



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 14, N° 1 (2020)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

¿El apoyo liceal como práctica educativa?  
Un estudio analítico del sujeto de la educación

*High school support as an educational practice? An analytic  
study of the educational subject*

*Camila Telechea<sup>1</sup>*

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.14.1.12>

**Recibido:** 19/03/2020

**Aceptado:** 10/05/2020

## Resumen

Este artículo se enfoca en un estudio analítico de las bases epistemológicas de la *práctica educativa* para evaluar si la práctica del *apoyo liceal* puede ser categorizada como tal. Para ello se estudia el concepto de *sujeto* considerándolo como clave para articular tanto el ‘agente de la educación’ como el ‘proyecto educativo’. Se estudia al *sujeto* en clave kantiana para profundizar la tensión que se visualiza entre la libertad y el deber del sujeto a ser educado.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

*Palabras clave:* sujeto, práctica educativa, Kant

### **Abstract**

This article focuses on an analytical study of the epistemological bases of “educational practice” to assess whether the practice of “educational support” can be categorized as such. To this end, the concept of “subject” is studied as a key to articulating both the “education agent” and the “educational project”. The study of the “subject” in Kantian key is carried out to deepen the tension that is visualized between freedom and the duty of the subject to be educated.

*Keywords:* subject, educational practice, Kant

### **Introducción**

En toda práctica hace falta aclarar las bases epistemológicas en las cuales se basa para tener una visión más acabada de los objetivos y fines que se plantea seguir. En el caso particular del llamado *apoyo liceal*, la cual señalamos, en primera instancia, como una práctica profesional que se crea con el fin de ayudar, en general, de manera personalizada o en grupos reducidos, a todo aquel que por diferentes causas (dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH, entre otras) necesita de un espacio dedicado a reforzar sus aprendizajes. En este trabajo no me enfocaré directamente en la práctica sino en la teoría y, más específicamente, en dos conceptos epistemológicos que entiendo se encuentran en tensión, es decir, los denominados *sujeto* y *agente* de la educación definidos y estudiados por José García Molina (2003). Estos conceptos que están insertados en la explicación de la conformación del educador social los revalorizó desde la perspectiva de la Filosofía de la educación como disciplina académica:

Su objeto propio consiste en la elaboración de un cuerpo de doctrina sistemático en el que se abordan unos problemas específicos: aquellos que se derivan de la consideración de las cuestiones últimas acerca del proceso educativo y del ser humano como alguien que debe ser educado (García Amilburu, 2012, p. 23).

El concepto de *sujeto de la educación*, es decir, aquel que se coloca voluntariamente en la posición de ser educado, es posible gracias a su interrelación con el *agente de la educación*, que toma la responsabilidad de educar, y un proyecto educativo definido. La particularidad de este sujeto, que reside en su disposición de ser educado, trae consigo una posible lectura desde la perspectiva moral kantiana. Esta última postura, al estar integrada en el contexto histórico de la Ilustración, tiene

como conceptos claves la *autonomía* y la *libertad* del sujeto para crear sus propias máximas de acción. El objetivo reside en indagar si la postura moral del Immanuel Kant precrítico<sup>2</sup>, donde se evidencia una conocida tensión entre la libertad y la ley moral, puede ayudar a explicar la tensión que subyace en el sujeto a la hora de tomar la decisión de ser educado o no. Teniendo presente este camino de investigación, se conecta esta lectura del sujeto en clave moral con la configuración del ciudadano en una sociedad democrática.

### **Sobre el sujeto de la educación**

En cualquier investigación teórica es necesario identificar y cuestionar los conceptos que conforman las bases epistemológicas, es decir, el conjunto de ideas claves que hacen posible la investigación en cuestión. A la hora de adentrarse en el estudio de la práctica del apoyo liceal resulta interesante cuestionarse si es posible identificar esta práctica como educativa. Para ello es necesario la aparición de una serie de elementos epistemológicos señalados y explicados por García Molina (2003), estos son: el marco institucional, el sujeto de la educación, el agente de la educación, los contenidos de la transmisión educativa y las metodologías del trabajo educativo. En esta oportunidad paso a detenerme en el primero de estos conceptos, ya que, considero que teniendo una guía de respuesta para establecer si existen o no sujetos de la educación en el apoyo liceal se forma un buen comienzo para llegar a una respuesta aún más profunda respecto a su categorización general, la cual ameritaría añadir un estudio de los elementos restantes.

García Molina cita la siguiente definición de *sujeto de la educación*: «aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social normalizada» (Núñez, 1999, p. 46). La primera aclaración que hace el autor es que no se debe confundir al individuo concreto con el sujeto, pues, el primero, es la base empírica con la que se trabaja directamente y, el segundo, es una construcción conceptual y general de un área específica de conocimiento. Por otro lado, encuentro en esta definición un punto de tensión que me será preciso evidenciar para analizar el concepto desde la perspectiva kantiana. Esta tensión se encuentra en caracterizar al sujeto como dispuesto a recibir los contenidos que estén insertados en su cultura y, al mismo tiempo, como aquel que está exigido a recibirlos. Por un lado, una idea que refiere a una instancia deliberativa que el sujeto realiza consigo mismo y que marca varios caminos posibles de acción, por otro lado, una idea que señala un imperativo de conducta. Entonces parecería que el sujeto es libre de elegir adquirir conocimientos

---

<sup>2</sup> Específicamente en *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (1785).

pero, al mismo tiempo, no es libre de elegir adquirirlos. Pero esto no sería más que una gran contradicción entre los términos.

Es posible hacer visible que se está frente a una aparente contradicción, pues, nos hallamos frente a, en palabras de Michael Walzer, «esferas» diferentes. Este concepto de *esfera* lo utiliza dentro del ámbito de la justicia distributiva de corte pluralista donde entiende que «todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye, por así decirlo, una esfera distributiva dentro de la cual solo ciertos criterios y disposiciones son apropiados» (Walzer, 1993, p. 23). Esto quiere decir que en la esfera distributiva del mercado no cabe añadir criterios de linaje sería una irrupción de los criterios de la esfera eclesiástica. Su postura se ubica en un igualitarismo político que tiene como fin una sociedad libre de dominación. Esta forma de ordenamiento me es de utilidad para caracterizar los ámbitos de la filosofía práctica en el cual hallamos: la esfera ética, la esfera moral, la esfera política y la esfera jurídica. A cada una de ellas le corresponde una disciplina: Ética, Filosofía moral, Filosofía política y Filosofía del derecho. Sin embargo, no hay que perder de vista que, aunque cada una tiene sus propios objetivos y criterios a trabajar, aun así, están conectados y la modificación de una posición ética modifica una posición moral o viceversa. Otro punto a tener en cuenta es que estas esferas comparten conceptos de estudio, pero no con el mismo enfoque debido al esquema conceptual en el que se encuentre inmerso. En las primeras dos esferas que son de mi interés en este trabajo nos hallamos con el concepto de *libertad* pero su significado no se corresponde, pues, pertenecen a esferas diferentes. La libertad ética se corresponde con la elección de la mejor forma de vida posible que se corresponde con la satisfacción de nuestras necesidades y la plenitud de nuestras capacidades. Esta forma de vida suele denominarse *felicidad* y aquellos medios que nos conducen hacia ella suelen denominarse *bienes*. Aquí el sujeto decide conforme a su bienestar y realización que dependiendo de la afiliación filosófica en la que nos adentremos puede tener tanto criterios cuantitativos como cualitativos.

### **Las esferas de la ética y la moral**

En esta primera esfera nos centraremos en el concepto de sujeto como libre en la toma de decisiones con ayuda de la propuesta filosófica de Harry. G. Frankfurt. Este tiene como objetivo realizar un análisis del concepto de *persona* que logre explicar de manera adecuada la imposibilidad de que un animal pueda ser persona, ya que

Los seres humanos no son los únicos que tienen deseos y motivaciones ni los únicos que pueden elegir. [...] No obstante, parece ser peculiarmente característico de los seres humanos el que puedan formar lo que denominaré «deseos de segundo orden» (Frankfurt, 2006, p. 27).

Estos deseos de segundo orden refieren a cuando un ser humano quiere desear hacer o pensar algo porque encuentra un motivo al cual ha llegado por medio de la reflexión de lo que mejor o no para su bienestar en general. En este caso me dedico a un ejemplo relacionado al análisis del sujeto de la educación. En un primer nivel de deseo tendríamos la siguiente proposición: *Deseo adquirir ciertos conocimientos*. Este primer orden surge de manera espontánea e irreflexiva y no conlleva en sí un compromiso ético de las consecuencias positivas que tales contenidos pueden aportar en su vida. Este primer nivel es heterónomo pues está conformado con múltiples impulsos hereditarios, sociales y culturales que no nos hablan sobre la conformación crítica del sujeto dispuesto a volverse un sujeto de la educación. Además desea algo por el simple hecho de sentir que lo necesita pero no sabe por qué lo necesita. Allí entraría quizás otra posible interrogante que es si es posible hablar de una disposición a ser educado sin que este sujeto tenga consciencia de segundo orden ese primer impulso. Por supuesto en este trabajo me limito a los jóvenes y adultos que ya tienen convicciones más sólidas de lo que consideran como bueno o malo.

Prosiguiendo con este estudio, podemos darnos cuenta de que los seres humanos no solo deseamos cosas, sino que en muchas oportunidades queremos desear hacer algo o no queremos desear hacer algo. En este punto es que se habla de un deseo de segundo orden, si tomamos en consideración el ejemplo antes citado diríamos que si el sujeto humano es un sujeto de la educación entonces este *quiere desear adquirir ciertos conocimientos*. Esto último es una conclusión a la que el sujeto ha llegado por medio de una *autoevaluación reflexiva* de la cual extrae los motivos por los cuales el adquirir tales conocimientos sería un beneficio para su vida como un todo. Pero esta clase de reflexión de preferencias solo puede ser practicada por aquellos seres que poseen la capacidad de razonar como lo son los seres humanos. Al tener esta capacidad todo se complejiza generando una estructura jerárquica que el ser humano enfrenta cada vez que tenga que tomar una decisión. Pero no hay que tomar de manera estricta uno u otro nivel de deseo, pues, las acciones suelen ser impulsadas en ocasiones por el primer orden y en ocasiones por el segundo. Incluso el primer orden suele llevarnos a la acción antes de que incluso se dé la ocasión de reflexionar acerca de ello y allí es cuando suelen aparecer las culpas y arrepentimientos. La división entre el primer y segundo orden de deseos también marca una diferencia de fuerza, es decir, un sujeto puede desear muchas cosas en diferentes etapas de su vida, por ejemplo, desear estudiar biología, inglés, historia o cualquier otra rama del conocimiento, pero en el momento en que debe decidir que orientación elegir en el bachillerato diversificado se toma como supuesto que debe pasar a un segundo orden de deseo aquel que diga «Quiero desear hacer la orientación humanística». Pero no por el simple hecho de un impulso momentáneo sino porque

entiende que ese deseo forme parte de su voluntad y lo lleve a la acción. Esto mismo puede visualizarse en la práctica del apoyo liceal, donde los sujetos dicen «Deseo salvar», pero ¿qué clase de deseo tenemos entre manos?, ¿en qué nivel se encuentra? Una posible forma de responder a esas interrogantes es indagando un poco más a fondo, pasando al ámbito empírico le diríamos al individuo «¿Por qué es que quieres salvar?». Si no se exponen motivos para el deseo, el deseo es insuficiente para llevar a la acción, es como si quedara a medio camino. Un concepto clave aquí es el de *voluntad* y la manera especial en que la define el autor, pues, la voluntad no se corresponde con los deseos de primer orden porque no se trata de la mera intención de hacer algo, sino que se corresponde a los deseos de segundo orden como deseos efectivos que inducen a la acción. Pero en ocasiones, señala Frankfurt, ocurren conflictos entre ambos niveles ocasionando que el primer nivel tenga un deseo que luego sea negado por un deseo de segundo orden. Pongamos por ejemplo un sujeto en el contexto de la preparación de exámenes, este último «No desea estudiar» (deseo de primer orden) pero, al mismo tiempo, «No desea no desear estudiar» provocando en él una tensión interna en la estructura de su voluntad, pues, aunque tiene definido el deseo que quiere llevar a la acción, su deseo de primer orden tiene una fuerza mayor y logra vencer cada vez que quiere sentarse a estudiar. Además se suma otra complejidad que en este contexto, pues, quizás ni aparezca el deseo de primer orden debido a que la instancia de examen es algo que podría haberse evitado y es una carga extra para el sujeto que no alcanzó los requerimientos estipulados dentro del programa lectivo. Esto conlleva a la imposibilidad de la autoevaluación reflexiva y a actuar de manera impulsiva yendo en contra de aquello que le produce fastidio.

Ahora bien, Frankfurt realiza otra apreciación conceptual en relación con los deseos de segundo orden y es que cuando estos son considerados por el sujeto como aquellos que quiere que se conviertan en su voluntad, en este caso específico, es que el autor habla de *voliciones de segundo orden*. Además, para ser una persona, según la definición de Frankfurt, no basta con poseer deseos de segundo orden sino que se necesitan voliciones de segundo orden. Por tanto, la persona es aquella que considera como un tema relevante el saber si lo que lo lleva a la acción es un impulso irreflexivo o su propia voluntad de acción. Como bien lo explica el autor, existen sujetos a los cuales no les interesa lo que pase con su voluntad y simplemente siguen los deseos que le producen mayor placer en momentos determinados de su vida. Pero esta forma de proceder nunca trata de manera sólida su bienestar general y su visión global de lo que considera una vida digna de ser vivida. En este mismo punto se puede apreciar el caso del sujeto que simplemente desea pasar los exámenes por el placer de aprobar y dejar contentos a sus allegados y no por lo que implica cerrar etapas en su proceso de aprendizaje. Pero que un sujeto sea

una persona, en los términos antes descriptos, no quiere decir que siempre actúe de acuerdo a sus deseos de segundo orden, sino que es consciente del conflicto interno entre los deseos y le importa el resultado de esa lucha porque tiene motivos para preferir uno u otro resultado en la acción. Podría pasar que un sujeto dese poner todos sus esfuerzos en estudiar y a su vez desear hacerlo pues considera que es lo mejor para su futuro pero aun así caer en el primero sin realmente quererlo. Esta debilidad de la voluntad no le quita su categoría de ‘persona’ pues no se es tal por los resultados de la tensión entre jerarquías de deseos sino por el ser consciente de la importancia de lo que está en juego en esa lucha. En este punto se diferencia una ‘persona’ de un ‘agente inconsciente’.

Un siguiente punto a tratar es el concepto de *libertad de la voluntad*, que es de gran complejidad, pues, ya la *libertad* por sí sola es todo un problema. En general se entiende que alguien posee libertad cuando es libre de hacer lo que quiere hacer, pero se necesita de un acercamiento más estrecho para entender la libertad de la voluntad. Esto último es debido a que los animales son libres de correr, de saltar o dormir, pero no por ello se les adjudicaría la libertad de voluntad, por esto, se necesita de una caracterización más precisa del concepto. No hay que confundir la libertad de acción con la libertad de la voluntad, pues, como vimos en los ejemplos anteriores, un sujeto puede tener todos los medios disponibles para preparar un examen y sin embargo no llevarlo a la acción al no poder ejercer su voluntad si es que su deseo de segundo orden era desear hacerlo. Por tanto «la afirmación de que una persona goza de libertad de la voluntad significa [...] que es libre de querer lo que quiere querer» (Frankfurt, 2006, p. 38).

Teniendo presente estos conceptos pasemos a la esfera moral que integra la filosofía moral, que tiene como objeto el conjunto de normas que ordenan una sociedad y que separan entre lo que se considera correcto o incorrecto. Pero esta corrección o incorrección es de un nivel superior al expuesto por el ámbito ético, pues, ya no solo se trata de mi proyecto de vida digna de ser vivida sino que además integra el bienestar de la sociedad como un todo. Para que este pueda mantenerse en pie necesita del cumplimiento de ciertas normas que son construidas por sus miembros en tanto contrato y que tiene como objetivo preservar la dignidad de todos los seres humanos en tanto seres dotados de razón.

Dentro de la Filosofía Moral uno de los autores más influyentes fue Kant que en su filosofía precrítica se destaca la normatividad de su filosofía moral y su independencia de cualquier sistema moral que busque imponerse desde fuera del sujeto y obstaculizar su libertad. Para adentrarse al concepto de libertad en Kant es importante considerar algunos conceptos que están vinculados, como el de *ilustración*, que refiere a «el abandono por parte del hombre de una *minoría de edad* cuyo responsable es él mismo» (Kant, 2004, p. 87). Esta minoría de edad es el estado en el cual se encuentra el ser

humano cuando sus acciones son guiadas por el ejercicio racional de otro y no por el propio. Las causas por las cuales los seres humanos permanecen en este estado es debido a la comodidad, por su desligamiento de la responsabilidad y su cobardía para enfrentarse a otros con sus propias ideas. No es lo mismo ser mayor físicamente que moralmente, pues, el ser humano puede estar repleto de arrugas y nunca haberse valido por sus propias normas de acción. Ser menor de edad es muy confortable porque evita el esfuerzo de pensar y crear nuestro propio camino de acción, pues, es más fácil que alguien me señale lo que está bien y lo que está mal a que yo con mi capacidad racional me ponga a cuestionar que se entiende por tales cosas. El paso a la *mayoría de edad* no es sencillo, pues, conlleva el peligro del error, aunque es mucho mejor equivocarse por las reglas de nuestra razón que por las impuestas desde afuera por otro que intenta coartar nuestras opciones. De manera semejante pueden pensarse estas ideas en el apoyo liceal, pues, en muchas oportunidades el sujeto puede querer la salida *cómoda* y esconderse tras la práctica de la memorización sin entendimiento. Pero esto mismo revela posibles miedos que subyacen debajo como el miedo al fracaso o a la evidencia de dificultades que frustran al sujeto y le impiden apropiarse de un texto. Se convencen a sí mismos que la memoria es su único aliado frente al tribunal y que no les es posible adentrarse en la utilización de sus propias palabras por miedo a que se juzgue como errónea y quedar vulnerable. Es bombardeado como Kant expone con «Reglamentos y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso racional —o más bien abuso— de sus dotes naturales, constituyen los grilletes de una permanente minoría de edad» (2004, p. 88). Kant entiende que para alcanzar el estado de ilustración es necesaria la libertad, pero no cualquiera sino el *uso público de la razón*, que se diferencia del *uso privado de la razón*. El primero da cuenta del uso de la razón por fuera de cualquier función específica dentro de la sociedad (eclesiástica, militar, política) donde se buscan razones por fuera de las meras órdenes pactadas por el contexto en cuestión. El segundo refiere al uso de la razón dirigido a una función específica en tanto educador, soldado, sacerdote, etc. El uso público de la razón permite un pensar global de los sujetos en sociedad que va más allá del cargo que ocupen y que se basa en pensar por fuera de cualquier marco de pensamiento preestablecido. Este uso público de la razón permite hablar de una *autonomía* del sujeto, entendiendo esta por la creación de normas de acción por medio de nuestra propia razón y no simplemente por haber sido asimiladas. Esto nos lleva al punto clave de la normatividad de la filosofía moral kantiana y que tiene que ver con la postulación de un imperativo o mandato que sea libre de cualquier ganancia o beneficio ajeno a este. Me refiero a la distinción entre el *imperativo hipotético* y el *imperativo categórico*, que abre paso a que el sujeto en clave kantiana no está encerrado en sí mismo, sino que lo racional es aquello que es acorde a la sustentación de una sociedad que dignifique a la humanidad. El primer de estos imperativos siempre está ligado a algún condicionante o beneficio por ejemplo que un

sujeto estudie para su examen con la condición de que sus padres lo dejen salir con sus amigos. En este caso no se cumple una norma siguiendo la ley moral que dicta la razón como lo más adecuado sino que el estudiar es simplemente un medio para obtener algo más y nunca se le reconoce el valor intrínseco que le pertenece. Por otro lado, el imperativo categórico entiende que la norma tiene un valor intrínseco que la hace digna de ser respetada. Este imperativo es expuesto por Kant en dos formulaciones, la primera, explicita que al momento de crear una máxima o norma de acción se debe tener presente que pueda ser seguida por toda la humanidad, es decir, volverse universal sin caer en una contradicción lógica entre los términos, la segunda, expone que debemos siempre tratar a las seres humanos no como fines para obtener algo a cambio sino como fines en sí mismos dotados de dignidad. En cuanto a la práctica del apoyo liceal es interesante que el sujeto pueda autoevaluarse a sí mismo y preguntarse ¿Qué pasaría si nadie estudiara? ¿Qué clase de mundo tendríamos en ese hipotético caso? Esto abre a la idea de que las normas de acción no son exclusivas de mi persona, sino que perjudican a los que me rodean y esa iniciativa de querer actuar conforme a la ley moral pactada por la razón que es lo que Kant llama *buena voluntad* no depende de ningún resultado favorable. Aquí el sujeto podría cuestionarse ¿De qué sirve la buena voluntad, es decir, guiarse por la máxima «Estudiar para mis exámenes» si no se llega al resultado favorable? Estas y otras interrogantes darían cuenta de un indicio del pensamiento crítico.

## **Conclusiones**

Nuestra pregunta inicial era la siguiente ¿El apoyo liceal puede categorizarse como una práctica educativa? Lo que me condujo a la identificación de las bases epistemológicas que hacen posibles esa práctica. Enseguida me especifiqué en el concepto de sujeto de la educación por reconocerlo como el concepto clave que se encuentra en interrelación con los demás. Este último tenía como característica la voluntad de querer adquirir un conocimiento de relevancia para su cultura. Pero apareció una aparente contradicción donde por un lado se definía a este sujeto como libre para elegir o no adquirir ciertos contenidos y al mismo tiempo exigido por su sociedad. En definitiva, no quedaba claro si era o no libre. Para desentrañar esto uso la propuesta de división entre esferas que originariamente Michael Walzer usó para su teoría de justicia distributiva pero que revalorizo para hablar de esferas dentro del ámbito de la Filosofía práctica y en ella aparecen cuatro disciplinas académicas (Ética, Filosofía moral, Filosofía política y Filosofía del derecho). Para este trabajo me enfoco en las dos primeras para las cuales retomo las posturas de Frankfurt y Kant, en el primero, destaco los conceptos de persona y libertad de la voluntad, en el segundo, los conceptos de uso público de la razón y autonomía.

Con estos elementos podemos aclarar la aparente paradoja que se disipa con la ayuda de la clarificación de las esferas de la Filosofía práctica. Cuando se dice que el sujeto de educación es libre de estar dispuesto o no a adquirir ciertos contenidos estamos bajo los criterios de la esfera ética que refieren estrechamente al proyecto de vida que el sujeto considera adecuada para sí mismo. Por otro lado, cuando se dice que el sujeto de la educación está exigido a adquirir esos conocimientos se refiere al compromiso moral que tiene respecto al resto de la sociedad de hacerse partícipe de los deberes y obligaciones que componen una sociedad.

En cuestión a la pregunta inicial de este trabajo respondería que el sujeto de la educación es más difícil que se manifieste en esta práctica, pero dicha dificultad no es exclusiva de esta. Esto es debido a que en las prácticas educativas de las instituciones de nivel secundario y terciario nunca faltan los *agentes inconscientes* que no se preocupan por sus deseos efectivos ni los pertenecientes a la minoría de edad que se esconden tras las fórmulas de las autoridades de conocimiento. Pero esta configuración del sujeto de la educación deja espacio para un estudio atento de su contraparte en la tarea como lo es el agente de la educación. Aunque no hay que perder de vista que la responsabilidad recae en la disposición de un sujeto a volverse persona, en términos de Frankfurt, y querer tomar las riendas de su propio camino para pensar por sí mismo. En este punto la Filosofía podría aportar un espacio donde el sujeto pudiera liberarse de lo preestablecido y animarse a desarrollar su propia razón y ser un sujeto autónomo que pueda insertarse en la sociedad como un ciudadano listo para enfrentarse a las obligaciones que exige todo contrato social.

### **Referencias bibliográficas**

- Amilburu, García, M., García, Gutierrez, J. (2012) *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea ediciones
- Frankfurt, G. H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa*. Buenos Aires: Katz.
- García, Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.