiva, realizar “lo justo” dependerá, en gran medida, de que nadie quede vinculado a otro sino por cuanto que libremente así lo hayan convenido los propios interesados en que se concrete o no el posible vínculo. En tal escenario, “lo justo” será entonces que se mantengan libres quienes no hayan convenido con otros sobre vínculo alguno. Y esto da ocasión a tener en cuenta que las “relaciones de justicia posibles” a que alude Montesquieu en *El espíritu de las Leyes* pueden estar mediadas por pretensiones diversas menos por aquella en la que un sujeto de libertad quiera vincular a su semejante arbitrariamente o que, habiendo ocurrido tal cosa, ésta haya sido corregida desde la propia libertad³. “Las relaciones de justicia posibles” suponen también

³ Las “relaciones de justicia posibles” se revelan con tal condición en el curso “histórico humano”; se revelan con tal condición por la naturaleza que los propios seres humanos tienen de “seres
Xihmai 14

tal tipo de corrección, precisamente porque el ingrediente de libertad de la naturaleza humana hace que también sea posible la arbitrariedad. Entonces, el carácter de lo “posible” en las relaciones de justicia apunta a

[...] la constatación de que en el mundo de los hombres cabe la posibilidad de que [...] la historia pueda verse sometida a retrocesos [...] Con esta caracterización se remite pues al hecho de que la idea de Justicia está en relación con la experiencia histórica de los hombres, y sólo es “posible” porque, si no quiere ser contradictoria consigo misma, tiene que incluir la libertad de éstos en su propio concepto [...] la idea de Justicia no tiene hasta aquí otra determinación que la de la distinción, a primera vista contradictoria, entre su carácter de absoluta y su dependencia respecto de la experiencia histórica y social de los hombres. En esta determinación se incluye un componente normativo y uno fáctico, y si se quiere ganar un sentido más preciso y más rico interesa delimitar la idea de Justicia por referencia a ambos (De Agapito, 1989, p. 63).

discursivos”. Y esto implica decir que las “relaciones de justicia” son así posibles por la intervención del intelecto y de la conciencia humana que las va concretando en la medida en que corrige desvíos o insuficiencias de lo que se tenga por “justo” sólo bajo la medida de un pacto, de una ley positiva o de una tradición. Entonces, la “Justicia” en las relaciones humanas no está dissociada de procesos dialógicos que permiten responder en cada caso a por qué “lo justo” puede ser distinto de lo que se haya convenido como tal. Pero no tan distinto que lo lleve a su negación, a su *no generalidad*. “Lo justo” tiene que responder a un equilibrio entre lo general y lo particular, y el hallazgo de esto, de tal equilibrio *posible*, es de la incumbencia de *seres históricos y discursivos*. Esta es la versión –“actualización”– que aquí hacemos del tema que Montesquieu introduce con la denominación de “relaciones de justicia posibles”. En las propias palabras de este pensador, destaca la idea de que lo “justo posible” es algo ya previo pero no dado como definitivo, sino “revelado” y alcanzado en cada momento por los seres históricos y concretos, dotados de inteligencia: “Los seres particulares inteligentes pueden tener leyes hechas por ellos mismos, pero tienen también otras que no hicieron. Antes de que hubiese seres inteligentes, éstos eran ya posibles; así, pues, tenían relaciones posibles, y, por consiguiente, leyes posibles. Antes de que se hubieran dado leyes había relaciones de justicia posibles. Decir que sólo lo que ordenan o prohíben las leyes positivas es justo o injusto, es tanto como decir que antes de que se trazara círculo alguno no eran iguales todos sus radios” (Montesquieu, 1984, p. 34). A final de cuentas lo *ya dado como “justo”* ha de tener tal significado entre seres humanos determinados, también, por las vicisitudes de su condición finita y, por lo mismo, apremiados por la urgencia de hacer las cosas, de resolver los problemas *en lo inmediato*. Esto no hay que perderlo de vista, pero hay que insistir en que las “relaciones de justicia posibles” implican evitar que la solución inmediata, marcada por la urgencia, se vuelva arbitraria. También, en última instancia, un presupuesto –*ya dado*, en sentido temporal tanto como lógico– de las “relaciones de justicia posibles” es el de la capacidad discursiva de las personas. Dicho todo esto, parece ser que frente al asunto de la “Justicia” los seres humanos nos movemos en ese terreno de *lo no realizable aun y de lo que, no obstante, se pueden hacer formulaciones sintéticas*. Un dato más que habría que explorar en otro momento es este: Los *juicios sintéticos a priori*, herramientas epistemológicas, alumbradas por Kant, pueden tener un espacio de arraigo en el asunto que tenga por cometido determinar qué sea la “Justicia”.

La cita que antecede permite reforzar nuestra convicción en cuanto a que el empoderamiento de la dignidad humana no cursa en otro cauce que no sea el de la libertad consciente de las contradicciones a que pueden llevarla sus apetencias y, por esto mismo, dispuesta a la moderación. En cierto modo, la moderación es la forma en que la libertad se norma a sí misma, pero sólo porque en torno suyo también hay libertades. En otros términos: la moderación es el *signo racional* de la libertad en la historia humana. Digámoslo así: si la libertad correspondiera solamente a un sujeto y a ninguno más, entonces, la libertad sería simple y sencillamente poder en ese hipotético sujeto y, en cada uno de los demás, la libertad –si la hubiese– se reduciría a disponer su voluntad a la satisfacción de lo que ese poder quiera. La libertad sería poder en uno sólo y empataría –en un claro contrasentido– con la sumisión de los demás. En el “mundo de la vida” no es, no ha sido, así; el “mundo de la vida” corresponde a sujetos que “todos”, cada uno, quiere acreditarse libre a propósito de un mandato.

En distintos momentos, y con ímpetu distinto se han controvertido imposiciones diversas. Y esto ha implicado atenuar la imposición, justificarla en la mayor medida posible, al efecto de que la oposición que se le haga sea la menor posible⁴. Incluso, si aquella justificación es cabal y esmerada, además de honesta, la oposición queda exigida de no desembocar en imposición. De modo que, el componente fáctico de la libertad, esto es, el de imponerse en la satisfacción de sus apetencias, se robustece cuando se reduce la oposición a los modos en que éstas quieran ser satisfechas. Y esto dependerá de que en los ejercicios de libertad, vistos tan sólo como el deseo de satisfacer apetencias, aparezca el componente normativo de la propia libertad, a saber, la moderación. Moderarse para sobrevivir, cada quien, como *sujeto de poder*, incluso para *empoderarse como individuo*, ha sido una directriz que ha permitido estructurar la “vida en común”. Ésta no se explica sino es a través

⁴ Todo ejercicio de poder sigue a su propia *inteligencia* entendida como *sentido de conservación*. Ningún poder es “absoluto” al extremo de que no tenga que hacer caso de ese *sentido* y traducirlo en garantías de un consentimiento público de la justificación por la que unos tengan que vincularse a otros. Incluso, de tales garantías depende la *verdadera fuerza del poder*. Pongamos como ejemplo este caso: “En *Pensées*, III, fol. 285 v.º, n.º 1992, se dice que ‘el rey de Inglaterra es en realidad más absoluto que el Gran Sultán’ [...] La explicación de esta afirmación es que en el despotismo, cuya naturaleza es la acción inmediata, el déspota está potencialmente sometido a la violencia directa de todas las fuerzas que existen (corte, familia, ejército, cuerpos religiosos...). La ausencia de límites a su poder significa al mismo tiempo la ausencia de límites a sus riesgos. Frente a ello, los límites de un monarca en un gobierno moderado son otras tantas barreras que lo protegen de una exposición directa al peligro, y en este sentido son también su fuerza. Adviértase la agudeza con que Montesquieu enjuicia la realidad del poder: éste es mayor cuando se basa en una estructura social que cuando se ejerce como pura acción de fuerza” (De Agapito, 1989, p. 50).

de tradiciones que suponen un arreglo fundado entre libertades. Cada tradición, relativa a tales arreglos, tiene en su médula el entendimiento entre sujetos. Ciertamente, “[...] un sujeto es tal para otros sujetos porque intercambia con ellos signos con sentido” (Agud, 1988, p. 17). Así, en lo que aquí nos interesa podemos decir que: 1) un sujeto se empodera como tal frente a otros sólo cuando se hace comprender; 2) un sujeto se hace comprender como individuo sólo porque es, también, *sujeto social*.

De modo que empoderarse como individuo implica algo más que desarrollar la genialidad y el carácter propios; implica también el hecho de que los frutos de la individualidad tengan sentido para otros. Y algo más: si el empoderamiento de cada individuo supone una respuesta a las potencias propias, y si a través del desarrollo de éstas es posible que en otros se facilite el desarrollo de las suyas, entonces, la reciprocidad en tal empoderamiento supondrá una forma de empoderar a la dignidad humana. Sin embargo, hay que advertir que empoderarse como individuos de forma recíproca no tributa a la dignidad humana si tal reciprocidad se orienta a formar un bloque de poder que obstaculice irracionalmente la libertad de alguno.

En suma, tratándose de empoderar a la *dignidad humana*, hay que interiorizarla y ofrecerla, también recibirla. La *dignidad humana* no es distinta de lo compartido en libertad cuando la capacidad normativa de esta misma tiene desarrollo. El reto es entonces poner a punto la capacidad normativa de la libertad. Todavía más: el reto es educar y educarse en *ser sensibles de tal capacidad*, si se permite la expresión.

Con diferente intensidad, la que le haya imprimido cada coyuntura histórica, los sistemas normativos contemporáneos, concretamente los de la llamada “tradicción occidental”, han emprendido aquella tarea: han buscado tales matices profundizando en la instancia de vida más fértil en el orden psíquico-emocional e intelectual, a saber, aquella del tránsito entre la infancia y la adolescencia. Y esto es algo que, a su vez, ha dado paso a la búsqueda y propuesta de vínculos entre “proceso educativo” y “sentido de Constitución”. En gran medida, la concreción de esos vínculos han reflejado, y por largo tiempo seguirá reflejando, la “historia de la humanidad”. Hasta aquí el bosquejo de un fenómeno en el que la dignidad humana ocupa una posición rectoral. Los detalles vienen enseguida.

Cada pueblo, cada nación, la humanidad en general queda infiltrada de las luces o de las sombras que se puedan cernir en las vivencias de la infancia y la adolescencia. Específicamente, trataremos aquí de vivencias de libertad como

vivencias de lo que debe ser en la relación con los otros. Esto sin perder de vista que la apuesta principal es la de ocuparse de los procesos y vehículos que permiten que tales vivencias sean asimiladas con rendimientos éticos ya en las etapas de la infancia y de la adolescencia.

Para dar cuenta de ello, damos el primer paso siguiendo la idea de que las *vivencias de lo que debe ser en la relación con los otros* no son las de una sujeción categórica –invariable– a lo que ha sido impuesto como línea de conducta: lo que debe ser no se vive como sujeción o rendición ante la fuerza o presión que otros ejercen alegando observancia de la tradición, de la costumbre o del mandato. Las *vivencias de lo que debe ser* las protagoniza cada libertad que se somete a sí misma para no derivar en arbitrariedad. Lo que debe ser lo alumbrada cada conciencia viviendo “su” libertad como una posibilidad de comunicarse con los demás y, entonces, establecer las atingencias pertinentes.

En fin, lo que *debe ser* supone vivencia de libertades movilizadas por el motor espiritual de la reflexión. Desde edades tempranas, hasta aquellas edades en las que se presume madurez, se puede vislumbrar una chispa de reflexión que da paso a la constitución de lo que debe ser. Se trata de un interrogante que es modo común, que es reacción inaplazable, digámoslo así, de sensibilidades incómodas ante el acto de la fuerza. El porqué de una orden, el porqué de un mandato, el “porqué tengo que hacerlo”, son indicativos de una reflexión primera, precaria si se quiere, pero que ha empujado hacia un tipo de reflexión que da cuenta del asunto de la justificación de las expresiones del poder público. Y es en tal instancia, en el marco de tal cometido, que la reflexión se torna en memoria y conciencia colectiva. Y en medio de éstas el *deber ser campea como signo de conciliación entre subjetividad y generalidad*.

Está en la posibilidad de cada persona propiciar y ejecutar esa conciliación, y esto no como efecto de una fuerza externa, no como efecto de una causa material. Quien dispone a su pensamiento a despegarse de sus limitaciones trasciende con él y cuando este vuelo cruza con el de otros que han hecho lo mismo, entonces es posible “lo general”. En este sentido, el mundo de lo normativo es el espacio de los *sujetos de libertad que a través de su propia reflexión disponen sobre cómo ejecutar su libertad en las posibles situaciones en las que se hallen frente a frente*.

No hay norma alguna en la situación en la que “muchos” quieran imponerle a un sujeto qué hacer; no la hay si del lado de los “muchos” no se ha reflexionado suficientemente sobre “lo justo” del mandato y la aplicación de éste hace

palpable tal déficit. Por otro lado, lo que un sujeto sufra como injusticia de un mandato tiene que ser demostrado con razones consecuentes, si esto es así se despeja el camino para que arribe la *norma del caso*. Se puede decir que una de las vías de arriba de la norma es la de la inconformidad ante lo injusto del mandato. Pero si tal inconformidad no trasciende a la subjetividad que la motiva, en ello tampoco hay lugar para la norma. En este sentido, la norma es reflejo de sujetos que ocupan su libertad en lograr las razones que impriman un sentido de “objetividad” a lo justo de los mandatos. De modo que, esta “objetividad” posible no implica la negación que cada quien hubiera hecho de su subjetividad, sino el reconocimiento que uno hace del otro en cuanto que *sujeto en reflexión*. Es decir, puedo satisfacer la voluntad del otro sólo si en ella veo reflejado el contenido que también le daría a mi voluntad y siempre dictado por mi reflexión. Aquella “objetividad” aparece en tales reflejos, y la subjetividad juiciosa está de fondo.

Lo anterior tiene un inflexión interesante cuando se atiende a que “[...] para cada uno el sentimiento jurídico de los demás queda fuera de su propia subjetividad y es algo objetivamente dado” (Laun, 1959, p. 15). La subjetividad ya está dada en cada quien, y está en ello, en ese dato irrefutable, el embrión de la libertad. Por lo mismo, el sujeto no puede decirse no responsable del desarrollo de su libertad, y esto es algo que hay que complementar atendiendo a lo siguiente:

Del mundo causal en que actúan los legisladores, verdugos y carceleros no puede –por tanto– obtenerse el contenido de lo que debo hacer. *Sólo podemos darnos cuenta de aquello que debemos hacer, del contenido de nuestro deber, por la propia e inmediata vivencia*. Esta vivencia nadie puede conocerla si no es por experiencia propia [...] Sea ello como fuere, precisa puntualizar que la vivencia del deber, de la obligación, no es tan sólo la de un interés cualquiera, la de una inclinación egoísta. De otro modo, todo lo que alguien quisiera sería al mismo tiempo lo que debe, y el crimen resultaría tan obligatorio como la acción más altruista. La vivencia del deber tiene más bien que abarcar la convicción, aunque inconsciente, de que en la misma situación todo hombre estaría obligado a obrar del mismo modo, lo que implica –por ende– un juicio de valor no sólo sobre la propia conducta, sino también sobre la humana en general (Laun, 1959, p. 14).

Incluso, *lo que debe ser en las relaciones de libertad no se reduce a que los límites de la libertad de cada quien se impongan situacionalmente*. Es decir, tales límites no tienen que quedar identificados con el esquema de que “en la misma situación todo hombre estaría obligado a obrar del mismo modo”, o bien, que ninguno que se halle en la misma situación reaccionaría ante ésta de modo distinto. Al contrario, la libertad implica poder reaccionar de modo distinto; más aún, implica poder trascender la fatalidad de la situación. Sin

embargo, es cierto que si tienen que establecerse relaciones de libertad, lo que cada quien determine como reacción distinta debe quedar contenida en la parcela de la comprensión de los demás. Quizá *el imperativo de hacerse comprender* es lo que está de fondo de la afirmación de que lo que *debe ser* llama a obrar siempre del mismo modo. ¿No es acaso situación común la de querer hacernos comprender para satisfacernos en necesidades básica o espirituales, para sobrevivir o para trascender? ¿O acaso, para satisfacernos en tales necesidades, tenemos que apostar a que los otros no comprendan nuestras determinaciones al respecto? Lo primero es ineludible, lo segundo, el recurso al absurdo que clarifica el *imperativo de la comprensión, o bien, de hacerse comprender*.

En fin, si la libertad implica trascendencia –aquí, la no sujeción a las determinantes empíricas– ésta *no debe* desembocar en la incompreensión. La libertad de cada quien corre el riesgo de no ser comprendida como libertad si sus determinaciones se alejan de la comprensión que los demás puedan hacer de ellas. Y es que, a resumidas cuentas,

[...] una decisión libre presupone una instancia a la que tal cosa pueda ser atribuida, y ¿qué porción o componente de las personas reales posee la capacidad de decidir con libertad respecto de determinaciones? ¿Quién podría afirmar de sí mismo que su acción no ha estado determinada por circunstancias cualesquiera sino que ha sido totalmente libre? Pero en general: ¿qué sentido tendría un concepto de libertad que consistiese en la negación de la determinación? (Agud, 1988, p. 21).

Atentos al propósito de este discurso, se puede hacer esta adecuación de lo anterior: no hay libertad en quienes no pueden determinar “qué hacer” o “cómo ser” en situaciones diversas sin ser violentados por otros en la determinación que hagan de tales asuntos. Por encima de ello, la libertad implica poder razonar frente a esa violencia y ejecutar la acción consecuente. Pero razonar frente a esa violencia es algo que corresponde hacer no sólo al que la sufre, sino que también debe razonar sobre ello quien sea agente de la misma. “Transformar la fuerza en derecho y la obediencia en deber” –*dixit* Rousseau– se traduce en una amonestación para el agente de violencia en el sentido de que lo que éste aplique como fuerza llana no lo mantendrá siempre “libre” –no condicionado en su poder– frente a otros.

De modo que la libertad vuelve a manifestarse como relación en torno a un deber. Hay que vincularse a un deber para experimentar libertad en el sentido de que nadie resista irracionalmente la determinación que otro haga de su “proyecto de vida”. Entonces, *desde el deber se alumbra la libertad que, por lo mismo, no puede no ser un movimiento de reciprocidad*. Es decir, *me sujeto*

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

sin coacción a lo que dispones si, a la par, me ofreces la garantía de que al sujetarme a tu disposición contribuyo a la realización de “lo justo” como “voluntad general”. Si no hay tal garantía, si no se logra el argumento que la haga sentir, no se dará el deber en la obediencia, ni aparecerá la libertad en la que éste se sustenta.

A final de cuentas, la libertad es un lance de la voluntad que no tiene destino distinto que el de no ser resistido por los demás. Es decir, la libertad de cada quien se confirma como tal cuando no es resistida por los demás en su ejecución. Y esto se logra cuando la voluntad ha sido educada en sensibilizarse de los otros. En gran medida, lo que entendemos como “humanidad” es ese giro de la voluntad de muchos en una marcha de generaciones. Tal disposición de las voluntades enmarca pues lo que puede considerarse como el *acta de fundación de la humanidad*. Ahora bien, esta figuración no se deslinda de un problema que la aviva y que, por lo mismo, puede darle otros contornos. Nos referimos al problema de qué hacer para estimular esa disposición en las voluntades. O quizá haya que prescindir de estímulos y sólo esperar “pacientemente” a que esa disposición se realice en su justa medida, en cada vez. ¿Es esto último?

I. Libertad y Felicidad: un asunto de compensaciones entre identidad individual e identidad colectiva

Lo anterior tiene aquí una aplicación específica que se vincula a este dicho de Jacinto Benavente: “En cada niña y en cada niño está el inicio de la humanidad”. No es difícil convenir en la realidad y vigencia de esa consideración, se puede comulgar ampliamente con la intención que la anima. La humanidad vuelve a iniciar cada vez que, desde temprano, se abona en las voluntades aquello que las dispone a *ser, a vivirse libres responsablemente*.

En cada persona la “humanidad” tiene inicio y continuidad. En cada persona la “humanidad” cultiva lo suyo y cada persona hace su cultivo en ella. Hay en esto un llamado a conciliar las herencias culturales de cada caso con el ingenio, con la inventiva, con la chispa creativa de cada cual. Más todavía, la libertad no lo es a partir de “la nada” sino como posibilidad de elección en medio de algo. Y es por esto mismo que la libertad no puede confirmarse como negación de “todo lo establecido”. En efecto,

[...] no se puede someter todo a crítica en un momento dado. Para poder criticar hay que hacerlo dentro de ciertas categorías que (al menos por el momento) aceptamos como dadas, lo mismo que una duda solo es posible en un contexto de certezas asumidas [...] Nadie puede ser escéptico sobre todo. Pero esto tampoco

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

significa que estemos condenados a que nos embauquen siempre (Eagleton, 2017, p. 61).

Entonces, los productos de la libertad son entendibles en cuanto abonados por la tradición; la libertad tiene que hundir en ésta sus raíces para dar otro tipo de frutos. Y esta relativa sincronía, si así cabe decirlo, es lo que puede avistarse como “buen orden”. En cierto modo, no hay historia sin “buen orden”, no la ha habido que no haya estado presidida por el ánimo de fomentar o de recuperar lo que en cada momento haya sido considerado como “buen orden”. Y, por esto mismo, no tiene que haber futuro incierto, ni fatalidad incontestable.

El futuro *ya está, sólo hay que desarrollarlo*. Y hay que hacer esto ahí donde se lo puede reconocer del modo más diáfano, a saber, en el alma de infantes y de adolescentes. Ahí es donde está en efervescencia un *pasado no concluido, una herencia no aplicada*. Dicho de otro modo, la “Creación” sigue su proceso; las nuevas pinceladas que habrán de retocarla ya tienen el pulso que las trazará. Lo tienen en el ánimo, en la viveza, en la sensibilidad con la que infantes y adolescentes se echan la “mochila al hombro” para guardar en ella los detalles de un mundo que les siguen asombrando. Este mundo, largamente otoñal, reverdece bajo ese tipo de sensibilidad.

La educación supone no herir, no demeritar esa sensibilidad para que no deje de *hacerse mundo descubriendo en él detalles que el “culto a la ciencia” opaca*. La educación no es distinta de la conducción de la sensibilidad en la búsqueda de verdades y resaltarles belleza antes que gravedad científica. Y es que la belleza de la verdad no supone otra cosa que advertir del mundo cada detalle sencillo y profundo que ha podido ramificar en construcciones teóricas de todo tipo. En cierto modo, la “verdad” está en la sinceridad con la que esas construcciones responden a tales detalles. Novalis lo advierte de este modo:

Cuando ya números y figuras
no sean las claves de todas las criaturas,
cuando ellas canten o besen
más de lo que saben los eruditos profundos,
cuando el mundo retorne a la vida libre
y al mundo,
cuando de nuevo luz y sombra
se aparee y engendren claridad real,
y que en cuentos y poemas
sepamos de las historias eternas del mundo,
entonces huirá ante un vocablo secreto
toda la esencia trastocada (Gadamer, 2002, p. 183).

Y nos ponemos en el mismo punto de mira: La libertad es resiliente, puede recuperar su dignidad y su belleza a pesar de los pactos de poder en que haya sido invocada y trastocada. La libertad los sobrepasa y recupera su esencia. Y corrige a los eruditos profundos que la han querido significar “para siempre”. La libertad vuelve a ser, tiene que ser un “ensayo de vida”, el de cada persona. Pero, con acento más pronunciado y con “prosa” más cuidada, tiene que ser un “ensayo de vida” en el alma de infantes y adolescentes. Al fin y al cabo, la “prosa” inscrita en su alma no es sólo invento de “su libertad” sino que, también y con mucho, es “historia de libertades”. Y esta “historia” no cursa de modo disruptivo. Esta “historia” concilia y es generosa con lo que “ha sido”, lo reconoce y lo procesa. Se comprende así, que la precisión que tiene el “ahora” es aquella en que lo coloca un continuo en el tiempo. De modo que el “ahora” resume y propone comienzos, es un signo dialéctico y de libertad. Por eso, en la ejecución de la libertad hay pinceladas de eternidad, de un continuo que no cesa en la “siembra de horizontes” con el hoy y el antes como arado. Goethe lo plasma así: “Entonces el pasado permanece, vive el futuro en anticipación, el momento es eternidad” (Curtius, 2000, p. XXI).

El “futuro en anticipación” es una idea que acredita su realidad si volvemos la mirada hacia el yermo cultivable de la infancia y la adolescencia. Realidades de las que hay que ocuparse a partir de “lo constituido”. Así, la transformación que en esos momentos de la vida se halla en potencia no tiene que renunciar a una “amistad con los elementos primeros” (Curtius, 2000, p. XX). Esa transformación posible no tiene que renunciar pues a la responsabilidad de hacer más sólidos los cimientos que han permitido, que permiten, el sostenimiento de algo tan ineludible como la individualidad propia, *id. est.*, la vida en común. En este sentido, toda transformación supone un “estar en Constitución”. Adelante daremos detalles de esta idea.

Por lo pronto, ya con los auspicios de lo expuesto hasta aquí, hay que hacer hincapié en que el “proceso educativo” de infantes y de adolescentes tiene que estar permeado por el objetivo de procurar un encuentro entre libertades a partir de la razón; o mejor, a partir de una “sensibilidad razonable”, si se permite la expresión. Un *tratamiento humano de lo humano* viene exigiendo que sea así, y hoy resalta tal exigencia. En este sentido hay que atender a que:

En el mundo de hoy y de mañana las relaciones entre personas y comunidades que pertenecen a culturas diferentes están destinadas a ser cada vez más frecuentes, por lo que los protagonistas de las mismas son los únicos que pueden impedir que se conviertan en conflictos. Con los medios de destrucción de que disponemos en la actualidad, su despliegue podría poner en peligro la supervivencia de la especie humana. Por eso es preciso hacer cualquier cosa por evitarlo [...] Para conseguirlo

no basta con formular votos piadosos ni con cantar las virtudes del diálogo sino que es indispensable enfrentarse a los hechos y analizarlos (Todorov, 2008, p. 24).

Ciertamente, algo tiene que dar dirección y estructura, un hilo de continuidad a la buena voluntad empeñada en el diálogo. Y lo que puede ofrecer este hilo de continuidad, lo que puede dar profundidad y permanencia a la voluntad de dialogar, es un proceso educativo enfocado en que el encuentro más intenso que cada quien pueda tener consigo mismo se da sólo después de percibir, aceptar y estructurar las pertinentes semejanzas con los demás. Precisamente, esto es lo que está en la base de cualquier proceso organizativo de una comunidad de personas. Y entendemos que ese balance, esa doble implicación de identidades, individual y colectiva, que se puede lograr dándole dirección, profundidad y estructura al “diálogo”, es, con mucho, la forma más coloquial y genuina de referirse a una “Constitución”.

Por lo demás, educar implica poder guiarse en el diálogo, guiarse unos respecto de otros para darse identidad colectiva y preservar la propia. Y acaso, en gran medida, en esto se cifre la felicidad. Puede ser así en el entendido de que la felicidad no implica satisfacer con cualquier medio, cualquier tipo de objetivos, sin afinar la perspectiva sobre “lo demás”. En cierto modo, la felicidad implica “[...] la manera de conducirse el hombre en conjunto, de modo que pueda alcanzar la felicidad de una vida lograda que los griegos llamaban *eudaimonía*. Se trata, pues, del conjunto de la conducta y de la manera de vivir, como diríamos ahora, y sin que esto implique fijar ningún límite a lo que debe significar la conducta. Pues bien, es claro, y debería seguir siéndolo, que ‘conducta’ es siempre ‘conducirse’. Hay en esto un momento de reflexividad, si es que uno sabe lo que hace” (Gadamer, 2002, p. 21).

A reserva de lo que haya que ampliar, cabe ahora esta matización: pensando en todos los ángulos que puede cubrir un proceso educativo, la felicidad que debe procurarse para infantes y adolescentes tiene que ser alumbramiento de autoconciencia en dos direcciones: aquella en la que cada quien se comprenda libre y se escuche a sí mismo como condición inmanente a su pensamiento –el *sapere aude* kantiano– y aquella en la que cada quien se vislumbre también perteneciente y cercano a algo más que a su propia voluntad; por esto mismo, tiene que escuchar a los demás. No hay duda de que cada uno se habla a sí mismo para afirmarse, para fincar su identidad, pero esto es posible a partir de escuchar al otro.

A propósito de lo anterior, cabe decir que forjar(se) una identidad supone identificarse en lo demás para entonces poder identificar lo propio. Esto resulta más comprensible atendiendo a que:

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

Hablar (se) uno mismo significa, implícitamente aceptar la existencia del “otro”, un “otro” que sirve a la propuesta de responderse qué es lo que se comparte y qué es lo que es exclusivo, esencial y no compartido [...]”. Pero enseguida habrá que preguntar si aquello que se pueda compartir tiene tales contenidos que tengan que asumirse en la constitución o construcción de la identidad. Esta cuestión da preámbulo a la percepción de que una “Constitución” es proceso de creación de identidades en el entendido de que esto supone que la individualidad abre espacio a “poli-identidades cosmopolitas”. Y esto implica que cada individuo refleja “[...] el cruce creativo de huellas culturales, dialectos, costumbres, mitos, historias familiares, recuerdos históricos [...]” (Alsina, 2006, p. 127).

Cada individuo refleja el proceso de estarse constituyendo en medio de lo demás y precisamente, por esta misma actividad, tiene que ser considerado como co-artífice de la “Constitución de todos”. En este sentido, una “Constitución” condensa la actividad de un colectivo de individuos que establecen las zonas de su anclaje identitario y que también establecen las formas y los criterios para mantener, ampliar o reducir esa zona.

Sobre ese punto, con los ajustes debidos, es aprovechable la opinión de que:

La identidad representa un acto creativo y no una realidad objetiva que se ha de aprehender. A diferencia de tiempos pasados, el individuo de la sociedad posmoderna no posee, de forma insoslayable, una etiqueta identitaria concedida al nacer en función de su rango social, género o clan familiar. A lo largo de su vida, y con mayor o menor nivel de libertad, será el artista-artífice de sí mismo, recogiendo, adaptando, conociendo o incorporando modelos, facetas, posibilidades que la sociedad en la que vive le ofrece (Alsina, 2006, p. 127).

Lo anterior es admisible en buena medida; sin embargo, hay que destacar lo siguiente: Si la identidad (individual) resulta de un acto creativo, de una actividad que se emprende desde la libertad propia pero a partir de las posibilidades culturales que una determinada sociedad ofrece, entonces, de momento, se puede pensar que el hecho de que el individuo constituya su identidad no implica otra cosa que adecuar las aspiraciones propias a los límites que impone una cultura. Sin embargo, si la cultura es tal que permite auspiciar y fortalecer un espíritu de reflexión y de crítica, sus límites aparecen flexibles y moldeables, posibles de ser intervenidos desde libertades formadas en el ejercicio reflexivo y de crítica. La cultura no tiene que ser una “cárcel al aire libre” o una “propaganda por un determinado mundo” (Adorno, 1984, p. 247). La cultura tiene que ser “crítica” de sí misma en lo que tiene de “fetichización” o de “cosificación”, tiene que suponer el impulso dialéctico que le permita

trascenderse.⁵ Esto está bien, pero si una determinada cultura no tiene ese distingo, cómo lograr que lo tenga; cómo lograr que se transforme en plataforma en la que se asiente el desenvolvimiento de espíritus constructivos, creativos y solidarios y, por esto mismo, espíritus que mejoren el perfil de su cultura. Se pueden ensayar varias respuestas, pero hay una que preside a todas las que se pudieran dar, que las matiza o las ajusta. A esta respuesta, y la señalamos enseguida, habría que vincular todas las que sean posibles: la educación durante la infancia y la adolescencia es la clave que abre la posibilidad de mejorar la estructura cultural en la que cobra un sentido preciso la “vida en común”. Y entonces, recuperando el dicho de Benavente, cabe este parafraseo: “En cada niña y en cada niño está el inicio de una transformación y de una mejoría de la *vida en común*, incluso, está el inicio de una *Constitución más justa*”. Más aún, una “Constitución” destacará como justa según la visión que recoja y el compromiso que asuma respecto de la educación de infantes y de adolescentes.

En relación con lo anterior, una “Constitución” puede seguir dos trayectorias pero que sean posibles de ensamblar. Por una parte, se trata de auspiciar una educación que avive el sentido de pertenencia a una entidad suprema, dígase “nación”, dígase “país”, dígase “Historia patria”. Sin embargo, por otra parte, el afianzamiento del vínculo identitario no tiene que suponer la alienación con valores que contradigan o hagan nugatoria la constitución de una libertad reflexiva, es decir, una libertad consciente de su dignidad y capaz de allegarse, también dignamente, aquello que le provea bienestar, más aún, que le permita ensanchar su esfera de bienestar.

Hasta donde podemos observar, nuestra “Constitución” proyecta el cruce de esas dos trayectorias en el proceso educativo. En efecto, el artículo 3° plantea un programa de educación en la solidaridad, en los valores que nos dan identidad como nación, en los derechos de los que goza cada persona y que permiten consolidar una democracia que se avista también como el compromiso común de lograr el mejoramiento integral del “pueblo”. En fin, el propio precepto en cuestión deja ver que el Estado queda obligado a poner en marcha un proceso educativo que permita potenciar todas las facultades del

⁵ Las afirmaciones plasmadas en el texto principal obedecen a estas observaciones de Theodor W. Adorno: “La dialéctica presupone en cierto sentido la posición cultural trascendente, como conciencia que se niega a someterse desde el primer momento a la fetichización de la esfera del espíritu. Dialéctica significa intransigencia contra toda cosificación [...]. El método trascendente-cultural se sitúa en un punto superior a la cultura y a la ceguera social, punto arquimédico desde el cual la conciencia consigue poner en movimiento la totalidad a pesar de la inercia de ésta” (Adorno, 1984, pp. 242-243).

ser humano al efecto de que esto pueda reflejarse, principalmente, en una mejor disposición a la vida en común. De acuerdo con esto, las excelencias o virtudes con las que se constituya la identidad individual, tienen que confirmarse como vehículos de solidaridad, como recursos que permitan erigir el buen porte de la Patria (en el artículo que nos ocupa se plasma como objetivo toral del derecho a la educación el de fomentar el amor a la Patria).

Entonces, en un primer momento, nuestra “Constitución” sigue la ruta de fortalecer al “pueblo”, de dignificar el día a día de quienes lo integran, a partir de una educación en la solidaridad, en la realización de los valores que nos han dado, que nos dan, trayectoria y vigor como nación. Todo esto lo refiere el mencionado artículo, y con ello sienta la base que permite proyectar un complemento, un segundo momento del proceso educativo; se trata de esto: la disposición a la solidaridad no tiene que opacar la natural disposición a la felicidad con la que se identifican la infancia y la adolescencia. La educación es algo más que artificio que cimenta el destino de una colectividad, también es, con mucho, sensibilidad hacia las disposiciones naturales. Y esta sensibilidad, este mirar hacia la natural disposición a la felicidad que tienen niñas, niños y adolescentes, queda reflejado en el artículo 4º de nuestra “Constitución” en cuanto que eleva el imperativo de velar por el interés superior de la niñez.⁶

Esa tendencia en el proceso educativo, la de lograr una “reflexividad” y un consecuente cruce de compensaciones entre individualidad y colectividad no es actual ni exclusiva de nuestro país. Se trata de una tendencia que recorre buen trecho histórico de la modernidad y que forma parte de la construcción o afinación del “modelo democrático occidental”. Y, un caso que ilustra sobre tal panorama es el que refiere Jean-Louis Derouet en su aportación a

⁶ Dicho sea de paso, así como la felicidad se vincula al imperativo de ser sensibles con las disposiciones naturales de cada persona, sobre todo en las etapas de la niñez y la adolescencia, también hay que mostrar sensibilidad hacia las disposiciones naturales de cada nación. El mismo hecho de legislar implica no contrariar las disposiciones naturales en aquello en lo que puedan dar de identidad solvente y de prestigio a cada nación. La felicidad también depende de que la legislación siga tal ruta. Montesquieu así lo advierte en estos términos: “Si hubiera una nación en el mundo que tuviera humor sociable, corazón abierto, alegría de vivir, gusto, facilidad de comunicar su pensamiento, que fuese vivaz, agradable, a veces imprudente, a menudo indiscreta, y que tuviese además valentía, generosidad, franqueza y cierto pundonor, no se deberían poner estorbos a sus hábitos, mediante leyes, para no estorbar sus virtudes. Si el carácter es bueno en general, no importa que tenga algunos defectos [...] Corresponde al legislador acomodarse al espíritu de la nación, siempre que no sea contrario a los principios del Gobierno, pues nada hacemos mejor que aquello que hacemos libremente y dejándonos llevar por nuestro carácter natural” (Montesquieu, 1984, p. 300).

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

Cuestiones pedagógicas, enciclopedia histórica. De su aportación, merece la pena hacer esta cita:

[...] aun cuando la referencia a la igualdad siga siendo una figura obligada del discurso político, hoy los actores se refieren a muchos otros principios, como el respeto de los derechos de las familias y de las comunidades, la búsqueda de la excelencia en una época de competencia económica mundial, el amor y la felicidad de los niños aquí y ahora [...] muchas señales hacen pensar que la sociedad ha aceptado los límites del ideal de igualdad de oportunidades y desplazado sus esperanzas hacia dos direcciones. Una es la atención a la calidad del conocimiento [...] Otra evolución desplaza los objetivos de democratización de la escolaridad obligatoria hacia la educación a lo largo de toda la vida”. (Derouet, 2003, p. 172).

Cabe precisar que la cita anterior da cuenta de dos episodios que marcaron la ruta del proceso educativo en Francia. Así, en un primer momento, la tendencia era esta: “En ningún caso se trata de conducir, por medio de la igualdad escolar, a la igualdad social [...] La obligatoriedad escolar tiene como meta proporcionar a todos una base común sobre la cual se construye la unidad del estado-nación, pero cada quien debe permanecer en su lugar. No tiene la meta de desembocar en la movilidad social” (Derouet, 2003, p. 173). Este era pues el objetivo de primera fila del proceso educativo, y este otro pasaje de tintes emotivos así lo confirma: “[...] y mientras el socialismo predicaba el pacifismo, los campesinos y los obreros partieron con ‘la flor en el fusil’, y los pequeños vascos o los pequeños bretones no dudaron un instante que si morían al defender las fronteras del Este lo hacían por su hogar; *de modo que*, el objetivo fundador instalar el estado-nación en las conciencias, se había logrado” (Derouet, 2003, p. 173; cursivas de los autores).

Cumplido ese objetivo (instaurar el estado-nación en las conciencias), se abre la perspectiva: “[...] era natural que, después de esa primera prueba, la vanguardia intelectual propusiera otro objetivo, infinitamente más ambicioso, que era la realización concreta del ideal de igualdad de oportunidades formulado por Condorcet” (Derouet, 2003, p. 174). Por lo demás, este viraje se muestra “sensible al factor de cohesión nacional que representaba la afirmación de la igualdad de oportunidades” (Derouet, 2003, p. 174).

Damos por descontadas las diferencias culturales e históricas entre el caso francés y el nuestro; sin embargo, en medio de ellas, se alcanza a observar el trazo de una coincidencia (conceptual y de intención) que actualmente da tono y guía a las democracias del “modelo occidental”. Ya como propuesta constitucional, ya como vivencia cultural y estructural, en lo que se coincide – y con lo que se tributa a ese modelo– es en el interés de gestar procesos

educativos que induzcan, que abran puertas a la realización de la “igualdad material”. Y hay que hacer esta matización: vinculada al proceso educativo, la “igualdad material” tiene que hundir su raíz en la promoción y potenciación de la dignidad humana. Esto quiere decir que la “igualdad material” tiene que ir más allá de una “nivelación paternalista” del poder económico de los integrantes de un cuerpo socio-político –se asoma *El Ogro filantrópico* de O. Paz–. Frente a esto, en los tiempos que corren, la exigencia por la que tiene que pujar una democracia tiene que ver con que el proceso educativo gestione la “igualdad material” en el sentido de desarrollar en los infantes y en los adolescentes la capacidad de comprender los componentes de dignidad que haya en las demandas de los otros para entonces darles una respuesta también digna. La “igualdad material” empata entonces con un proceso educativo que haga una gestión digna, de equilibrios prudentes, del binomio individualidad-otredad, o bien, del binomio potencias personales-solidaridad.

De modo que un proceso educativo tiene que ser tal que promueva una vigilia de la libertad sobre sí misma, y esto implica una libertad atenta a su “palabra interior” –el pensar–, pero también atenta a cómo esa palabra puede y debe “encarnar” o ser entregada al “oír de otros” –conciencia del destino del pensar– (Gadamer, 2002, p. 69 y ss.). En este sentido, la felicidad que tiene que dar suelo a las vivencias en la infancia y en la adolescencia ya tiene que enfocarse como una conciliación entre individualidad y otredad.

II. El proceso educativo: una guía hacia la conciliación con la “otredad”

Pensando en los alcances de esa conciliación, no es difícil vislumbrar la influencia que Hegel proyecta desde su forma de presentar el curso dialéctico que quiere para la filosofía: conciliar la descomposición en el sentido de reubicar al *sujeto moral*, ya como tal, en el *ahí empírico* del que ha dejado de sentirse parte. Atendiendo a este orden de ideas, hay que reconocer que “El hombre piensa, ama, sufre, admira, y ora a la vez con su cerebro y con todos sus órganos”. (Le Four, 1997, p. 22). Hay que reconocerlo así para empezar a resolver *la incógnita del hombre*.

Se trata pues de que el sentido de deber con el que se oriente cada sujeto no lleve a desconectarse de su “yo empírico”: el sentido de deber no tiene que concluir como una negación inflexible del “mundo de la vida”. Hay que desarrollar esto en los siguientes términos: la “vida en común” se diluye en la medida en la que, a nivel individual, se mantiene una oposición brusca entre sentido de deber e inclinación a las necesidades del “mundo de la vida”. Y es que, en tales condiciones, el ser humano, pieza determinante de la “vida en

común”, se encuentra desgarrado en dos mitades: “[...] en el ‘yo propiamente dicho’, que es consciente de las leyes morales, y en el ‘yo empírico’, con sus inclinaciones reprobables” (Weischedel, 1985, p. 264).

Así, en el afán de eludir al “yo empírico”, cada sujeto se pone bajo el riesgo de convertirse en un “dictador moral” para los demás y de conducirse como un demiurgo del mundo empírico en el que *ya* está ubicado. Con este escenario por delante, el lance de Hegel es plausible:

Hegel se dedicó a recuperar la ‘unidad de todo el hombre’. La encontró en el amor. Éste puede ser expresión de la naturaleza moral del hombre y corresponder también a sus inclinaciones naturales. En esa forma, la cuestión relativa a la naturaleza del amor fue el punto de partida del pensamiento de Hegel [...]. Porque en el amor encontró Hegel por primera vez un elemento que después volvió a descubrir en la realidad total: la dialéctica. Las raíces de ésta no se encuentran pues en el pensamiento abstracto; su descubrimiento surge más bien de la observación de *ese* fenómeno concreto: *el amor* [...] el amor exige que el amante salga de sí mismo y se entregue al ser amado, que se olvide en éste y con ello se enajene de sí mismo. Prescindiendo así de sí mismo, niega el establecimiento inicial de sí mismo y coloca al otro frente a sí [...]. Sin embargo, en esta forma todavía no se ha comprendido plenamente el fenómeno. Lo decisivo es que el amante, al olvidarse en el ser amado, precisamente por ese medio se vuelve a encontrar propiamente a sí mismo; en la entrega al ser amado se hace consciente de sí mismo en un sentido más profundo (Weischedel, 1985, pp. 264-265).

El hecho de que cada sujeto busque el sentido más profundo de su relación con lo demás implica, a la par de una manifestación amorosa, la búsqueda de una verdad. En este sentido, la dialéctica hegeliana no se aparta del ideal del amor a la verdad. Pero hay algo más en la propuesta hegeliana que aquí interesa de modo especial: el amor a la verdad cursa como integración del sujeto en la otredad, una integración consciente a partir de que cada sujeto opera la conciliación de sí mismo, de su estructura moral con su estructura empírica. A final de cuentas, lograr dicha conciliación tiene que tomar cuerpo en una “verdad” que sea una afrenta al ensimismamiento egoísta del sujeto. En este sentido, cada “verdad” se refiere a *una situación de apertura del sujeto moral a las tendencias empíricas* que lo enraízan en su finitud y que atemperan la soberbia en que lo pudo haber colocado su sentido de deber o esquema moral-racional. Así,

Para Hegel, del desgarramiento entre la autoconciencia y la realidad del mundo tenía que surgir la forma superior de la verdad por medio de la conciliación y la reunión de los opuestos, liberándose el sujeto de la rigidez de su oposición al objeto [...] Pero lo que nos rodea es evidentemente todo lo contrario: la mala infinitud de

un incesante determinar las cosas, de no dejar de apoderarse de ellas y apropiárselas compulsivamente (Gadamer, 2002, p. 34).

En tal contexto, es suficientemente claro que esa conciliación del sujeto consigo mismo (de su estructura moral con sus determinantes empíricos) es lo que da ruta a la aceptación y comprensión de la otredad y esto, a su vez, es lo que da estructura a la vida en común. Sobre esto hay que presentar la siguiente matización: la “estructura de la vida en común” alude al hecho de que hay, de que han habido, libertades que han podido compartir “algo razonable”. Esto quiere decir que en la “estructura de la vida en común” están presentes todas las libertades que, con sentido recíproco, se han responsabilizado de la dignidad del otro. Y, para empezar, responsabilizarse de esto implica “alcanzar al otro en su comprender” (Gadamer, 2002, p. 70).

La “estructura de la vida en común” recoge pues ese acuerdo tácito o explícito entre libertades, aquel que permite operar una auténtica “apertura libre a la dimensión del otro” (Gadamer, 2002, p. 71). Entendemos que la posibilidad de tales acuerdos es el vórtice que dinamiza, que da aliento y realidad a la idea de “Constitución”. Nos ocupamos de esto en lo que sigue.

III. El proceso educativo: la construcción de la identidad personal y la contribución de ésta a la identidad colectiva.

Las notas que preceden atienden, en buena parte, al propósito de tener la hoja de ruta que permita profundizar en ideas que, de inicio, pueden antojarse como ideas de “lugar común”. Tal es el caso de esta idea: el entorno social y normativo que permea durante la educación de infantes y de adolescentes determina, con mucho, el destino cultural e institucional de cada nación. Así, para decirlo con la profundidad que aquí interesa y apelando al sentido de las observaciones recogidas en la introducción, quedaría esto: procurar la “felicidad buena y razonable”⁷ de niñas, niños y adolescentes implica que la vida de una nación pueda referirse *a* y trascender *como* ejemplo de una colectividad política debidamente normada, sin descartar la aspiración,

⁷ Cabe distinguir la “felicidad” como “buena y razonable” de acuerdo con esta advertencia de Kant: “El poder, la riqueza, la honra, la salud misma y la completa satisfacción y el contento del propio estado, bajo el nombre de *felicidad*, dan valor, y tras él a veces arrogancia, si no existe una buena voluntad que rectifique y acomode a un fin universal el influjo de esa felicidad y con él el principio todo de la acción; sin contar con que un espectador razonable e imparcial, al contemplar las ininterrumpidas bienandanzas de un ser que no ostenta el menor rasgo de una voluntad pura y buena, no podrá nunca tener satisfacción, y así parece constituir la buena voluntad la indispensable condición que nos hace dignos de ser felices” (Kant, 2004, p. 21).

ciertamente alta, de que pueda trascender como ejemplo de una colectividad política “bellamente normada”. Y para ajustar el lugar que aquí ocupa esta última expresión, hay que recurrir a Aristóteles cuando dice que “[...] lo propio de lo bello es que sea tal que no se le pueda añadir ni quitar nada sin destruir el conjunto” (Gadamer, 2002, p. 227).

De modo que una colectividad política “bellamente normada” supondría alumbrar desde la infancia, y afinar en la adolescencia, individualidades que reconozcan que la libertad que le es propia a cada una de ellas y cuyo ejercicio imprime el sello de “lo personal” es, no obstante, libertad dentro de algo más que la mera voluntad propia. En este sentido, la libertad propia “es” a partir de la libertad de los demás, “es” poder hacer algo porque los demás disciernen y asumen que es razonable que el otro quiera hacerlo (que quiera hacerlo el *yo* con que cada uno se coloca en sus circunstancias). En tal escenario, diríase que la libertad aplica no sólo como licenciosidad o autosatisfacción, sino que se yergue plena cuando se aplica a la búsqueda de consensos. Aquí cabe retocar la afirmación de Aristóteles antes expuesta para preguntar: ¿qué es lo que no hay que añadir, qué es lo que no hay que quitar desde la libertad –propia– para lograr y mantener un consenso? Simplemente, no hay que añadir arbitrariedad, no hay que quitar dignidad.

Y para destacar más implicaciones, hay que preguntar: ¿en qué condiciones es posible que el consenso entre libertades permita desarrollar estructuras normativas impregnadas de una vocación de justicia equiparable a la vocación de belleza que se sigue en las expresiones artísticas?

En un supuesto como en el otro, ya se trate de la vocación de justicia, ya de la vocación de belleza, la exigencia es la de buscar y lograr una referencia o correspondencia constante y con sentido entre el conjunto y las partes. En cierto modo, belleza y justicia expresan un “consenso *sui generis*”, una articulación proporcionada entre cada una de las partes y el todo y, desde luego, entre las partes mismas. Cabe expresarlo de este modo: Lo bello es lo justo –ni añadir, ni quitar– en las proporciones con que cada parte se vincula al conjunto. Lo justo es bello porque se ha logrado una correspondencia –dígase reciprocidad– proporcionada entre las partes mismas, y entre éstas y el conjunto.

Tanto la vocación de justicia como la vocación de belleza precisan de ponderación; es decir, no pueden quedar resueltas privilegiando *siempre* a las partes sobre el conjunto o viceversa. Dicho de otro modo, justicia y belleza representan situaciones de nivelación de realidades con intervención de la

conciencia. Más aún, ni justicia ni belleza son expresiones de objetividad pura pero sí pueden ser reflejo de una subjetividad que se trasciende a través de la contemplación y la reflexión. En ambas se vislumbra una intención y un desarrollo dialéctico: así como el conjunto cobra su magnitud por las partes que lo integran, por la cohesión de éstas con las peculiaridades que cada una tenga, así también hay que observar que la importancia, la magnitud del conjunto debe poder expresarse en cada parte. Y el alcance que esto tiene, respecto del tema que nos interesa, puede ponerse de manifiesto con el apoyo de esta idea: “para que el fragmento se experimente como un todo, puede y debe haber en su interior unas ciertas fuerzas de cohesión” (Gadamer, 2002, p. 227).

Haciendo las sustituciones pertinentes quedaría esto: para que cada libertad se experimente plena, con la fuerza de un “todo”, deben cultivarse en su interior unas ciertas fuerzas de cohesión, debe alentarse en ella la tendencia hacia el consenso. Y la infancia tanto como la adolescencia representan el momento idóneo de ese cultivo, el terreno fértil para emprenderlo, para abonar a la riqueza de la “vida en común”, de la intersubjetividad que entonces puede proyectarse como “unidad de lo diverso”, o bien, “unidad de los contrarios”. Esta afirmación es sencilla pero, como ya se puede observar, está cargada de matices y complejidades.

Precisamente, este texto sigue un desarrollo que pretende dar cuenta de algunos de esos matices y complejidades teniendo como fondo la idea de “Constitución”.

Así pues, en la infancia y la adolescencia está –en potencia, latente– la identidad que podremos darle a la “vida en común” de los años por venir. Incluso, está la oportunidad de absolver a quienes no pudieron o no supieron sentar las bases de una convivencia humana digna, de la que hoy no gozamos a nivel de país ni en el contexto de la “aldea global”. En este sentido, infancia y adolescencia pueden ser vías de redención.

Y cabe tomarle mejor pulso a lo anterior preguntando lo siguiente: ¿Qué fuerzas de cohesión tienen que potenciarse en la infancia y en la adolescencia que permitan empezar a construir la mejoría de la vida en común?

Independientemente de las actitudes y aptitudes que en lo específico hubiera que potenciar en cada niña, niño o adolescente y que permitiesen la expresión de su felicidad como individuos, no hay que poner al margen que la felicidad del individuo en la infancia o en la adolescencia no tiene que oscurecerse en el

desarrollo de la etapa adulta que haya de vivir. Hasta donde alcanzamos a ver, evitar que en esa transición haya un deterioro de la felicidad tiene que ver con que las actitudes y aptitudes que se potencien durante la infancia y la adolescencia ya queden vinculadas a este compromiso: lograr el orden en el pensamiento propio antes de ejecutar acción alguna. Este es un “principio de orden” para que haya orden en todo lo demás. De lo que se trata es que haya felicidad vinculada al orden; mejor aún, se trata de que el orden dé una proyección digna a la felicidad. De este modo, se reduce el riesgo de un deterioro de la felicidad durante el tránsito hacia la edad adulta y en ésta.

Ciertamente, hay un orden que se alumbra en el alma humana para luego reflejarse en el orden que rige a la colectividad, o, mejor dicho, que rige a la comunidad de ciudadanos y, en general, a la comunidad de personas. Pero viene este guiño dialéctico: tiene que haber un orden civil que procure que aquel que se alumbra en el alma humana suponga el germen de una vida en común dignamente feliz. Esta afirmación recoge la idea de Platón sobre el “Estado ideal” según la cual el alma humana y el Estado, “las grandes magnitudes de la comunidad política y las misteriosas fuerzas del orden y el desorden, se iluminan recíprocamente” (Gadamer, 2002, p. 227).

Cabe decir entonces que la felicidad se perfila en esa iluminación recíproca, y que, por lo mismo, una de sus fuentes, el alma humana, tiene que ser labrada con esmero a partir de la infancia. Es entonces cuando el alma humana está más despejada de prejuicios (en el sentido de imposiciones de una “ideología”) y, por lo mismo, puede dar espacio a virtudes que, a la larga, le permitirán resolver satisfactoriamente sus dilemas, sus “guerras internas” que por lo común proceden de su forma de relacionarse con “todo lo demás”.

No hay que olvidar que, más allá de las satisfacciones coyunturales, la felicidad *debe ser* proyección de dignidad. Y, si esto es así, las virtudes que tengan que cimentarse durante la infancia y la adolescencia han de ser tales que respondan al hecho de haber tomado conciencia de estas cuestiones:

[...] ¿quién no ha experimentado la guerra civil en el interior de su alma? ¿Quién no conoce las tensiones entre el impulso imperioso y el espíritu, entre la pasión ciega y la voluntad firme y consciente? ¿Quién no conoce este conjunto de la estructura del alma, que sólo cuando permitimos que viva realmente libre de guerras civiles, ordenadamente, en un juego interno equilibrado, nos permite a su vez ver lo que hay y pensar lo que se puede conocer y admirar mediante el pensamiento? En el hombre existen pasiones que no son sólo la del miedo ante el final. Y en verdad la pasión clara del hombre depende también de este orden interno (Gadamer, 2002, p. 227).

Desde luego, un gran cúmulo de pasiones tiene que ver con experimentar la libertad, con fijar sus posibilidades, con descubrir el imperio de su alcaldía, con “acordar” y aceptar sus fronteras, sus límites. Todo ello llama a una pasión que empieza a manifestarse desde la infancia, pasión genuina, inherente a los albores de cada vida humana. Pasión clara –ya está dicho– que no excluye un orden interno. En este sentido, la convocatoria que ahora podría formularse es la de procurar ese orden interno en la infancia y la adolescencia con miras a que la pasión *de y por* la libertad se proyecte en un orden civil, político y jurídico, en fin, se proyecte en una “Constitución” digna de las más altas virtudes del alma humana y del “alma de un pueblo”. Dicho de otro modo, a partir del orden interno con que se constituyan las vivencias de la infancia y de la adolescencia puede erigirse o mantenerse erguida una “Constitución” a través de la cual cada persona preserve y acreciente su dignidad y que, por esto mismo, permita articular, más allá de una retórica en demérito, la mejor historia de una nación.

IV. Otra alusión al proceso educativo: La Constitución, forma acuñada de conciencia común que se desarrolla viva

Las notas que preceden hacen posible abrir paso a la forma en que Goethe denota la idea de “Constitución”. Con un laconismo que paradójicamente encierra una extensión significativa considerable, Goethe se refiere a la “Constitución” como: Forma acuñada (*de conciencia común*) que se desarrolla viva (Häberle, 2008). Como se podrá comprobar, en Goethe, el binomio brevedad-extensión, al menos por lo que respecta al concepto de “Constitución”, hace justicia a este apremio de Quevedo: Las palabras son como las monedas, una vale por muchas o muchas no valen por una. Vale por mucho lo que Goethe proyecta en tal concepto con pocas palabras. La “Constitución” de la versión goethiana, nos llama a considerar un muy nutrido mosaico de realidades y de aspiraciones. De todas estas, aquí destacamos una realidad-aspiración que tiene que preocuparnos y esperanzarnos responsablemente, que exige la mejoría de nuestros ánimos, así como también exige acciones rigurosamente pensadas y, por tanto, oportunas: Infancia, esta es la realidad de la que tenemos que ocuparnos y aspirar a hacer de ella un “espíritu motor” de pequeños-grandes cambios en el orden colectivo.

Y cabe insistir en que todo ello implica construcción de destinos a partir de una cultura, aunque también, y de forma preponderante, implica la gestación de un ambiente de reflexión y de crítica que tiene que ser parte de una cultura. En este contexto, la “Constitución” tiene que reflejar la gestación de la correspondencia entre las excelencias del alma humana y las del alma de un

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio-diciembre 2018

“pueblo”. En esto radica que la “Constitución” sea una forma acuñada de conciencia común que se desarrolla viva.

En línea con lo expuesto, cabe pensar a la “Constitución”, la de cada caso, en plural. Y es que, pensando en una “Constitución” vigente, la de cualquier país, no se puede desconocer que la misma refiere un proceso evolutivo, una historia y un afán de trascendencia.

En este sentido, ningún pueblo podría cancelar impunemente su pasado sin enfrentarse al peligro de que reobre sobre el porvenir, de un modo insospechado, haciéndole perder toda orientación. No en vano se ha afirmado repetidamente que la experiencia histórica de cada país inspira y nutre permanentemente su conciencia actual y su porvenir, aunque pretendan orientarse hacia el cambio y aun precisamente por eso (García Rojas, 1987, p. 20).

Incluso, el sentido de justicia que pueda proyectar una Constitución vigente depende de la conciliación activa con su historia depende de su conexión con los veneros que le permiten mantener su capacidad fundante. Como ciudadanos y, en general, como actores de una comunidad política determinada nos corresponde ser promotores de esa conciliación. Nos corresponde sostener la pertinencia, siempre ponderable, de nuestra Constitución a partir de “(...) principios que se acuñaron desde muy antiguo en nuestra tradición política pero que conservan la vigencia y la frescura de nuestro ahora, como viejas fuentes que siguen alimentando la corriente de nuestra nacionalidad, aunque ahora pudiesen aparecer modernas” (García Rojas, 1987, p. 23).

Somos nuestra Constitución en la medida en la que la “re-construimos” poniéndola en la corriente de su historia. Somos su fuerza en la medida en la que tomamos conciencia de su historia y, luego entonces, la proyectamos en estados o situaciones de justicia sensata y razonablemente posibles al día de hoy.

Por el contrario, una visión superficial de nuestras instituciones políticas, tiende a lamentable frecuencia a suponer que han sido conquistas demasiado fáciles para el país, como si algunas de ellas hubiesen surgido de un antecedente inmediato y próximo, sin ninguna raíz histórica que justifique su contenido y su arraigo en la conciencia popular. Bajo esta perspectiva irresponsable, la sola invitación al cambio por el cambio mismo y la pobre significación que se les concede en la vida del país, son el resultado de la inconciencia histórica con que se les ha concebido (García Rojas, 1987, 22)

En cierto modo, pensando en nuestra ya centenaria “Constitución del 17”, lo que hay que celebrar de esta misma es la renovación de su vigencia a partir de

su historia. ¿Qué otra cosa celebraríamos sino ese fluir paralelo entre renovación e historia? No celebramos su pasado visto fraccionadamente, ni mucho menos celebramos de ella un presente espontáneo o de ocurrencia, que no tiene. Celebramos el hecho de que en ella están latentes las potencias históricas que le permitirían rehacerse, si fuera el caso. Celebramos el hecho de que, en tal sentido, pueda sentirse como una “Constitución de todos” y entonces poder conjurar visiones como esta:

Hay quienes sólo ven en la Constitución una bandera política que al Gobierno le interesa sostener. Su escepticismo político, tan saludable en principio, va más allá de la duda fecunda que debe alentar el espíritu crítico de los jóvenes, hasta hacerles negar todo valor social que no se finque en lo que ellos estiman como valedero, por el solo hecho de ser novedoso” (García Rojas, 1987, p. 22).

Desde una perspectiva general, al margen de cualquier localismo, la “Constitución” de hoy, donde quiera que ésta impere, dará razón, en mayor o menor medida, de aquellas que la fueron proyectando; por lo mismo, si hay que pensar en nuestra “Constitución” vigente, hay que pensarla en plural. En este sentido, una “Constitución” es espejo que recoge, además de la imagen de su tiempo, la de su historia, la de su proyección a lo largo de otros documentos o prácticas constitucionales con los que comparte la función de reflejar el “estar siendo” de un “pueblo”. Y también es ventana que tiene que dejar correr nuevos aires y poner a la vista otras posibilidades de mejor organización política y social. Posibilidades de fortalecer o de recuperar la dignidad de una nación.

Y para dar mejor orientación a dicha idea, nos parecen propicios los siguientes párrafos en los que, por lo demás, se avista una reflexión enjundiosa:

Es indudable que la historia constitucional de cada país es la que representa sus épocas señeras, en la medida en que cada constitución política es la transacción histórica de un pueblo para solucionar sus problemas contemporáneos y proyectar colectivamente su realización [...] Por eso, a través de sus distintas constituciones se puede hacer el eslabonamiento de lo que cada nación ha sido, pues son sus textos políticos los que interpretan la imagen de cada época, su mentalidad predominante, los problemas que se afrontaron y los esfuerzos populares encaminados a resolverlos [...] de tal suerte que no es aventurado afirmar que dentro del campo de la antropología política y social, en estos documentos y en el grado de su vigencia existe un venero fértil para encontrar los atributos sociales y políticos que perfilaron al ser humano en una determinada época de cualquier país [...] Poco importa que de una a otra constitución se dé un cambio radical en lo que a organización política se refiere, poco importa también que cada una de las constituciones haya sido presidida por una ideología predominante y distinta a las demás, y menos aún las incidencias de carácter emotivo o anecdótico que hayan precedido a su vigencia, lo

cierto es que cada constitución política es a la manera de un cuadro histórico que revela lo que un pueblo fue y quiso ser en una época [...] Por eso, más que ninguna otra ley, aquella que a todas las comprende y las regula, es decir, la Constitución, está tan próxima a la dinámica social; tan dependiente y a la vez tan generadora de las reformas, siempre en el centro de la ponderación de los intereses, en un proceso paradójico que oscila entre la seguridad y el cambio, para mantener a los principios entre el devenir permanente de las variaciones (García Rojas, 1987, pp. 18-19).

En suma, la “Constitución” remite a un “piso común” entreverado de realidades y aspiraciones, de herencias y costumbres que dan identidad en la diversidad, pero también de proyecciones que atisban lo que la costumbre ya no puede aportar para seguir apilando o sustentando lo que Montesquieu denominó “El Espíritu General de una Nación”. Para Montesquieu, “El Espíritu General de una Nación” implica los contrapesos o equilibrios entre condiciones naturales y “artificiales” que determinan y, en su caso, modifican una forma específica de hacer sociedad y de ejercer poder político en ésta.⁸ En cualquier caso, y nuevamente hay que tomarle la palabra a Montesquieu cuando dice que los hombres no se comportan solamente según su fantasía (Montesquieu, 1984, s/p).

Cabe este complemento: la “Constitución” tiene que ser reflejo de algo más que de las solemnidades, o mejor aún, de los rituales y “partituras” que dan gravedad al “Espíritu General de una Nación”. Sin desconocerlo, pero más allá de esto, la “Constitución” tiene que reflejar los movimientos o procesos vigorosos, ágiles y creativos que dan profundidad al “Espíritu General de una Nación”, que le dan profundidad por cuanto que permiten explorar estadios de convivencia y de posible desarrollo humano en los que el dictado de la costumbre⁹ no hace pie.

⁸ Cabe concluirlo así atendiendo al propio Montesquieu cuando dice: “Varias cosas gobiernan a los hombres: el clima, la región, las leyes, las máximas del Gobierno, los ejemplos de las cosas pasadas, las costumbres y los hábitos, de todo lo cual resulta un espíritu general [...] A medida que una de esas causas actúa en cada nación, con más fuerza, las otras ceden en proporción” (Montesquieu., 1984, p. 300).

⁹ Dictado de la costumbre o la inercia de “lo trágico cotidiano”, por tomar la expresión con que Giovanni Papini da título a una de sus obras. Aprovechando esta alusión, merece la pena formular este interrogante: ¿la Constitución, en cuanto norma fundamental, condiciona a una relativa aceptación de “lo trágico cotidiano”, de la fuerza normativa de “costumbres” que en ella se afincan? Responder en sentido afirmativo implica admitir que la Constitución posibilita la revisión crítica de aquello en que se apoya la fuerza prescriptiva de algunas costumbres. En algunos casos, la Constitución relativiza o desplaza dicha fuerza, en otros, la confirma.

La “Constitución” es, en gran medida, forma anticipada de lo que vendrá como realidad; es algo más que regularidad en las coyunturas; es algo más que expresión de voluntades cautivas en su “aquí”, algo más que voluntades organizadas en tal cautiverio. Más allá de esto, la Constitución es “Idea” –así con mayúscula. Es la expresión augusta del afán del derecho de ser vía de justicia, lo cual implica disponer un orden en la intersubjetividad que vaya más allá de los hechos, de los problemas y de las carencias a los que la propia Constitución tiene que responder en un primer momento. La Constitución se debe a un ideal de justicia (huelga decir que transgeneracional), tanto como a los hechos¹⁰.

En relación con lo anterior, resulta de interés destacar lo siguiente: con su mayúscula inicial, las Ideas se refieren al afán de trascendencia del género humano. En efecto, desde la perspectiva kantiana,

Las Ideas no son cosas baladíes, encierran una noble tarea. Quieren llevar al hombre a objetos que anhelan conocer: Dios, la inmortalidad del alma, el origen y el fin del universo, pero no hay modo de hacerlo por obra del entendimiento con sus categorías y sus principios *a priori* de la ciencia natural. Quizás las Ideas, forjadas por la razón humana, constituyen sólo meros ideales de conocimiento, ello es, orientaciones para dirigir los afanes ascendentes del hombre. Las Ideas se convertirían así en derroteros hacia la perfección del género humano (Larroyo, 2003, p. 14).

Por lo visto, cabe decir que las Ideas se refieren, valga la expresión, al soplo creativo que pone en movimiento a la historia humana misma. Esto es admisible siempre que la tarea de hacer historia no se reduzca a un registro de experiencias sino a la organización que se hace de éstas para alcanzar un fin de suma valía –la Idea–. De acuerdo con esto, la historia humana es según la Idea que le va dando horizonte, es según la claridad que de ésta se logre. En suma, organizar experiencias, lo que vale como hacer historia, es posible en la medida

¹⁰ Tal punto alcanza la precisión deseable con estas consideraciones: “El derecho surge de los hechos: esto es evidente en algún sentido para toda regla de derecho concreto, puesto que el derecho es la regla de vida del hombre en sociedad y la existencia misma del hombre tal como podemos comprobarla, como ser racional, social y moral, forma parte de los hechos, es un dato de hecho; pero esto no es cierto tratándose de la noción misma del derecho en general, la cual descansa sobre la idea de justicia y trasciende los hechos materiales. Se puede decir que no hay nada en el derecho que no venga de los hechos, salvo el derecho mismo, exactamente como ocurría con la célebre máxima escolástica *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*, que no es exacta sino con la adición de Leibniz, *nisi ipse intellectus* [...]” (Le Fur, 1997, p. 20). *La traducción de la máxima citada es la siguiente: Nada hay en el intelecto que no esté primero en los sentidos, a no ser el intelecto mismo.

en la que se aspira a algo más que a compaginar la libertad con la inercia de lo cotidiano.

Hacer historia implica programar mejoría, desarrollo, trascendencia. En este sentido, hacer historia implica tener clara la Idea que rige la trascendencia. Aunque más bien se trata de tener clara la función de la Idea, y si se acepta que, en alguna medida, esta función sigue la guía de principio o valores de la “vida en común”, entonces la forma en la que esto se puede representar es la de una “Constitución”. En efecto, ésta representa la función de hacer trascender a una comunidad política atendiendo a los principios o valores de justicia, libertad e igualdad. Entonces, sin apartarnos de la visión kantiana respecto de la Ideas (referida a Dios, la inmortalidad del alma y el origen y fin del universo) cabe incorporar la perspectiva de que la “Constitución” es una forma de representar tales Ideas pero siempre bajo el ajuste, bajo la adaptación que le imprimen las relaciones humanas y sólo cuando en ellas hace presencia el fenómeno del dominio de unos sobre otros.

A lo que hay que darle prioridad es a que toda “Idea” supone empuje, trascendencia y regulación, orientación del espíritu y de la voluntad ya dispuestos a significar, a darle un “objeto” de referencia a “lo justo y verdadero”. Adecuando esto a nuestro tema de interés, cabe esta apreciación: La “Constitución” es, también, Idea que atraviesa aquellas de lo “justo y verdadero”.

A final de cuentas la “Constitución” ha tenido un desarrollo conceptual que refleja la tensión dialéctica entre realidades heredadas y la proyección de lo que se quiere como realidad. Y, en medio de esto, tiene que reflejar el compromiso de formar, de estar formando, conciencias reflexivas y críticas, capaces de asumir lo mejor de la herencia de su historia, a la vez que capaces de desechar atavismos que impiden contextualizar la historia, que impiden darle a ésta las alas que la salven de su laberinto.

V. El “sentido de Constitución” a partir de los procesos educativos en la infancia y en la adolescencia

Sigue una pregunta que se enfila a poner de relieve el nexo de estas consideraciones sobre la “Constitución” con la idea y realidad de la infancia y de la adolescencia: ¿en qué momento las conciencias pueden hacer suyo sin muchos artificios, como algo “natural”, ese compromiso con su historia? Considero que tal momento, el más propicio para perfilar este tipo de

conciencias, es el de la infancia, también el de la adolescencia. Para apoyar esta apreciación cabe invocar a Rousseau cuando dice en el *Emilio*:

Nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio, que acerca de la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón [...]. Estas disposiciones de simpatía o antipatía, crecen y se fortifican a medida que aumentan nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia [...] (Urrea Soto, 2010, p. 148).

Por otra parte, no es difícil apreciar la posible comunión de ese texto con el imaginario de *El Contrato social*, también de Rousseau. Así pues, cabe pensar en la infancia como aquella *sociedad originaria* –tan reclamada por los contractualistas de la Ilustración–, vivencia de un “estado natural” que requería de que los instintos fueran templados y de que la razón fuera señalando otros horizontes y otorgando dignidades o reconocimientos justos. En tal contexto, no se percibe extraña esta apreciación, de algún modo ya sugerida por el propio Rousseau: La propia infancia sería, pues, el despertar en esa *sociedad originaria* y el punto de partida de la formación de otros patrones de convivencia.

En ese mismo contexto, la infancia supone formación de empatías, de aproximación con quien se comparten aptitudes o tendencias, pero también supone *ver lo diferente* y, lo que es más, supone *educar para aceptar lo diferente*; supone sembrar en las conciencias el deber de la tolerancia. Y, desde luego, no se trata de imponer este deber, se trata de sembrarlo y de abonarlo. Nada que al infante le sea impuesto sin posibilidades de que lo pueda cuestionar lo enseña a descubrirse como persona: “¡Ay de toda educación que destruya los medios más eficaces para la educación verdadera y que nos muestre el término en lugar de hacernos felices por el camino!” (Urrea Soto, 2010, p. 153). Así lo sentenció Goethe, y cuánta razón hay en ello.

En su descubrimiento y constitución como persona el infante se asombra y luego cuestiona; y el poder cuestionar tiene que conducirlo a saber escuchar y, por tanto, a confirmarse, precisamente, como persona. Procurar este equilibrio en la constitución de la personalidad de cada infante, procurar pues los contrapesos entre su individualidad y los deberes que lo vinculan al semejante, implica estar atentos de su dignidad, respetársela y garantizársela.

En ánimo de dejar bien claro el compromiso que asumimos como Estado y como sociedad frente a las condiciones de vida en las tiene que desarrollarse la infancia y la adolescencia, frente a las expectativas de felicidad de cada niña o niño, de cada adolescente, si queremos dejar bien claro tal compromiso, se puede seguir también a Goethe en este pasaje:

[...] hay que ver hacia dónde se encaminan sus inclinaciones y deseos. Es preciso, pues, colocarlo en posición de que pueda satisfacer aquéllas tan pronto como sea posible y alcanzar el objeto de éstos no bien se pueda, a fin de que la criatura humana, si se ha equivocado, advierta bastante pronto sus errores, y si ha acertado con lo que le conviene, se adhiera a ello tanto más celosamente y se desenvuelva con tanta mayor asiduidad. Esta idea describe del mejor modo posible el sentido de garantizar una infancia feliz y un mejor destino de los pueblos (Urrea Soto, 2010, p. 154).

En suma, si no abonamos a la plenitud anímica e intelectual de niñas, niños y de adolescentes, les estaremos negando la realización de un destino pleno en la intersubjetividad, el de cada quien. Es decir, su realización en la relación y en el trato con los demás no será sino una *mera repetición* de las pautas de siempre. Y este mecanicismo, el de una “veneración” irreflexiva de lo ya establecido, incluso, forzada por la coacción institucional, puede desenlazar en una *infancia sin futuro*. ¿Cómo evitar esto? Ya se anticipó la respuesta: afinando el proceso educativo con un sentido dialéctico. Ahora, hay que seguir detallando tal respuesta. Por lo mismo, resulta pertinente tomar como punto departida estas significaciones del término “educar”: dirigir, encaminar, afinar. Y se puede especular¹¹ sobre esto preguntando lo siguiente: ¿Dirigir y encaminar hacia dónde, y afinar qué? O bien, ¿cuál es el objetivo y con qué actitud y aptitud hay que acometerlo? Atendiendo al sentido de estas preguntas,

¹¹ El sentido con el que aquí se aplica la voz “especulación” es el de una responsabilidad y exigencia del pensamiento para consigo mismo, pero en el entendido de que esto es algo que el pensamiento consigue en la medida en la que se confronta con aquello en lo que piensa. El pensamiento piensa lo pensado, hundiéndose agudamente en éste y, por tanto, afinándose a sí mismo. Tal es la forma en la que aquí se entiende la “especulación”, y que tributa a estas observaciones con las que Theodor W. Adorno advierte sobre el decaimiento o degeneración que puede tener “lo especulativo” bajo el sesgo de una “ideología cientificista”. Así, bajo tal sesgo, “Lo especulativo deja de ser concebido en sentido hegeliano, es decir, a la manera de una autorreflexión crítica del entendimiento, de cara a un conocimiento más intenso de sus propias limitaciones y a su autocorrección, para ser interpretado –inadvertidamente–, de acuerdo con su imagen vulgar, como una reflexión que se entrega orgullosamente a su ejercicio, sin control alguno, sin la menor autocrítica lógica y, sobre todo, sin confrontación con las cosas mismas. Lo que en otros tiempos caracterizaba al pensamiento, su capacidad de despojarse de su propia limitación, alcanzando así la objetividad, es equiparado ahora a mera arbitrariedad subjetiva” (Adorno, 1973, p. 15).

podemos convenir en que educar supone aclarar objetivos (lo que, a su vez, supone “diseñar futuro”), a la vez que procurar y afinar las actitudes y aptitudes que permitan lograrlos oportunamente. En este sentido, la prioridad es la de aclarar objetivos; hecho esto tendrán que seguirse las actitudes y aptitudes pertinentes. Primero “el sujeto en proyección”, luego “el sujeto que hace lo consecuente”.

El sujeto en proyección da pie a la transubjetividad, esto es, a transitar desde el “yo” hacia otras entidades. Dicho de otro modo, el sujeto en proyección es reflejo de haber tomado conciencia de “lo otro”, de lo ya dado y de “algo más” en cuanto posible. El sujeto en proyección se vincula a “lo otro” –lo acepta– bajo un propósito u objetivo personal que en ningún caso tiene que suponer una perversión de la dignidad.

En tal contexto, cada sujeto erige sus máximas, traza su mapa ético. Así, en un primer momento la orientación ética es asunto de individualidades. Desde luego, cualquier proceso educativo preserva el espacio de la individualidad, sin embargo, cualquier proceso educativo no se agota en esto, sino que también debe procesar actitudes que den paso a “prescripciones generales”. A este respecto, conviene dar lugar a la distinción que Kant establece entre imperativos hipotéticos e imperativos categóricos: “Resulta, pues, que todos los imperativos son fórmulas de la determinación de la acción, que es necesaria según el principio de una voluntad buena en algún modo. Ahora bien; *si la acción es buena solo como medio para alguna otra cosa, entonces es el imperativo hipotético*; pero si la acción es representada como buena *en sí*, esto es, como necesaria en una voluntad conforme en sí con la razón, como un principio de tal voluntad, entonces es el imperativo *categórico*” (Kant, 2004, p. 37). Entonces, bajo el imperativo categórico, la voluntad personal pule las fibras del entendimiento para “hacer comunidad”. De modo que acercarse al otro no supondrá sólo una mera estrategia de sobrevivencia o una táctica para aminorar los riesgos de pérdida de poder o de influencia. Bajo el imperativo categórico las relaciones humanas atienden a algo más que a la lógica de “medio-fin”: más allá de entenderme con el otro sólo porque me represente un medio para satisfacer mis fines, me entiendo con el otro porque, al igual que yo, representa un fin en sí mismo.

Esa apelación a Kant pone nuevamente en la perspectiva de que la educación en la infancia y en la adolescencia implica iniciar, con los mejores recursos, la “construcción del sujeto”, lo que supone hacer mover la subjetividad desde los sentidos hasta la reflexión. Mejor aún, supone la “elasticidad” que pueda darse entre ambas manifestaciones del “estar siendo como sujetos”. En este

movimiento el sujeto se hace, el sujeto madura. Y tiene que madurar con las mejores referencias normativas, atisbando pues la cúspide moral del principio de humanidad, que prescribe: “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, 2004, p. 49).

Así, cuando algún sujeto determina relativizar su interés personal y satisfacer su libertad dando prioridad a la dignidad de su semejante, al hacer esto estará legislando con sentido universal. ¿Qué implica esto? Implica tener bien clara esta distinción establecida por el propio Kant: “decidir por sí” o “decidir para sí”. Cuando “decido por mí” sin que esto suponga, sólo y reiteradamente, “decidir para mí”, hago posible un ejemplo de conducta que trasciende las exigencias fácticas y empíricas del momento. En este sentido, se establece entonces un ejemplo de conducta que se “universaliza” y que es pauta para evitar los deterioros de la “vida en común” o para enmendar sus fracturas.

En tal contexto, lo que ocurre con Kant es que se afina y acerca el sentido y alcance de la “autonomía de la voluntad”; por lo mismo, se perfila lo que ésta puede generar como “vida en común”, incluso como destino de un “cuerpo político”. Y uno se puede imaginar esta apelación a la conciencia propia: “Decidir por mí” será mi responsabilidad pero no sólo frente a mí sino también frente a los demás, incluso, frente a generaciones: “decidir por mí” será historia colectiva. Precisamente, de la valía de tal decisión, frente a tales exigencias y con tales implicaciones, da cuenta la “autonomía de la voluntad”.

Un engranaje, meticuloso y riguroso, de piezas reflexivo-críticas ponen en pie el sistema moral kantiano que tiene como núcleo fermentante a la “autonomía de la voluntad”. Se trata de un sistema normativo que pronto impacta en la forma de concebir el orden jurídico-político en la intersubjetividad. Desde luego, este texto no responde a la intención de bosquejar siquiera dicho sistema. Únicamente cabe dar referencia de él porque da contexto a una idea que acomoda y que da mejor dirección al tema del que aquí se trata. Tal idea es: “Los seres humanos son los que poseen la máxima que da autoridad a la ley, y no a la inversa” (Hameline, 2003, p. 38). Esto implica que los seres humanos poseen la conciencia de lo que pueden hacer con su libertad a partir del hecho de la “vida en común”. Así, la máxima que los vincula, y de la que deriva toda ley política que se reputa justa, es la de *hacer libre a la libertad respecto de cualquier ejercicio arbitrario que ella misma quiera emprender*. Si la libertad no se libera de este impulso, cualquier mandato que así genere no será justo. En cambio, cuando se libera de tal impulso legisla con sentido de justicia y con carácter universal. Kant lo expresa en estos términos: “obra sólo

según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, 2004, p. 43). A final de cuentas, la “autonomía de la voluntad” no puede ser pensada ni concretarse como si no se diera el hecho de la “vida en común”. La voluntad que quiere tributar a sí misma mediante decisiones que no consideran el hecho de la “vida en común” se traduce en voluntad subordinada a sus ficciones.

Y aquí cabe recuperar algo en lo que ya se hizo hincapié: “Decidir por mí” es no *sólo y siempre* “decidir para mí”: El ‘por sí’ de Kant, tal como éste lo concibió, supuso dar cara a las exigencias más rigurosas de la razón con respecto a sí misma. Pero su confusión con el ‘para sí’ dio paso al individualismo competitivo y mercantil del *self-help* y del *self-made man*; supuso volver a entonar los himnos que loaban el retorno de Narciso (Hameline, 2003, p. 38).

Lo anterior robustece lo que aquí venimos exponiendo en torno al vínculo entre proceso educativo, Constitución y niñez y adolescencia felices. En efecto, una Constitución enfocada en procurar la felicidad en estas etapas de la vida, por esto mismo, tiene que disponer sobre procesos educativos que contribuyan a que cada niña, niño y adolescente se sensibilice (de) y potencie sus capacidades para “decidir por sí”, y, sobre todo, se sensibilice de que esto no implica sólo “decidir para sí”. Concluyendo sobre este punto, resulta de interés dejar constancia del enfoque que sigue: el proceso educativo no debe perder de vista el objetivo de “devolver la conciencia de los individuos a un ‘más allá’ de su individualidad” (Hameline, 2003, p. 40). En este orden de ideas, hay que prestar atención a que

Lo paradójico de ese ‘más allá’ es que está ‘ahí’. No está más fijo en las cosas de lo que lo está en los ideales o de lo que es enviado a los trasmundos. Sólo hay autonomía verdaderamente humana por medio de la formulación de una máxima que, al mismo tiempo que promueve a la persona singular, inscribe esa promoción en una solidaridad que ninguna frontera detiene y ninguna diferencia restringe. No es otra cosa que el inalienable deber de las personas de reconocerse derechos, y su derecho, igual de inalienable, de darse deberes” (Hameline, 2003, p. 40).

A modo de conclusión

El tema que ha tenido desarrollo en este documento declara una realidad y recoge un compromiso. Así pues, procurar que la vivencia de la infancia y de la adolescencia sea una vivencia dignamente feliz, implica pulir en cada niña o niño y en cada adolescente la sensación y conocimiento de su libertad a tal punto que ésta llegue a ser la mejor garantía de instituciones socio-estatales

buenas y justas. Ciertamente, un compromiso entre generaciones, y que tiene que ser asumido por las instituciones estatales, es el de procurar que la “vivencia de la libertad” en la infancia y en la adolescencia suponga el desarrollo interno en el que cada quien se va descubriendo y afirmando como individuo dentro del género humano, a la vez que se descubre y se afirma como semejante.

De forma paralela a ese objetivo se traza el de pensarnos, cuestionarnos y conocernos mejor para empujar a la realidad hacia el cumplimiento de las mejores promesas que para ella se han hecho. Tenemos que descubrir qué somos y qué podemos hacer para guiar después en la realización de lo que efectivamente se puede hacer: la educación implica coherencia. Cuánta obviedad hay en esto, pero también cuánto olvido de lo mismo.

En cierto modo, la educación es la mirada que escudriña realidades y que proyecta. Y es, también, la mano que da apoyo y firmeza a los pasos de quienes, aún infantes o adolescentes, se van abriendo camino en esas realidades; es enraizamiento y cultivo, también expansión; es conciencia de tiempos y de posibilidades. En este sentido, cuánta vigencia cobra una idea que Rousseau plasma en *Emilio o de la educación*; hacemos cita de ella:

Se forman las plantas por el cultivo y los hombres por la educación. Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que él hubiese aprendido a servirse de ella; le serían perjudiciales, impidiendo a los demás el pensar en ayudarlo [...]; y abonando a sí mismo, moriría en la miseria antes de haber conocido sus necesidades. Se quejan del estado de la infancia; no se ve que la raza humana hubiera perecido, si el hombre no hubiese comenzado por ser niño (Rousseau, 2008, p. 36).

De dicha cita se puede concluir que, ciertamente, la infancia es historia por hacer y que hay que asegurar el mejor inicio de tal historia. Vinculado a esto, cabe añadir lo siguiente: si miramos que el hombre adulto es herencia de la infancia, entonces hay que procurar lo mejor durante la infancia para no quejarnos del hombre adulto. Y hay que procurar que nuestra Constitución, más allá de reflejar sensibilidad hacia este compromiso, más allá de contener los derechos de orden fundamental que lo recogen, más allá de esto, hay que procurar que nuestra Constitución se desarrolle viva realizando tal compromiso, se desarrolle viva empujando hacia la realización de tales derechos. Finalmente, la ciudadanía consciente de esto es *su Constitución, a ésta le da vida en sus vidas*.

En este punto, conviene referir la formulación literal que tienen tales derechos en nuestra Constitución política, la de orden local y la de orden federal.

Así pues, el artículo 3° de la Constitución Federal, en su parte conducente, dispone: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Y esto hay que relacionarlo con los términos del inciso c), fracción II del mismo precepto en cita, y que en esta parte dice que el criterio rector de la educación “Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

Por su parte, el artículo 4° de la propia Constitución Federal en la parte que aquí interesa prescribe que:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez [...] Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios [...] El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

Y, tratándose del artículo 5° de nuestra Constitución local, hay que atender que:

El Estado, en sus decisiones y actuaciones, velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez [...] El Estado otorgará facilidades a los particulares, para que se coadyuve al cumplimiento de los derechos de la niñez. Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental [...] La ley determinará los apoyos a la protección de los menores, a cargo de las instituciones públicas.

Asimismo, el artículo 8 bis del ordenamiento en cita hace hincapié en que la educación que imparta el Estado

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad social en lo Estatal, Nacional y en lo Internacional, dentro de la independencia y la justicia [...] Además, contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Es claro que nuestra Constitución –tanto la federal como la local– plasma un compromiso con la felicidad en la infancia y en la adolescencia, con la vida digna en estas etapas del desarrollo humano. Pero se antoja pertinente volver sobre esto: nuestro compromiso con nuestra Constitución, y esto hay que ponerlo en claro, tiene que ser el de hacerla valer a tales efectos. En términos generales, nuestro compromiso como ciudadanos tiene que ser el de mantenernos vigilantes de la legitimidad y del imperio de la estructura normativa que da, que tiene que dar base a los mejores desarrollos que pueda tener nuestra dignidad personal.

Finalmente, queda a la vista que “proceso educativo” y “sentido de Constitución” aluden a dinámicas de comunicación en las que entra en juego tanto el dato duro de los hechos (en términos de Hegel, el “aquí puro” y el “ahora puro”), como la capacidad psíquica, ética, y conceptualizadora conque cada persona procesa aquel dato. En línea con esto, el “proceso *educativo*” y el “sentido de Constitución” nos sitúan en un afluyente histórico en el que “lo humano” aparece como un ensayo constante de comunicación y de conceptualización que viene persiguiendo el objetivo de que, “en cada vez”, se consiga la expresión más razonable (y plástica) posible de la libertad y del poder en la intersubjetividad. Y también en ese afluyente histórico “lo humano” aparece como realización del poder público que se ha venido corrigiendo (que tiene que seguir corrigiéndose) para ampliar o afinar garantías de reducción de arbitrariedad “en cada vez” que unos frente a otros ejerzan libertad y poder. El empeño en este esfuerzo es lo que da sentido a “lo humano”. Con sus aseguenes, con sus paradojas, con sus claroscuros, con sus vaivenes, tal ha sido el guion de nuestra historia, de esta película en colectivo de la que somos espectadores en unos casos, y actores en otros. Y esta película sigue corriendo, su guion va extendiéndose en unas líneas y reduciéndose o suprimiéndose en otras. Y tanto el “proceso educativo” como el “sentido de Constitución” seguirán dando cuenta de ello. Por esto mismo, seguirán dando cuenta de que ningún poder en la intersubjetividad ha rebasado descomunal e irremediablemente los límites que esta misma va imponiendo. Ningún poder en la intersubjetividad ha podido

anular definitivamente el empuje de las conciencias hacia la superación de sus escollos.

FUENTES DE CONSULTA

- ADORNO, T. W. (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Madrid: Sarpe.
- ADORNO, T. W. et. al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México: Grijalbo.
- AGUD APARICIO, A. et. al. (1988). La frase improbable, Contribución a la teoría de los ejemplos. *Stephanion, Homenaje a María C. Giner*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ALSINA, M. R. y Medina Bravo, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, pp. 125-146.
- CURTIUS, E. R. (2000). Prólogo a J. W. V. Goethe. *De mi vida. Poesía y Verdad*. México: Porrúa.
- DEROUET, J-L. (2003). Igualdad. *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. Coord. J. Houssaye. México: Siglo XXI.
- EAGLETON, T. (2017). *Cultura*. Madrid: Taurus.
- GADAMER, H. G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA ROJAS, J. G. (1987). Prólogo a J. Sayeg Helú. *El Constitucionalismo Social Mexicano*. T. I. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- HÄBERLE, P. (2008). Métodos y principios de la interpretación constitucional, un repertorio de problemas. Documento de conferencia.
- HAMELINE, D. (2003). Autonomía. *Cuestiones pedagógicas, enciclopedia histórica*. Coord. J. Houssaye. México: Siglo XXI.
- KANT, M. (2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.

María Luisa Pérez Perusquía
Enrique Serrano Salazar
“Proceso educativo” y “sentido de Constitución”,
hacia un empoderamiento de la dignidad humana.
Revista *Xihmai* XIII (26), 7-50, julio–diciembre 2018

- LARROYO, F. (2004). Estudio introductorio a M. Kant. *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir*. México: Porrúa.
- LE FUR, L. (1997). El fin del derecho: bien común, justicia, seguridad. *Los fines del derecho*. Manuales universitarios. México: UNAM.
- MONTESQUIEU (1984). *Del Espíritu de las Leyes*. T. I. Madrid: Sarpe.
- ROUSSEAU, J.-J. (2008). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- TODOROV, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- URREA SOTO, W. (2010). La concepción pedagógica en Rousseau y Goethe. *Itinerario educativo*, XXIV, 55, pp. 145-158.
- WEISCHEDEL, W. (1985). *Los filósofos entre bambalinas*. México: FCE.
- WYZANSKI, C.E. (1967). *Reflexiones de un juez, La función judicial, la ética y el derecho*. México: Trillas.