

Jorge Díaz Gallardo

Año 3, No. 22, mayo 2017

SOBRE LAS IMPLICACIONES DE UNA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LOS 60 AÑOS DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INTRODUCCIÓN

Hablar de autonomía universitaria es hablar por lo menos de dos fenómenos: la libertad y la educación, por lo que todo análisis que pretenda hablar tanto de la institución como de sus predicados, debe comenzar por explorar si existe una relación entre dichos fenómenos, la forma, si es que la hay, en que se implica uno con el otro. Intentemos una primera incursión. La Universidad es una institución que resguarda y administra los distintos saberes, es en ella donde los maestros, los que saben, instruyen a todos aquellos alumnos deseosos de aprender, los que no saben. Al iniciar decíamos que hablar de autonomía universitaria es hablar de libertad y educación, sin embargo, con lo dicho ahora, hablar de la universidad es hablar tanto de la educación como del saber. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos del saber? Sin duda de algo solemne. Si existe toda una institución dedicada a la formación de aquellos que no saben, es porque el saber tiene una altísima importancia para la cultura, la cual evoca la siguiente pregunta: ¿cuál es esa importancia?

Aristóteles, al inicio de su *Metafísica*, señala que: “Todos los hombres por naturaleza desean saber”¹, lo cual nos revela que al hablar de la educación y del saber que ésta transmite se juega una idea de lo que es la existencia humana, esto es igual a decir que toda concepción pedagógica se encuentra fundada en una antropología. Ésta será la guía a la hora de implementar el método adecuado de aprendizaje, así como del fin de este último según los postulados de dicha concepción. Sin embargo, lo que empezó como una disertación sobre el papel de la autonomía para la mejora universitaria, nos exige reflexionar más allá del contenido inmediato que nos presenta esta unión de palabras para descubrir que, en el fondo, habita una pregunta por la existencia humana, una idea de lo que ésta es.

No tomemos estas digresiones como nimias u obstinadas, sino que, yendo más allá de la inmediatez, preguntémonos, ¿qué significa que todos los hombres por naturaleza deseen saber?, ¿qué necesidad vital puede satisfacerse por medio del conocimiento? y ¿qué tipo de saber sacia esta necesidad? Para el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, el ser humano es

un animal, pero un animal no fijado². ¿Qué quiere decir esto? Por un lado, Nietzsche, recordándonos la definición de hombre del filósofo de Estagira como animal racional, nos muestra el parentesco que tiene el ser humano con la naturaleza, es decir, que aquel, como todo lo viviente, posee determinaciones fisiológicas: su biología lo constituye como mamífero, y esto, a su vez, como animal. También, al igual que todo animal, el ser humano necesita de una herramienta para garantizar su supervivencia, pero al no contar ni con garras, siendo torpe en los primeros años de vida e incapaz de soportar la inclemencia del tiempo, desarrolla, singularmente, el conocimiento como medio de supervivencia. Comparemos esto con aquella narración mitológica sobre el fuego dado a los hombres por el titán Prometeo.

Por otro lado, este no-estar-fijado del ser humano nos dice que, a pesar de sus determinaciones fisiológicas, su ser no se encuentra definido en absoluto por ellas, es capaz de modificarlas, de “re-organizarlas”, ya que si antes tenía que obedecer a los mandatos del hambre, ahora puede establecer horarios específicos para su alimentación, puede modificar el modo en que se da esa determinación biológica. A esta capacidad para autodeterminarse la llamaremos espíritu, o, en contraste, la relación antitética entre necesidad y libertad, entre naturaleza y espíritu.

Regresemos a Aristóteles y a la pregunta planteada líneas más arriba: ¿qué significa la vital necesidad de saber en los hombres? Significa que el conocimiento es la herramienta de la que se sirven éstos para asegurar su supervivencia, pero ¿de qué modo? Dotando de valor y sentido al mundo y la existencia. Las valoraciones que el ser humano realiza pre-teóricamente son las que le permiten desplazarse sin sentirse constantemente amenazado por el caos, el sinsentido, aquello que los antiguos griegos designaron con el nombre de Titanes. De este modo, el conocimiento viene fundado en determinaciones fisiológicas que se extienden hasta el nivel de la autodeterminación, del espíritu, permitiendo que el ser humano genere una visión del mundo, una Weltanschauung: “Para conservarse, el hombre empezó implantando valores en las cosas, - ¡él fue el primero en crear un sentido a las cosas, un sentido humano! Por ello se llama «hombre», es decir: el que realiza valoraciones”.³

La necesidad de saber en el hombre es doble: se trata de un medio de supervivencia y de una búsqueda por su identidad, lo cual significa que el hombre no sabe del todo lo que es y por tanto se ignora como hombre, como aún no definido o perfecto, como un no-hombre que se bate en estar siendo y llegar a ser lo que es. Entonces, volvamos a preguntar: ¿qué significa ser hombre?, y, si se ignora esto, ¿cómo se llega a ser lo que se es?, ¿cómo se llega a ser hombre?

EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA

No existe una naturaleza humana. Toda concepción esencialista se distancia de la vida en pro de una especulación, de una utopía. El ser humano, al igual que la vida, está en continuo devenir, de allí la posibilidad para autodeterminarse, de allí su libertad. Este atentado contra los arquetipos, contra la idea unívoca de hombre como estable de aquí y para siempre, da como conclusión una sucesión de distintos modos de ser de la existencia humana a lo largo de la historia. Como menciona Ricardo Gibu, en su artículo El papel de afectividad en la formación humanista: “Esto significa que la existencia humana va añadiendo a su ser algo que no existía previamente, va pasando de una situación novedosa a otra, de un nuevo modo de ser a otro: de niño a adolescente, de adulto a anciano, de hijo a padre, etc.”⁴.

La historia de estos modos de ser, es la historia de las autodeterminaciones de la existencia humana, siendo, cada una de ellas, específicas para cada cultura en determinada época. La idea de lo que el hombre es y debe llegar a ser vendrá determinada por la cultura, la cual, a partir de una concepción antropológica ya fundada, comenzará con la formación (Bildung) de cada uno de los miembros de la comunidad, encaminando su educación a la finalidad supuesta en su antropología. Sin embargo, toda antropología se encuentra fundada en una idea específica de finalidad, de telos, donde esta concepción se puede debatir entre una postura determinista de lo que la existencia humana debe llegar a ser, o en una postura indeterminista, la cual consideraría que dicha existencia no puede poseer una causa final, pero sí una causa eficiente, un motor que la lleva de continuo a salir de su modo de ser presente para alcanzar nuevas metas, siendo este, paradójicamente, su telos.

Continuando con la resonancia de esta idea, tendríamos que afirmar cuando Aristóteles dice que: “Todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón, que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden”⁵. La libre elección es lo que permite la continua autodeterminación de la existencia humana, pero es la persecución de un bien lo que guía la autodeterminación. De este modo, podemos vislumbrar uno de los primeros fenómenos que mencionábamos al iniciar este texto: la libertad, la cual, como vemos, es esencial para la construcción del ser del hombre. La libertad no como el primer bien del hombre, sino como la condición de posibilidad para que aquél alcance el bien que se proponga y, por medio de sus nuevas determinaciones, llegue a ser lo que es: el hombre, en su libertad, llega a ser hombre:

Gracias a la libertad la persona es capaz de tenerse a sí misma, de disponer de sí en un orden superior al de los animales en cuanto es capaz de crear y autodeterminarse a partir de la verdad y del bien. [...] “Autoafirmarse” quiere decir, entonces, configurarse a sí mismo a partir de la elección de la imagen de sí y, por tanto, de un proyecto de vida⁶.

Esta imagen de sí no es configurada únicamente a partir de la esfera individual, sino que tiene como precedente la esfera colectiva, la comunidad como constructora de dicha imagen. Sin embargo, he aquí el problema: ¿cómo relacionar la esfera individual con la colectiva verificando la libertad de cada existencia humana particular?

EL RIESGO DE SABER

Toda comunidad supone valores, los cuales son heredados de generación en generación, pertenecen a una tradición. Ésta se convierte en la dirigente de toda la comunidad, se le debe respeto y obediencia, pues fue la tradición, la acción de nuestros antepasados, quienes nos heredaron el mundo humano que ahora habitamos, el lenguaje y las prácticas para seguir humanizando este mundo, y el individuo reconoce esta autoridad, se siente, desde el inicio, superado por un poder mayor al suyo. Como menciona Ernst Cassirer en *Las ciencias de la cultura* (1942):

El individuo se siente, ya desde sus primeras reacciones, gobernado y limitado por algo que se halla por encima de él, que no está en sus manos dirigir. Nos referimos al poder de las costumbres, que lo ata y guía. Este poder vigila todos y cada uno de sus pasos, no deja a sus actos el más pequeño margen de libertad de acción. Governa y rige no sólo sus actos, sino también sus sentimientos y sus ideas, su fe y su imaginación⁷.

También Nietzsche ve en la tradición, desplegada en el ámbito de la moral, una autoridad que se reconoce superior al individuo, donde sólo en ella se puede ser humano, es decir, donde se puede ser moral:

[...] la moral no es otra cosa (es decir, no más) que la obediencia hacia las costumbres, sean cuales sean; pero las costumbres son la manera tradicional de actuar y enjuiciar. En temas en los que no manda ninguna tradición, no hay moral; y cuanto menos determinada está la vida por la tradición, tanto más pequeño se vuelve el círculo de la moral⁸.

La transgresión a este poder, a la autoridad reconocida por toda la comunidad, se pagará caro, el individuo transgresor será considerado como lo peor dentro del mundo humano. Por lo tanto, la libertad, aquella que habíamos señalado es la condición de posibilidad para que el hombre sea hombre, es un acto disidente, impío: “El hombre libre es inmoral, porque en todo quiere depende de sí mismo, y no de cualquier tradición: en todos los estados primitivos de la humanidad «malo» significa tanto como «individual», «libre», «arbitrario», «desacostumbrado», «imprevisible», «incalculable»”⁹. El individuo, heredero de la humanidad generada antiguamente por sus ancestros, se convierte en deudor de su existencia, de su humanidad, mientras que la tradición, las costumbres, la moral, es el acreedor de esa deuda. En alemán la palabra “culpa” [Schuld], se refiere tanto

al ámbito moral como al financiero, por lo que hablar de deuda es, en principio, hablar en términos no morales, sino efectivamente como un pago, el cual, como mencionábamos y dependiendo de la transgresión, podrá ser efectuado con el destierro del deudor por parte de la comunidad, desprendiéndolo, de este modo, de su humanidad, pues la tradición dice: ¡Sólo se es moral, sólo se es humano dentro de la tradición que rige la comunidad!

Tradicición e individualidad, ambos contrapuestos pero necesarios: sin tradición el individuo no puede alcanzar su humanidad, sin individualidad la tradición no puede renovarse y por lo tanto, con los años, se desvanecerá: “La costumbre es la atmósfera invariable en la que el hombre vive y existe; no puede sustraerse a ella, como no puede sustraerse al aire que respira”¹⁰. Encontrar un justo medio entre ambos resulta difícil, pero es lo que en las páginas siguientes nos proponemos, y el elemento en el que vemos la posibilidad de mediación entre ambos ámbitos es en la educación, en el saber, sin embargo, éste se convierte en la primera condena para el individuo por parte de la tradición. Veamos a que nos referimos con esto, cuál es el riesgo que se encuentra implícito en el saber.

1.1 EDIPO Y LA ESFINGE

En el antiguo arte de la tragedia griega existe un continuo conflicto entre la comunidad y el individuo, entre el ethos y su transgresión debido a una desmesura, a caer en la hybris y de allí en la ruina. Sin embargo, no hay historia que demuestre tan bien este conflicto, como su causa, el saber, como la de Edipo. Desde el comienzo de la historia el saber se presenta en su ámbito más negativo: augura la muerte del padre y el desposar de la madre por parte del hijo, como podemos prever, el augurio se cumple. Pero vayamos más allá. Durante la historia se da un encuentro entre una monstruosidad mitológica, la Esfinge, y el héroe trágico, Edipo. Aquella aterrorizaba a la ciudad y el edicto consistía en que aquel que lograra vencer al monstruo desposaría a la reina, la cual, como sabemos, era Yocasta, madre de Edipo.

Tratando de escapar del augurio revelado por el oráculo al joven Edipo, llega hasta la ciudad de Tebas, su ciudad natal, de la cual fue expulsado por su padre apenas siendo un recién nacido por la transgresión que su existencia significaba para el orden de las cosas, es decir, la muerte hacia él, Layo, su padre, y el incesto con su madre, Yocasta. Cuando nuestro héroe huye de su fatalidad, por desconocer a sus verdaderos padres, da muerte a su padre en el camino a Tebas; luego sucede el encuentro con la esfinge. Ésta, según Nietzsche, representa la naturaleza y el enigma que lanza a Edipo para responder, no sería otro que el secreto que yace en la esencia misma de la naturaleza. Edipo devela el enigma, revela el secreto oculto a los mortales y por ello la naturaleza, en forma de esfinge, se precipita a su muerte, pero no si antes sellar el destino de Edipo e imputarle un castigo a la altura de su transgresión: casarse con su madre. Como él mismo Nietzsche menciona: “Éste

es el conocimiento que yo veo expresado en aquella espantosa trinidad de destinos de Edipo: el mismo que soluciona el enigma de la naturaleza - de aquella Esfinge biforme - tiene que transgredir también, como asesino de su padre y esposo de su madre, los órdenes más sagrados de la naturaleza”¹¹.

Antes de proseguir debemos recordar que, todavía para los griegos, el orden de la naturaleza estaba empatado con el orden moral, de allí las figuras de los Olímpicos, los cuales, enfrentándose a los Titanes, instauran el orden perfectamente armónico de las cosas. Cassirer lo explica así: “Todas las grandes religiones se han acogido a este motivo, en cosmogonía y en su doctrina moral. Todas coinciden en asignar a la divinidad el doble papel y la doble misión de fundadora del orden astronómico y de creadora del orden moral, arrancando ambos a la acción de las potencias del caos”¹².

Visto desde esta óptica, Edipo no sólo transgrede el orden físico, sino también el moral, actuando en contra del máximo poder de la tradición. Su saber lo condenará, no sólo a su triple destino como asesino de su padre, esposo de su madre y padre y hermano de sus hijos, sino que también es condenado el exilio, a vagar sólo y ciego sin oportunidad de volver a encontrar una patria, sin poder recobrar, alguna vez, su humanidad: impío, inmoral e inhumano para siempre. En esto se basa el riesgo del saber: por una parte es, como veíamos con Aristóteles, una necesidad, una inclinación natural, pero, por otro lado, es fuente de desgracias si su búsqueda no es conducida como lo exige la tradición, negando, por tanto, lo que hace de la existencia humana lo que es, su libertad.

Sin embargo, ¿qué tiene esto que ver con autonomía universitaria?

ENTRE SABIOS E IGNORANTES

Los ilustrados tenían la firme creencia en que la razón, el saber, nos conduciría de un estado salvaje, de barbarismo, a la civilización, a la moralidad, es decir, ellos creían que el saber nos volvería hombres. Por ello, la Escuela era la herramienta más eficaz para ayudar a aquellos salvajes, los ignorantes, los saberes propios del hombre, el sabio. Los ilustrados también creyeron que por medio de la educación las desigualdades sociales terminarían y el progreso sería alcanzado sin continuas rupturas, ya que de la mano de la educación iría la instrucción del orden, así hasta llegar a la moralidad, a la inclusión de todos los hombres en las nuevas sociedades regidas por la razón¹³. Sin embargo, estos hombres, fieles a la razón, la igualdad, la fraternidad y la libertad, se equivocaron. No puedes, como dice Jacques Ranciere, pasar a la igualdad desde un estado de desigualdad, desde un estado que reconoce la diferencia en las inteligencias, donde unos son los sabios y otros los ignorantes. Esta diferencia genera la misma brecha que pretende zanjar:

[...] la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma

de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de una situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes.¹⁴

La distinción entre sabios que enseñan e ignorantes que aprenden, no posibilita como objetivo la igualdad, por el contrario, sólo permite que el ignorante reconozca una única certeza: que nada lo podría aprender por el mismo, necesita que alguien, el maestro, el que sabe, se lo explique. El ignorante se convierte en un discapacitado. Pero llevemos más al extremo esta sentencia.

La igualdad no puede ser un objetivo, pues, si se supone que un maestro, el que sabe, puede instruir a un alumno, alguien que no sabe, un ignorante, presupone dos cosas aunque éstas quieran ocultarse: 1) el ignorante, en medida que es instruido por un sabio, alguien aparentemente diferente a él, supone, por parte del maestro, que aquél tiene la capacidad para entenderlo, que posee un lenguaje similar al suyo y una mente con las capacidades para efectuar los mismos procesos que él, en su sabiduría, puede realizar; 2) el primero, por otro lado, supone que es capaz de entender lo que el maestro pretende enseñarle, es decir, reconoce que hay un lenguaje similar al suyo y que su mente tiene la capacidad de efectuar los mismos que aquél, en su sabiduría, realiza. La conclusión evidente es que tanto el ignorante, como el sabio, reconocen que hay un elemento similar, idéntico, entre ambos, lo cual es condición de posibilidad de que éste pueda instruir a aquél. Este presupuesto, en el fondo, no dice otra cosa que: todos poseen la misma inteligencia, pero la ficción del maestro como recipiente y guardia de los saberes oculta esta verdad, y se coloca así mismo como el único capaz de explicar:

La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos.¹⁵

Del mismo modo que la igualdad no puede ser un objetivo, sino una condición de posibilidad, la libertad transita el mismo destino. Ambas son indispensables en el proceso pedagógico, la libre elección de un sujeto que desea conocer algo y de sentirse capaz, es decir, igual a los que saben, para realizar esa búsqueda. Si no se apela a la igualdad de las inteligencias sucede lo que Ranciere llama embrutecimiento, la comprensión de un sujeto, un ignorante, de que le es imposible aprender por sí mismo. Pero, por otro lado, si se impide la transgresión, en este caso, del orden explicador y el libre tránsito del ignorante deseoso de saber por los senderos que le asombren, se le desprende de su condición de posibilidad

para ser hombre. Ahora, este individuo diferente y sin libertad, es rebajado a un ser que habita entre lo animal y lo humano, pero sin llegar a ser ninguno de los, se le convierte en esclavo.

El caso de Edipo es el caso de todos los ignorantes que emprenden una búsqueda imposible, imposible por estar prohibida por la tradición, en este caso, por la Escuela; imposible porque ya no cuenta con su humanidad, le ha sido arrebatada.

COROLARIO

La Universidad en tanto que resguarda y administra los saberes, debe guardarse de ser embrutecedora, de condenar, no sólo a sus alumnos, sino a toda la sociedad a una situación edípica, o, como mencionábamos, a una condición de esclavo. Es aquí donde encontramos la relación entre los dos fenómenos señalados al inicio: la educación, el saber, sólo es posible en tanto que se respete y verifique la condición de posibilidad de la existencia humana, la libertad, por lo que hablar de autonomía universitaria no puede ser más exacto. Sólo siendo libre el saber, puede llegarse a ser el ser humano que se quiera ser.

Sin embargo, aún existe una dificultad: ¿cómo mediar la tradición, a la que se debe la Universidad, con la individualidad, la vanguardia para toda renovación cultural posible sin arrebatar la libertad y la igualdad? El filósofo prusiano, Immanuel Kant, nos permite una respuesta: mediante el uso público de la razón. En *¿Qué es la Ilustración?*, Kant, al igual que nosotros ahora, se pregunta ¿cómo asegurar el progreso sin caer en continuas rupturas sangrientas?, ¿cómo procurar el orden sin pasar por encima de la libertad de cada hombre? Las nociones de heteronomía y autonomía, como Kant las entendió, no son muy distintas a las nuestras:

Actualmente oigo clamar por doquier: ¡No razones! /El oficial ordena: ¡No razones, adiéstrate! El asesor fiscal: ¡no razones y límitate a pagar tus impuestos! El consejero espiritual: ¡No razones, ten fe! [...]. Impera por doquier una restricción de la libertad. Pero, ¿cuál es límite que la obstaculiza y cuál es el que, bien al contrario, la promueve? He aquí mi respuesta: el uso público de su razón tiene que ser siempre libre y es el único que puede procurar ilustración entre los hombres [...].¹⁶

Esto nos revela que la perspectiva de Kant, se encuentra en el mismo tiempo que hemos venido marcando hasta aquí, pero regresemos un paso atrás y preguntemos: ¿a qué se refiere Kant con uso público de la razón? Él lo entiende del siguiente modo: “Por uso público de la propia razón entiendo aquél que cualquiera puede hacer, como alguien docto, ante todo ese público que configura el universo de los lectores”¹⁷. Pues bien, si el uso público de la razón se refiere a la generación de un espacio de crítica iniciado por los doctos, éstos

bien deben coincidir con la aplicación de su uso privado de la razón, es decir, que cada cual actúe en la tarea que le concierne.

En el mismo texto, Kant pone como ejemplo la actividad de un párroco, el cual, como persona docta, puede criticar las normas y preceptos de la institución religiosa, pero, como párroco, tiene la obligación de realizar las homilias y cuantas actividades conlleve su tarea, pues aceptó participar en dicha dinámica¹⁸. De este modo, la renovación y crítica a la tradición se da desde el espacio del diálogo y no de la sangre. Gradualmente se socavan los valores que han quedado estériles, pero al mismo tiempo se preservan aquellos valores aún vitales para una comunidad, se perpetúa, en sus mejores aspectos, la tradición. Esta es lo que conlleva hablar de autonomía universitaria, si después de todas las implicaciones que hemos mencionado implica esta unión de palabras, se posibilitan los espacios para el uso público de la razón, donde se lograrán las modificaciones estructurales de toda la institución y, por tanto, de la misma sociedad en su relación con el saber, con su imperante necesidad de emancipación. Solamente emancipados, es decir, libres e iguales, pueden pensar bien los seres humanos para luego vivir mejor.

REFERENCIAS

Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 2007, p. 65.

2 Cfr. Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 2013, p.

3 Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*. Alianza: Madrid, 2013, p.117.

4 Gibu, R. El papel de la afectividad en la formación humanista. En: Romano, Carmen y Fernández, Jorge [coord.]. *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas*. México: BUAP, 2011, p. 91.

5 Aristóteles. *Ética Nicomáquea*. Barcelona: Gredos, 2007, p. 19.

6 Gibu, R. El papel de la afectividad en la formación humanista. En: Romano, Carmen y Fernández, Jorge [coord.]. *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas*. México: BUAP, 2011, p. 95.

7 Cassirer, E. *Las ciencias de la cultura*. México: FCE, 2014, P. 10.

8 Nietzsche, F. *Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales*. México: Debolsillo, 2010, p. 22.

9 *Ibidem*.

10 Cassirer, E. *Las ciencias de la cultura*. México: FCE, 2014, P. 10.

11 Nietzsche, F. *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2012, p. 109.

2 Cassirer, E. *Las ciencias de la cultura*. México: FCE, 2014, P. 10.

13 Cfr. Ranciere, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007, p. 9 y ss.

14 *Op. cit.* p. 9.

5 *Ibíd.* p. 21.

6 Kant, I. *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia.* España: Alianza, 2009, p. 85-86.

7 *Ibíd.*, p. 86.

8 Cfr. *Ibíd.*, pp. 87-88.

Comparte esto:

- [Haz clic para compartir en Twitter \(Se abre en una ventana nueva\)](#)
- [Haz clic para compartir en Facebook \(Se abre en una ventana nueva\)](#)



1403total visits.