



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO COMO OBJETO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ALEJANDRO JULIÁN SANCÉN RODRÍGUEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO - FFyL-CU

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ROSARIO FREIXAS FLORES - CGPL-CU

DRA. MARLENE ROMO RAMOS - FFyL-CU

DR. ALFREDO JOSÉ FURLÁN MALAMUD - FES Iztacala

DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES - UPN Ajusco

Ciudad Universitaria, CD. MX, junio de 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria:

A tu poderosa ausencia: tu sabiduría, tu cariño, tu nobleza en llamas, se atizaron con tu partida. Tu voz penetra mi alma, omnipotente en ella, indomable, independiente aún del recuerdo. Ahora entiendo que primero tenías que convertirme en eco. Tenías que mudarte toda al pasado, para ser causa perfecta, y explicarme todo y completo. Gracias, Mamá.

A tu silencio de ingeniero, a tu punzante calma, al fuego de tu discernimiento. Serenidad encendida hasta el final, amas el agua porque siempre fuiste transparencia. Por eso es imposible no verte, no ser espejo de tu asombro. Gracias, Papá.

A tu presencia, imbatible y contagiosa, que desborda las verdades más duras, y abate hasta las tristezas de hierro. Alquimia indescifrable del cariño materno, que es infinito, aún cuando su fuente y su fruto permanezcan bajo el despotismo del tiempo. Por tu contundente consuelo y auxilio, merecerías ver tu nombre compartiendo la autoría de esta tesis, no sólo la dedicatoria. Gracias, Abue.

A mi Abuelo, a mis hermanas y a Sofía, por compartir la fragilidad, el derrumbe, y enseñarme la ciencia del verdadero dolor: que debe circular hasta convertirse en la más extraña, evidente, inocente alegría.

Hubo dos hecatombes que por nada acaban con todo: a todos quienes me sostuvieron: Tías y Tíos: Chayo, Tere, Jaime, Mario; Hugo, Rosy, Fernando: a Ray y a Carlos: sólo su presencia evitó que un justo dolor se convirtiera en irreversible decadencia. A mi Mamá del Mar, por su hondo afecto, y por inventar la amistad.

A la Doctora Salmerón, por abrirme la puerta. Por su cálido profesionalismo, y su afectuosa comprensión en momentos decisivos.

A la República Mexicana, en su bicentenario (1824-2024).

Índice:

Dedicatoria:	2
1. Presentación. La Actualidad de lo Público: El republicanismo como clave para la renovación democrática.	4
1.1. La República y la Ley.	7
1.2. Objetivos de esta Tesis.	10
2. Introducción. Una apuesta por el sentido en educación cívica.	12
2.1 Sentido de lo público y educación activa.	18
2.2 Sentido de lo público y escuela.	22
2.3 Sentido de lo público, reflexividad y educación cívica.	27
2.4 El sentido de lo público y los maestros.	29
2.5 La escuela como inauguración del sentido de lo público.	31
2.6 La Escuela como respublica.	35
2.7 Renovar la definición de lo público.	36
3. Educación cívica y sentido de lo público.	38
3.1 En busca de lo Público: Paideia.	41
3.2 La educación: ¿demanda de la justicia?	47
3.3 La polis y el alma: el ritmo.	52
3.4 Ritmo y paideia.	54
3.5 Paideia y skholé.	56
3.6 La educación en Grecia, más allá de Atenas y la justicia.	60
3.7 Paideia, Democracia y República.	69
4. Más allá del concepto: La República como proceso interpretativo.	72
4.1 Otro generalizado y Educación cívica.	78
4.2 Currículo oculto y República.	85
4.3 Sentido de lo público y práctica docente.	89
a) Preservación.	92
b) Inmersión.	97
c) Reflexión.	99
4.3.1 Lawrence Kohlberg, educación moral y sentido de lo público.	100
4.4 Fines de la educación y República.	102
4.4.1 John Dewey y el sentido de la escuela.	105
4.4.2 Max Weber: la educación como acción social.	114
4.4.3 Educación: ¿formación o transmisión? ¿crecimiento o incorporación?	118
4.5 Repensar la educación cívica: aprendizaje, competencia, Bildung	120
1	120
2	128
4.6 Bildung y Educación cívica.	132
4.6.1 Antecedentes: Rousseau.	134
4.6.2 Humboldt: la Bildung como Educación Cívica.	157
5. Conclusiones.	202
Referencias bibliográficas.	208
Bibliografía.	214

1. Presentación. La Actualidad de lo Público: El republicanismo como clave para la renovación democrática.

Mucho se habla en la actualidad sobre los problemas de la democracia. Al parecer cada vez se cree menos en ella¹, en su capacidad de resolver los problemas enfrentados por la gente en su vida cotidiana: carestía, inseguridad, desempleo, precariedad, atropellos. Por otra parte, como ideal ha sido sólo parcialmente comprendida: para demasiadas personas la democracia sólo significa la posibilidad de elegir a los gobernantes, y a lo más, decidir sobre algunas medidas². Lo

¹ Según Latinobarómetro, el aprecio por la democracia ha crecido levemente en los últimos años (un 47.2% de la población mexicana la considera como la mejor forma de gobierno en 2020, frente a un 43.6%, en 2018), aunque también lo ha hecho, más significativamente, el número de personas que consideran que “En algunas circunstancias, puede ser mejor un gobierno autoritario”: esta proporción duplicó su magnitud en el mismo bienio, pasando del 12.6% al 24.6%. Por supuesto, no es lo mismo Democracia que República, ni en el ámbito conceptual, ni mucho menos en el socio-semántico. Sin embargo, podría suponerse que la noción antagónica de autoritarismo es aproximadamente la misma desde antes perspectivas, y por lo tanto, la creciente tolerancia de que es objeto, igualmente inquietante en ambas.

² Curiosamente, los estudios de cultura política más reconocidos exploran poco las opiniones y representaciones constitutivas de la Democracia (en cuanto a las correspondientes a la República, es difícil encontrar, en años recientes, la traza de algún esfuerzo académico o periodístico por reconstruirlas...). Es decir, se ha indagado abundante y reiteradamente qué tanto valora la gente la democracia en general, y el régimen concreto en que viven (*¿qué tan democrático es?*), pero no en lo que se entiende por Democracia. Así, Latinobarómetro, cuya encuesta detecta sistemáticamente las expectativas que se tienen respecto a la Democracia, y mide la satisfacción con los correspondientes casos concretos. Procede de modo similar la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020, levantada en México conjuntamente por el INEGI y el INE (INEGI, 2020). En este caso, la evasión es evidente: en la pregunta 12 de la 4ta. sección del cuestionario correspondiente, se pregunta: “¿Usted sabe o ha escuchado lo que es la Democracia?” (Opciones de respuesta: Sí, No, No sabe); y a continuación se pregunta si se considera que la Democracia es la mejor forma de gobierno, pero no se intenta la identificación de las nociones simples comprendidas en el concepto. Por supuesto, en ambos casos se logra información de lo más relevante e interesante respecto a los valores políticos de la población. Pero es clara la omisión señalada. También se detectaron estudios, igualmente sugerentes, que tratan de reconstruir el campo semántico presidido por la noción de Democracia; estos esfuerzos delatan la cercanía cognitiva de ésta con nociones como Igualdad, Justicia, Bienestar, etc. Pero tampoco logran descomponer las ideas específicas de que se compone la noción. Parecen dar por hecho esos estudios: 1) que la gente tiene ideas nítidas sobre lo que es la

distintivo de la democracia, de acuerdo con esta, quizás la más popular de las formas de entenderla, sería el reconocimiento efectivo, es decir verificado en la práctica, del derecho de las mayorías a elegir a sus gobernantes. La versión radical de esta concepción, consiste en la osadía de exigir para la ciudadanía el derecho a participar en la toma de algunas decisiones importantes. Según este modo de concebirla, (válido en lo fundamental, por supuesto), el grado máximo de la traición a la democracia es el fraude electoral, es decir, la suplantación de la voluntad de la mayoría, y por lo tanto, de su primacía en la elección de gobernantes .

El problema con esta visión de la democracia es que no dice nada sobre los fundamentos que legitiman ese poder, ni - por tanto - sobre su verdadero sujeto, el verdadero ejecutor. Es ante estas insuficiencias que puede erigirse como recurso renovador de la perspectiva y la práctica de la Democracia, el concepto e ideal de República, o Republicanismo, como también lo registra la tradición de la filosofía política.

La perspectiva republicana demanda a la Democracia el cumplimiento de la promesa proclamada por su etimología: no sólo el gobierno del pueblo en manos de los elegidos por el pueblo, sino el gobierno del pueblo por el pueblo. El pueblo (*populus*) como amo de sí mismo, sometido a nada que no sea su voluntad. ¿Significa esta demanda, implícitamente, una intensificación de las esperanzas puestas en la llamada democracia directa? No es del todo el caso. El Republicanismo, por supuesto, en modo alguno descarta la participación generalizada del *populus* en las decisiones públicas, pero no es esa su apuesta primaria ni central. Su apuesta se centra, aunque no se agota, *en la preeminencia de la ley escrita, emanada de la deliberación pública*, como expresión del pueblo y sus intereses.

Se comprende mejor este celo si se tiene en cuenta la historia de las Repúblicas: en los casos paradigmáticos (si no es que en todos los casos), se trata de transformaciones políticas operadas sobre monarquías. Es decir: ya se trate de Roma, de Francia, de Estados Unidos, o de Latinoamérica, las respectivas

Democracia; y 2) que esas nociones son precisas y consistentes entre sí. Tampoco parece preocuparles el tema de la sintonía de esas ideas con las resultantes de la reflexión académica, que no ha dejado de meditar sobre el tema durante siglos. Si bien la indiferencia hacia esa sintonía podría parecer natural desde una perspectiva demoscópica, es inaceptable desde una de educación cívica.

Repúblicas son antiguas monarquías en las que mutó el principio legitimador del poder político, y por lo tanto, se desató la urgencia de una renovación radical de los modos del gobierno. La República significa el descrédito y abandono del consentimiento a la dominación ejercida por una persona, y la exigencia de que sea, en última instancia, una entidad impersonal la detentora y ejecutora del poder.

Ahora, el proyecto republicano no sólo demanda impersonalidad en el fundamento del poder político. La requiere, pues en ciertos momentos históricos, por causas que no es posible explorar aquí, llegó a ser intolerable la perspectiva de seguir consintiendo la dominación de la colectividad por parte de una persona, dominación particularmente proclive a la inconsistencia, y sobre todo, a ser ejercida y profundizada desde un régimen de explotación. Pero esta intolerancia, a su vez, sólo se comprende si se tiene en cuenta la otra exigencia, también fundamental, del Republicanismo: que el poder político, a fin de cuentas una situación en que unos hombres dictan a otros formas y pautas de conducta, sólo puede ser justo, aceptable, si los dominados participan de alguna forma en él, y si, por lo tanto, la dominación se ejecuta en su beneficio. Es decir, junto a la demanda de impersonalidad del principio del poder, el Republicanismo exige representatividad en ese poder.

Hasta aquí parecería que hay una correspondencia perfecta entre República y Democracia, al grado que podría pensarse que se trata de sinónimos. Pero mientras la Democracia deslumbra con su sólo etimología, instituyendo un ideal y un parámetro definitivos, intuitivamente accesibles, con el que se evalúan las situaciones de obediencia legítima, la República, quizás algo menos transparente en sus connotaciones, ha asumido, históricamente, una convicción muy específica: el principal artefacto de la representatividad es la Ley. Las Leyes son las *rei-publicae* (cosas públicas), por antonomasia; las instituciones públicas, aún en su dimensión material, son, en el fondo, leyes, reglamentos, decretos, acatados y ejecutados. Y es en ese orden de lo jurídico en el que el Republicanismo exige representatividad colectiva. En cambio, el ideal democrático, tan enérgico en su etimología, parecería carecer de un compromiso metodológico tan nítido (aunque hay algunos procesos irreversiblemente asociados a ella, como el sufragio universal).

Así, el Republicanismo - al menos ciertas corrientes relevantes dentro de él (Rousseau, por ejemplo) - propondría un derrotero específico - la actividad legislativa - para un genuino autogobierno del pueblo (Rousseau, 1992 [1762]: 64-68).

Esta reconstrucción de las relaciones conceptuales entre República y Democracia en modo alguno agota la complejidad del tema. Complejidad que se puede volver inmanejable si se integra, con todo el rigor, su dimensión histórica, es decir, si se inspecciona qué se ha querido decir en distintos momentos con República, y qué se ha querido decir con Democracia, y qué confluencia y qué divergencias pueden identificarse en cada uno. La riqueza semántica y conceptual de ambas nociones agita aún debates contemporáneos (Lovett, 2022; Audier, 2015).

Se presenta aquí, esta versión de la interacción entre República y Democracia, por su potencial como base para una educación cívica renovada, potencial que esperamos quedará claro en lo subsiguiente.

1.1. La República y la Ley.

Como ya se sugería, corresponde a la etimología de la República una vocación acaso más descriptiva y menos prescriptiva que a la de Democracia. Su origen latino contrasta con el griego de su hermana. ¿Qué sugiere en este caso la etimología? *República es el nombre de un régimen político, en el que el poder es propiedad, cosa, del pueblo.*

La República (*res-pública*; y de esta etimología se desprende un significativo potencial didáctico, a cuya descripción, justificación y aprovechamiento prospectivo será dedicada la mayor parte de los esfuerzos de la tesis), es ante todo *res*, es decir, cosa, objeto, realidad, materia, circunstancia (*res, rei* : sustantivo latino). Y además, es *pública*, es decir, *propiedad del pueblo* (*publicus, a, um* : adjetivo latino). Como vemos, el significado actual de la palabra castellana República es bastante cercano al de su madre latina. De paso, anotemos un punto interesante, y que también tendrá implicaciones pedagógicas de peso que en su momento nos

veremos en la necesidad de atender: la comprensión de la noción de República, y con ello la posibilidad de percepción y *realización* de lo por ella designado, dependen semánticamente de la asimilación de la noción de *propiedad*.

Ahora, hay que insistir: la República es también una forma de régimen político. En ella, en atención a la coherencia etimológica, el pueblo *se pertenece* sólo a sí mismo, y por ello sólo él decide acerca de sí mismo. Estas expresiones, que pueden parecer simple esparcimiento retórico, en realidad tienen un contenido histórico muy concreto. Las Repúblicas siempre han nacido a contracorriente: en la antigua Roma, en la Italia del Renacimiento temprano, en la Francia de fines del siglo XVIII, la historia ha sido aproximadamente la misma: las Repúblicas han tenido que arrancar su existencia a su gran rival histórico: la Monarquía. Se han definido mediante el contraste teórico violento con ella; y como aún la más superficial mirada histórica puede corroborar, en todos los casos la violencia de la confrontación ha ido más allá de las ideas.

Porque en la Monarquía el supuesto fundamental y fundador del orden político es la adscripción - teológicamente validada - del pueblo al monarca: es decir, ahí el pueblo no *se pertenece* a sí mismo (entendiendo la pertenencia como *derecho de control*; como una relación, en que un sujeto, el *propietario*, ejerce sobre un objeto, la *pertenencia o propiedad*, la capacidad y el derecho de uso o conducción).

¿Y cómo se ejercería, cómo se concretaría, en una República esta disposición de sí mismo del pueblo? No podría darse este ejercicio simplemente quitando a alguien, entregándolo, voluntariamente, a otro ese derecho de control: la República entonces sería sólo un episodio, un paréntesis entre dos monarcas. De alguna manera, para ser auténtico y permanente, en la República el dominio tiene que ser ejercido por una instancia impersonal (pues se requiere que no pertenezca a nadie, o mejor dicho, la República necesita crear ese sorprendente “nadie” encargado del gobierno). Como Rousseau lo advirtió más oportuna y claramente que nadie, esa instancia no puede ser otra cosa que la Ley.

La Ley es la cosa-pública en todo su esplendor y contundencia:

1. Es **impersonal**: inconfundible con las personas encargadas de enunciarla, ejecutarla, y vigilar su cumplimiento. Más aún: esas mismas personas están a su vez sujetas a Leyes. De hecho, sólo existen como tales en virtud de ellas: son entes jurídicos.
2. Es **igual para todas y todos**. A todos somete a su imperio; y su ideal es que ese imperio sea en el fondo el de cada quién sobre sí mismo.
3. Al mismo tiempo, a todas y todos los miembros de un pueblo, la Ley los **libera**: al someterse a ella, el pueblo (las personas, convertidas en ciudadanos, que lo componen), se resguardan de verse sometidos a la voluntad de otro.
4. La Ley, a diferencia de la voluntad de un monarca, es estable, no cambia abruptamente, sin motivación. El capricho es un defecto de una voluntad personal; la Ley, en contraste, dijo Rousseau, **expresa la voluntad general** del pueblo. Los republicanos de cepa siempre han afirmado que es preferible estar sometidos a una Ley, por imperfecta que sea, que a la voluntad de un monarca, por muy benévolo y sabio que pueda ser.
5. La **Ley es República**, es el instrumento por el que el pueblo ejerce el dominio de sí mismo; su contenido tiene que favorecer un interés con el que el pueblo en su totalidad pueda identificarse. El derecho natural afirma: una ley injusta no puede ser una ley; el republicanismo precisa: una ley que no busque favorecer al pueblo *en su totalidad* no puede ser Ley. La noción de República es inseparable de la de Autonomía, facultad de darse a sí mismo Ley.

Por supuesto, lo delineado por esta enumeración es en buena medida un ideal. Pero un ideal que puede revitalizar al ideal Democrático, aportándole aplomo, profundidad y rigor.

Ahora, ¿cómo se pueden desarrollar, desde una perspectiva educativa, las aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio de la República? (Esperamos que

la expresión suene ya un poco menos extraña, tras las consideraciones que vienen de ser esbozadas...)

Nuestra apuesta, como fue sugerido inicialmente, se centra en el desarrollo de un sentido de la res-pública, de una capacidad de percibirla a la vez como:

1. propiedad compartida,
2. expresión y recurso de un interés común,
3. patrimonio instrumental y simbólico de cuya producción, promoción y preservación se es personal e intransferiblemente *responsable*.

1.2 Objetivos de esta Tesis.

Antes de entrar de lleno en la tarea de enlazar la problemática política brevemente descrita con la específicamente educativa, conviene enunciar los objetivos que conducirán argumental y metodológicamente la presente tesis. Objetivos suficientemente flexibles para permitir una reflexión continúa, que enriquezca su sentido, pero a la vez de una consistencia apta para conducir a conclusiones tan nítidas como sea posible. Se advierte que algunos de estos objetivos ya han comenzado a ser atendidos aún en las primeras páginas de la tesis. Éstos serían:

- Como punto de partida, asumir que la Democracia actual se ha visto afectada por determinadas confusiones conceptuales y prácticas, y que el mejor potencial para su renovación lo hallamos en la reconsideración de la idea de República.
- Mostrar, desde una perspectiva histórica y filosófica, la afinidad entre República y Escuela.
- Mostrar que el desarrollo del sentido de lo público es el objeto más adecuado que podemos asignar a la Educación Cívica.
- Advertir de fenómenos, que desde la entraña operativa de la Escuela, pueden interferir con el desarrollo del sentido de lo público, notablemente, el currículo oculto, la burocratización escolar, y ciertos extravíos en las prácticas de evaluación.

- Establecer que el desarrollo del sentido de lo público es, como estrategia pedagógica, más un asunto de Formación que de Aprendizaje, o de desarrollo de Competencias. Para este efecto, nos basaremos en perspectivas pedagógicas fundacionales, específicamente las desarrolladas por John Dewey, Jean-Jacques Rousseau y Whillhelm von Humboldt.

No deben verse estos objetivos como etapas, o “escalones” rígidos, con los que se lidiará sucesivamente hasta agotarlos, como condición para pasar al siguiente. Como se verá a lo largo de la tesis, serán atendidos de forma recurrente y sistemática, buscando siempre, desde la interdisciplinariedad, una expansión del sentido y alcance de cada uno de ellos en cada reiteración.

2. Introducción. Una apuesta por el sentido en educación cívica.

Para algunos, la educación cívica debe avenirse a transmitir eficientemente una serie de conocimientos referentes a las instituciones y prácticas que procesan y ejercen el poder político. Hay listas de agentes, individuales (Presidente de la República, Gobernador, Diputado, Senador, Magistrado de Justicia, etc.) y colectivos (Cámaras de Diputados y Senadores, Secretarías de Estado, etc.), que se espera sean inscritos en la memoria. Cada término de estas listas detenta a su vez una lista propia: la que acopia sus facultades y responsabilidades; estas listas, también deberán ser retenidas.

En el mejor de los casos, se pretende que los elementos de la lista sean empotrados mentalmente de acuerdo a algunos principios estructurales (Poderes de la Unión, Niveles de Gobierno). En esta versión, el proceso de la educación cívica se completa dando a conocer, tan nítida y austeramente como sea posible, las relaciones de subordinación y cooperación que deben definir la relación entre dichos agentes: los alcances y límites, mutuamente definidos, de sus respectivas competencias (por ejemplo: el Poder Ejecutivo, que engloba las Secretarías, ejecuta lo que dictan las Leyes, pero no legisla: esa es facultad exclusiva del Poder Legislativo).

El proyecto de educación cívica descrito, quizás más inercialmente asumido que intencionalmente postulado por la mayoría de sus practicantes, es sin duda el más frecuentemente implementado en México. Se espera de él la producción de ciudadanos informados, que tengan claridad respecto al sistema de responsabilidades, potencias y obediencias en que están imbricados; de ciudadanos duchos en la identificación de fuentes emisoras de mandatos, ágiles en el cumplimiento de sus deberes: voto, pago de impuestos, acatamiento de leyes (o, quizás en la mayoría de los casos, ni siquiera eso, sino un bovino acatamiento de lo que las figuras de autoridad les indican que hay que hacer...). La estrategia didáctica central en este proyecto es la eficiente inoculación cognitiva de catálogos y diagramas; el objetivo: facilitar la ejecución de las prácticas cívicas.

En el mejor de los casos, se espera complementar la formación cívica acompañando la transmisión de esos diagramas acumuladores de información con la observancia reiterada, mecánica, irreflexiva, de rituales cívicos: honores a la bandera, evocación de gestas nacionales, celebración de héroes patrios.

Esta forma de concebir la educación cívica no ha dejado de ser cuestionada, junto con todo el programa que asume el proyecto educativo como un proceso de transmisión de información. (Aunque esas décadas de embates críticos no le han impedido seguir siendo la más practicada...) Algunos de los más prominentes renovadores contemporáneos de la teoría política y de la perspectiva republicana - como Michael Sandel y Phillippe Pettit - han manifestado una auténtica preocupación por la educación de la ciudadanía. Han puesto de relieve algunas diferencias fundamentales, como la que es posible establecer entre lo civil y lo cívico, como esferas diferenciadas de participación. Pero sus planteamientos, originales y potentes en el ámbito de la teoría política, son más bien convencionales desde una perspectiva estrictamente pedagógica (Cf. Peterson, 2011: Ch. 6).

Los detractores de esta variedad de educación cívica la han impugnado apoyándose en varias premisas. Invariablemente, como punto de partida, simplemente se señala su ineficacia. Esa forma de comprender y ejecutar la educación cívica, se objeta, no produce los ciudadanos soñados durante ya dos milenios por los filósofos de lo político. No parece formar hábitos consistentes y reflexivos de participación ciudadana, ni siquiera el de votar, el más estudiado de ellos, sin duda por ser el más fácilmente medible (aunque de ninguna manera el mejor comprendido). Junto a los datos estadísticos, normalmente escandalosos, que reflejan bajo interés por las elecciones, en estas críticas generalmente se agregan otros indicadores numéricos, reportados por estudios sobre cultura política, para demostrar la pertinencia de sus embates.

Por supuesto, es esta una polémica oportuna y bien fundamentada, y de algún modo constituye el punto de partida de toda o casi toda inquietud respecto a la educación cívica actual, y la fuente de todo ulterior esfuerzo imaginativo por renovarla.

Ahora, este impulso crítico inicial puede bifurcarse en más de un empeño rehabilitador. Por una parte, se puede pensar que lo necesario es trasladar el centro

de gravitación de la educación cívica de la información a la práctica: de la presentación verbalizada de lo político a su experiencia directa (Cf. Peterson, Op. cit., 126 ss.). Los entusiastas de esta intención educativa galopan sobre la intuición de que se llega a ser un buen ciudadano mediante la práctica de la ciudadanía, y que sólo inmerso en ella pueden llegar a ser significativas las descripciones del gobierno y del sistema político con que suele conformarse la educación cívica habitual.

Es una hipótesis valiosa, y en lo fundamental, acertada. Aunque corre un riesgo conceptual y pedagógicamente relevante: el de dejar de dejar fuera de su análisis y alcance la educación cívica como tal. Esta desviación puede agravarse en dos dimensiones. Por una parte, puede confundir la verdadera *educación cívica* con la simple *socialización política*. Con ello, estaría renunciando, sin apenas darse cuenta ni reflexionar al respecto, a renovar el sentido, la intención de aquella. Más aún: esta lógica de solución, podría perpetuar, con o sin intención, precisamente esas prácticas políticas que están, en la mayoría de los casos, en el centro de las preocupaciones que buscan una solución en la educación cívica.

Como sabemos, y comprobaremos en otras secciones de este trabajo, la *socialización política* puede tener muy poco o nada que ver con los valores, percepciones y hábitos que podríamos coincidir en considerar irrenunciables desde la perspectiva de una auténtica educación cívica, porque a menudo ese es el caso de las prácticas y persuaciones que se inoculan y reproducen en ella. Es decir: concedamos que la inmersión en las prácticas cívicas sea la mejor forma de conocerlas y desarrollar la capacidad de participar en ellas, pero, ¿qué hacer si esas prácticas son, por ejemplo, corruptas? ¿esperaríamos que los “estudiantes” así inducidos a la vida política desarrollaran por sí mismos una capacidad crítica para mantenerse a distancia de esas prácticas, o mejor, para problematizarlas y movilizarse por su regeneración? Sin duda, en algunos casos ese milagro ocurriría, pero ¿no tendría que ser ese distanciamiento crítico, justamente, el cometido de una educación cívica digna de su nombre?

El otro torrente de soluciones que brota de ese impulso crítico también insiste en la importancia de la participación, pero lo distingue su apuesta por la escuela misma como ámbito del adiestramiento. Es decir: propone no tanto una participación

en los espacios reales, explícitos, de lo político, sino una conversión de la escuela en un espacio para la participación.

También esta lógica de interpretación de la educación cívica es sólida y atrayente. Tanto que sus prosélitos no suelen considerar importante ofrecer razonamientos extensos en su apoyo; su preeminencia les parece evidente. Si se les pidiera una demostración, probablemente contestarían con la pregunta: ¿cómo dejar pasar la oportunidad de capacitar para la democracia aprovechando las oportunidades de gestión ofrecidas por la misma institución donde se pretende implementar dicha capacitación?

Al igual que ocurre con los partidarios de la educación cívica mediante la participación directa en los organismos formales de gestión del poder político, esta postura rompe, acertadamente, con la concepción “transmisionista” de la educación cívica, que desde su perspectiva aparece extraviada, anémica e inefectiva. Ambas asumen que las descripciones de la esfera pública, aún combinadas con exhortos a la virtud cívica, son ineficaces si no van acompañadas de una práctica que les ofrezca realización; e inequívocamente dañosos, si se imparten en un medio interactivo estructurado por prácticas que las desmienten³.

³ La evidencia encontrada al revisar la literatura científica correspondiente, no permite ni confirmar ni matizar estas impresiones. Hay dos estudios que destacan, merecidamente, en renombre e influjo. Uno, pionero indiscutible en la materia, es, por supuesto, *La politización del niño mexicano*, de Rafaél Segovia (El Colegio de México, México, 1975). Es exhaustivo y sistemático en su búsqueda de pistas explicativas de las actitudes infantiles inventariadas, pero no indaga en las dimensiones políticas y pedagógicas que consideramos de interés. Quizás incurre hasta cierto punto en un positivismo candoroso, expresado por una suerte de obsesión por erigir en relaciones causales ciertas correlaciones estadísticas detectadas. En todo caso, de la lectura del Capítulo II del libro queda claro que Segovia considera la escuela como una estructura cuya misión, en términos de formación política, se reduce a la transmisión de información concerniente a esa dimensión de la vida social. En lo sucesivo, la sección citada se dedica a discernir, desde una perspectiva cuantitativa, qué tan eficaz es la escuela en su cometido informativo (que no formativo...). Quizás, habría que comenzar por reconocer que, en justicia, Segovia se declara interesado, desde el título de su libro, por la socialización política de los niños, y no por su educación cívica, propiamente hablando. Sus esfuerzos se ceñirían así a un sector determinado de la sociología política, y no compartirían con esta tesis ámbito de indagación (formación cívica). Aún así, en nuestra opinión, el autor ajusta sus ambiciones científicas a la constatación de regularidades estadísticas, sin intentar comprender los principios y mecanismos - sociológicos, emotivos, cognitivos - que podrían dar cuenta de ellas. El otro hito bibliográfico en la materia, que, según apreciación de sus colaboradores (p. 51), puede verse como un esfuerzo crítico de prolongación y actualización del logro de Rafaél Segovia, se titula, precisamente: *La socialización política de los niños en México* (Flores y Somuano, coords. El Colegio de México - IIJ-UNAM. México, 2022). En cuanto a adscripción disciplinaria, es prácticamente idéntico a su precedente. Termina limitándose también a una identificación de correlaciones estadísticas, aunque hace un esfuerzo valioso, en la reflexiones previas a la presentación de lo obtenido en la medición de cada variable (interés por la política, percepción de seguridad en la escuela, etc.), por dialogar conceptualmente con tendencias relevantes y actuales del campo de la

El valor de estos modos de procurar la educación cívica, que podemos denominar *activos*, está en el acierto de la crítica de que emanan. Por lo demás, no hay, en principio, algo que impida su mezcla en proyectos integrales de educación cívica.

Ahora, como estrategia pedagógica, la participación política en la escuela puede enfrentar ciertos escollos. Por una parte, no se puede garantizar que las habilidades desarrolladas en y por ella sean transferibles a situaciones de participación política reales. Esta incongruencia puede conducir al desconcierto a los jóvenes formados en apego pedagógico a este proyecto de formación cívica. Desconcierto que previsiblemente se canalizará, o mediante una enérgica inconformidad con la incivilidad observada en las estructuras políticas reales - en casos sin duda poco comunes, de fortaleza excepcional de carácter - o, más frecuentemente, de resignación ante el desfase entre lo que en la escuela se aprendió a apreciar, y lo que prevalece en el “mundo real”.

Por otra parte, al integrarse al currículo, los ejercicios de participación en la gestión escolar están expuestos a los mismos riesgos que el resto de los contenidos asumidos como objetos de transmisión por la escuela: a ser aprovechados en distinta medida por los estudiantes, y a distribuir diferenciadamente entre ellos sus beneficios, es decir, sus incrementos de capacidades. Al igual que ocurre con las matemáticas, la literatura y las ciencias naturales, los ejercicios de participación en la escuela pueden revelarse más eficaces en el desarrollo de las competencias cívicas de unos estudiantes que en el de otros, y dar lugar a un eje adicional de desigualdad de resultados escolares. El que sea precisamente la valoración de la igualdad una de las disposiciones que, sin lugar a dudas, forman parte de lo

formación cívica. Pero comete la misma omisión que Segovia: los recursos conceptuales son sólo evocados, no sustancialmente aprovechados.

En nuestra opinión, los autores rozan por un momento el campo de interés de la presente tesis al abordar el tema de la relación entre la experiencia escolar y la confianza en las instituciones. Reconocen que la escuela representa para los niños la primera inmersión institucional, y asumen que, como tal, la experiencia determinará en buena medida las percepciones y expectativas que a su vez marcarán la relación con lo público. Por eso consideran, atinadamente, indicadores que pueden delatar actitudes que podríamos calificar de patrimonialistas, como la inasistencia injustificada docente, el incumplimiento del programa escolar, o el respeto a la libertad de opinión (páginas 96 y ss.). Desafortunadamente se pierde la oportunidad de explorar la formación de un sentido de lo público, al diluir el tema en un conjunto de preocupaciones, como la seguridad, el aburrimiento y la presión de los pares. Así, ese sentido de lo público, brevemente evocado en la indagación, no logra una centralidad como dimensión cognitiva y emotiva de lo cívico, y termina siendo sólo una área más de la socialización escolar.

requerido para realizar el ideal de ciudadanía, sumaría un viso de sorna a esta desigualdad particular.

Además, de incluirse en el currículo, la participación en la gestión de lo escolar previsiblemente sería calificada, con lo que incidiría en las vulnerabilidades pedagógicas asociadas con la evaluación: que el interés por aprobar la materia obstaculice la capacidad de percibir y valorar los métodos y fines del ejercicio de participación. También nublaría el ejercicio de reflexión y prospección con el que necesariamente tiene que complementarse una experiencia controlada de participación cívica⁴.

Aún si se le eximiera de la obligación de calificarse, o se concediera al ejercicio de participación en la gestión un carácter voluntario, no obligatorio, habría que tomar en cuenta la posición socialmente prominente que ocupan en la escuela los encargados de organizarlo y dirigirlo, es decir, los maestros. No sería una participación entre iguales (no puede ni debe serlo...), y más importante aún: podría prevalecer, en los niños y jóvenes involucrados, el impulso de complacer a esas figuras significativas sobre el de compenetrarse tan plenamente como fuera posible con el sentido de la gestión escolar.

Ahora, establezcamos de una vez: el propósito de nuestro trabajo de investigación no es el de fundamentar una diatriba contra los principios ni contra los métodos de lo que podríamos denominar *educación cívica activa*⁵. Por el contrario, partimos de reconocer que se trata de una forma de representarse la formación para la ciudadanía democrática *fundamentalmente* acertada. Yace sin

⁴ Sin duda, es hasta cierto punto injusto prevenir, en relación con este tipo de educación cívica, de riesgos pedagógicos generales. Sin embargo, esos riesgos deben ser considerados para definir las limitaciones de la propuesta. Por otra parte, la perspectiva de educación cívica que será fundamentada a lo largo de este trabajo, acaso ofrezca pautas para desactivar algunos de los extravíos educativos más comunes y destructivos inducidos por ciertas prácticas de evaluación y gestión del aula.

⁵ La Educación Activa está enraizada en las más ilustres y auténticas visiones pedagógicas. Su intuición original - *se aprende haciendo* - es legítimamente atribuible a cualquiera de los clásicos de la disciplina: Pestalozzi, Rousseau, Dewey, o María Montessori. Por décadas, se ha establecido como uno de los rasgos irrenunciables de todo proyecto de modernización educativa (aunque por supuesto, ha sido también objeto de no menos relevantes críticas, matizaciones, y detracciones). También se ha extendido al ámbito específico de la Educación Cívica; la traslación podría cifrarse así: *si se quiere que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos coherentes y activos, hay que comenzar por involucrarlos, directamente y cuanto antes, en la gestión de lo público*. Afirmamos que en lo fundamental, esta conclusión es válida, pero insuficiente. Nos remitimos a la crítica desplegada en la tesis, a partir de la crítica del currículo oculto, y la consideración más general, una de nuestras afirmaciones centrales, de que *la educación cívica es más un asunto de formación que de aprendizaje*.

duda en ella, en las dos vertientes escuetamente reseñadas, un potencial definitivo para superar las inercias y tibiezas del modelo de educación cívica habitual en la escuela, cuya ambición pedagógica se agota en un proyecto de transmisión de información.

Si entre los corolarios del análisis de la importancia y el potencial del sentido de lo público que se ejecutará, se logra identificar alguno con pertinencia pedagógica, habrá que tenerlo por compatible con los esfuerzos de la educación cívica activa, al menos en principio. Más aún: es probable que un sentido de lo público desarrollado constituya un material que pueda integrarse en aleación pedagógica con los postulados y herramientas del aprender-haciendo, aplicados a la educación para la ciudadanía, permitiéndoles ir más allá de sus limitaciones, y entregar finalmente los provechos cívicos ofrecidos.

2.1 Sentido de lo público y educación activa.

Hay que insistir: en modo alguno se pretende en esta tesis desacreditar los esfuerzos de aplicación de las metodologías activas en educación cívica. Nunca podría ser la intención de un trabajo interesado en la formación de ciudadanos el desprestigiarlas; sí, en cambio, esbozar, con respeto y rigor, su crítica. Entendiendo la crítica en su más noble y filosófico sentido: la tentativa de hacer explícitas sus ambiciones, su mejor potencial, así como sus limitaciones. Ejercer a propósito de ellas el afán crítico, tal como lo inauguró Kant, y lo prolongaron Hegel y Marx.

No haremos una crítica exhaustiva y detallada, sólo trazaremos los argumentos desde los que aparece como indispensable, en nuestra opinión, complementar las metodologías activas - concebidas para desarrollar las capacidades de la participación - con la perspectiva y los modos de una educación cívica centrada en el sentido de lo público.

Las metodologías activas se proponen transformar la escuela en un espacio de participación. Un hipotético sentido común pedagógico parecería dictar: si lo que se quiere es formar ciudadanos activos, lo mejor es acostumbrar cuanto antes a niños y jóvenes a participar activamente en la gestión institucional, y no podría

haber mejor lugar para ese inicio que la escuela. Claramente, el fondo conceptual de este proyecto es una cierta noción de democracia participativa. Pero también es la totalidad de su horizonte, y en eso consistiría su principal limitación, porque, como esperamos dejar claro, la ciudadanía no se reduce a la capacidad de aplicar unas determinadas capacidades de participación, ni por lo tanto, puede la educación reducirse a una *capacitación* para el activismo democrático.

Un sentido de lo público aportaría, más allá del dominio de ciertas habilidades, una sensibilidad y una disposición sin la que éstas quizás se arriesguen a quedar reducidas a la condición de útiles, de herramientas, sin duda y en extremo valiosas, pero despojadas de un ímpetu propio. Un sentido de lo público, formado a partir de la experiencia escolar, concebido y sentido como prolongación del esfuerzo esencialmente republicano de educar, podría suministrar esa propulsión decisiva.

Por otra parte, pensamos que, irónicamente, la exigencia de convertir a la escuela en un espacio democrático puede obnubilar, en cierto grado, el intrínseco nervio político de la escuela. Los documentos que exponen los principios de las metodologías activas, o de los resultados de sus intentos de aplicación suelen terminar lamentando que la escuela sea en esencia un espacio jerárquico, y por lo tanto, como espacio participativo, fatalmente mediocre (aunque hay que reconocer: sólo fue posible revisar una muy breve muestra de libros y artículos adheridos a la perspectiva. Sin embargo, la impresión que referimos es contundente; podría ser sistemáticamente inspeccionada en otro momento, pero por lo pronto será retenida como hipótesis de trabajo).

Desde unas exigencias democráticas, esa incompatibilidad aparece como inevitable e incapacitante, ¿cómo puede formar la escuela para el ejercicio de la democracia, si ella misma no es democrática? Por supuesto, se podría matizar esta contrariedad con un ajuste en el rigor con que se define la democracia: ¿no se cae en el error de confundir la Democracia, con uno de sus atributos, la práctica institucionalizada del sufragio universal?

A su vez, la exigencia del sufragio universal induce la visión de la escuela como el espacio institucional de una interacción entre iguales, visión, por supuesto, insostenible: sus dos roles constituyentes, maestro y estudiante, son por necesidad

desiguales en deberes, responsabilidades y recursos; se articulan en una relación irremediablemente complementaria y jerárquica (y por jerárquica, claro, potencialmente tensa...). Estas verdades son demasiado obvias; ¿entonces por qué se le exige a la escuela que sea “democrática”? Y sobre todo, ¿por qué se constata una y otra vez, con invariable decepción, el que quede tanto a deber a ese respecto?

Por supuesto, podría matizarse esta incompatibilidad. Hay, sin duda, en el proceso educativo, tramos para la participación en las decisiones, y su aprovechamiento pedagógico es indudablemente valioso, desde las perspectivas particulares del ambiente escolar, de la formación psicosocial de los niños y jóvenes involucrados, y por supuesto, de su desarrollo cívico. Y esas ocasiones para la participación ganan en pertinencia, frecuencia y relevancia conforme se avanza hacia los grados más altos del proceso educativo básico: es mucho más factible y provechosa la participación en aspectos relevantes de la gestión escolar en el bachillerato (cuando ya no se está nada lejos de los derechos políticos *reales...*) , que en los primeros años de primaria.

Pero lo que principalmente nos preocupa no es advertir de las limitaciones de la democratización práctica de la escuela como apuesta de pedagogía cívica, sino del riesgo en que se puede incurrir al exagerarla. Porque, llevada al extremo, la exigencia de democracia en la escuela puede ocultar la contundente esencia política en juego, y desaprovechar, por lo tanto, su sentido político, fundamental y palpitante, afín, claro, a la idea de Democracia, pero esencialmente republicano.

Es decir, la escuela podrá ser o no democrática, o lograr serlo en distintos grados, y según variados puntos de vista, pero la escuela *no puede no ser republicana*. Esta es la aseveración que trataremos de justificar conceptual, histórica y sociológicamente, a lo largo de este trabajo. Pero comenzar el avance en esa dirección, y más importante en este momento, distinguir nuestra propuesta de la correspondiente a las metodologías activas, con su énfasis en la democratización de la escuela.

Al considerar a la escuela como República se amortigua, casi hasta un grado cero, la disonancia que invariablemente emiten, al ser practicadas, las metodologías activas democratizadoras. La República es una forma de gobierno, una forma del

poder, basada en la exigencia incondicional de justificar todo acto o proceso de sujeción por reglas claras y públicas. El otro pilar conceptual republicano, relevante desde esta perspectiva, es el principio que acredita la sujeción: el mejor interés de aquellos sobre los que se ejerce. El resto de las formas de dominación conocidas por el hombre - o son crudos hechos de fuerza, en que la obediencia se arranca por la fuerza, o por la llana amenaza de su empleo - o extraen su justificación discursiva del ámbito de la trascendencia: el deber de obediencia en ellas proviene de un designio divino. En ocasiones, el monarca mismo ha sido el dios; o el dios en persona el que ha promulgado directamente las leyes⁶.

La República, en cambio, como idea y proyecto, se desprende de la consideración del principio de dignidad humana - que afirma la vida humana como valor supremo, insuperable - ; y del de unidad del género humano - que confirma en cada caso humano, sin excepción, la presencia, igualmente intensa y contundente, de ese valor. La perspectiva Republicana aspira a una domesticación de la sujeción: le impone definirse y ejecutarse en beneficio de quienes consienten obedecer, y mediante esa exigencia convierten su obediencia en acción, y pasan ellos mismos de súbditos a ciudadanos. En este punto, la distancia con la idea de Democracia es mínima, sobre todo en cuanto ésta postula el gobierno del pueblo por el pueblo como posibilidad y anhelo. En el fondo ambas nociones son formas del principio de autonomía; de ahí su común y aguda afinidad con la idea de una *voluntad general*⁷.

Pero mientras la Democracia es necesariamente habitada por la tensión que le imprime la exigencia de participación, agitándola desde su misma etimología, la República (que también aloja tensiones), enfatiza, no tanto el momento participativo,

⁶ Las fuentes de esta apresurada, pero sólida, tipología, son demasiado conocidas: *Aristóteles* que distingue Monarquía, Aristocracia y República [*politeia*] ; junto con sus respectivas degeneraciones: Tiranía, Oligarquía y Democracia; *Montesquieu*, que desde su naturalismo ilustrado, reinterpreta y moderniza a Aristóteles, al señalar los principios que rigen en las tres formas esenciales: el miedo, en la Tiranía, la virtud, en la República, y el honor, en la Monarquía; *Max Weber*, y sus feroces tipos puros de dominación: tradicional, carismática y burocrática. A propósito, la dominación tradicional, la dominación por la costumbre, quizás la que durante más milenios ha contenido y configurado al hombre, concretada en formas que podríamos llamar pre-estatales, no se caracterizaría tanto por una forma determinada de justificación, sino más bien por un vacío: la carencia de la necesidad de justificación.

⁷ Principio que habilita y exige tanto la República y a la Democracia. Imposible exponerlo con detalle aquí. Remitimos a su más afamado explorador *Rousseau* (vd. *Du contract social*, op., cit.), y a la indispensable clarificación que le consagró *Kant* en su *Doctrina del derecho* (Primera parte de *La metafísica de las costumbres*).

sino el ejecutivo de la expresión de la autonomía. Por eso, en nuestra opinión, se corresponde mejor con la asimetría que caracteriza la relación pedagógica, y es, por lo tanto, más eficaz como fundamento de una formación cívica.

La asimetría de la relación pedagógica, que aparece necesariamente como problemática desde la perspectiva de la democratización, resulta ser idónea desde la idea de República, si es practicada con lealtad conceptual: es decir, en estricta observancia del mejor interés de los estudiantes, el extremo aparentemente desfavorecido de la asimetría. Desde una perspectiva de educación cívica, la sujeción del estudiante puede encuadrarse incluso como un privilegio (al analizar la historia de la escuela republicana se verá que esta interpretación no tiene nada de ilusorio). Podemos decir que no es lo mismo educar para la Democracia que educar para la República, y que quizás la base para lo primero sea lo segundo.

Por lo pronto, basta con este breve bosquejo de las hipotéticas limitaciones de la educación cívica activa, para desbrozar el espacio conceptual y prospectivo que puede ser ocupado con provecho por el proyecto pedagógico centrado en el desarrollo del sentido de lo público.

2.2 Sentido de lo público y escuela.

El sentido de lo público encuentra un ámbito privilegiado para desarrollarse en la escuela: es improbable su desarrollo en procesos educativos que tengan lugar fuera o al margen de ella, por muy contundentes que sean. Por otra parte, su emersión y arraigo no puede resultar de una secuencia de hechos de aprendizaje eficientemente alcanzados.

Quizás sea este uno de los rasgos que más inequívocamente singularice a la educación cívica: ésta no puede limitarse a ser objeto de un aprendizaje, sino que necesariamente es un proceso *formativo*. Formativo en el más concreto de los sentidos de la palabra, en un sentido que casi podríamos llamar geológico. Es decir, un proceso al final del cual se produzca un objeto, una cosa, una *res-pública*⁸.

⁸ Por supuesto, la principal inspiración y modelo de este planteamiento es la noción, clave en la tradición pedagógica alemana, de *Bildung*; especialmente en su versión desarrollada por Wilhelm von Humboldt (1767-1835). En el capítulo 5 se despliega y aprovecha con detalle este legado.

O quizás sea más adecuado verlo completamente al revés: la educación cívica es un proceso que comienza con el reconocimiento de la existencia del objeto, y de lo que se trata, en lo fundamental, es de formar un sujeto capaz de percibirlo y valorarlo (comprobaremos, en subsecuentes momentos de esta reflexión, en este caso percepción y valoración no pueden ir separadas. Al menos así lo esperamos).

Es, hasta cierto punto, indistinto acentuar la formación geológica de la *res-pública* (si se nos permite la metáfora), o la formación pedagógica de las capacidades perceptivas y emotivas del sujeto, en la descripción de la versión de educación cívica de nuestro interés, pues en realidad, si atendemos a lo que nos dicen Masschelein y Simon en su *“En defensa de la escuela”* (2013), el logro de una inexorablemente se premia con el de la otra.

Insistamos en la postura anunciada, reforzada sin duda por la lectura atenta del libro citado: la educación cívica sólo puede ser desarrollada en la escuela, porque sólo ahí puede encenderse y adquirir consistencia. ¿Por qué? Porque *la escuela es República*, a tal grado, que tiene todo el sentido preguntarse si alguna vez han podido ambas existir genuinamente por separado.

Es hasta cierto punto sorprendente que - dentro del campo disciplinar de la filosofía política - el tema de la relación de la República con la escuela esté relativamente ausente de las teorizaciones más recurrentes sobre la naturaleza del régimen republicano .

Es común definir la República como el gobierno de las leyes, el régimen en donde todos, gobernantes y gobernados, están sujetos a la ley, y nada más que a la ley (Lovett, 2018).

Definir la República como gobierno de leyes permite distinguirla eficientemente de su rival histórica: la *monarquía*, que significa, básicamente, la sumisión de todos a la voluntad de uno; o a la de unos cuantos, en el caso de las distintas formas históricas de la oligarquía. Esta definición ha proporcionado una orientación clara a los partidarios y héroes de la República, recurso invaluable en los conflictos históricos que necesariamente marcaron su nacimiento. Así como teóricamente la República es el gobierno de las leyes, en su dimensión histórica

cada una ha sido, ha tenido que ser, una conquista: en México, en Francia, en Estados Unidos, el nacimiento histórico de toda República ha significado una confrontación mortal con algún príncipe, para arrancarle la prerrogativa de definir las bases y el rumbo de la vida colectiva.

El triunfo histórico de la República es más contundente incluso de lo que podría parecer, pues algunos de los estados más sólidos, aún cuando aparecen en los catálogos enciclopédicos como reinos (por ejemplo, el Reino Unido), también pueden considerarse regímenes de ley, aún cuando han mantenido a sus reyes, pues los han reducido a símbolos de identidad nacional, y los han despojado de su carácter de gobernantes.

Ahora, la historia también parece demostrar que la escuela es quizás el primer acto de lo público una vez establecido, un acto de autofundación. Como si supieran que es su deber inicial e iniciático, lo primero que suelen hacer las Repúblicas una vez llegadas a la existencia por la osadía de los ciudadanos, tras la confrontación mortal con el príncipe, es crear escuelas públicas, lo que equivale a decretar el derecho - y aún la obligación - de todos a educarse. Como si presintiera la República que sólo así puede reproducirse, produciendo ciudadanos. La República tiene que reproducirse en cada generación, así como cada generación tiene que refundar la República. Además, si es auténtica, una refundación republicana es necesariamente una regeneración, una amplificación. Con ello comprueban las Repúblicas que no son sólo “cosa pública”; o mejor dicho, que ésta no se agota en su coseidad, sino que es además, y ante todo, ideas, percepciones, disposiciones, demandas.

El único lugar donde todo esto puede pasar, con la eficacia y recurrencia requeridas, es la escuela, porque ahí los seres humanos debutan en la ciudadanía. Asumir el papel de estudiante en una escuela es estrenarse en un proceso al final del cual se halla la condición de plena ciudadanía, del mismo modo que es en la escuela que la República se expone por primera vez, se ofrece, como sustrato y promesa, al futuro ciudadano. Porque la escuela misma es instituida por la República; es el primer acto de aparición de ésta en cada vida individual.

Quizás el problema sea que esta presentación es tan contundente, tan deslumbrante, marca una ruptura tan drástica en la rutina del estudiante, que, paradójicamente, suele pasar desapercibida.

Porque, por una parte, las representaciones sociales más difundidas de la escuela poco tienen que ver con este encuentro. Para los niños y jóvenes la escuela es una obligación que cumplir, o un lugar de encuentro social, una oportunidad para la amistad. Para los padres, suele no significar más que un apoyo para cumplir sus responsabilidades educativas, para garantizar a sus hijos la adquisición de conocimientos que les permitan algún día ganarse la vida.

Esta última representación, que termina generalizándose entre los estudiantes, conforme avanzan de los niveles básicos hacia los superiores, quizás sea la predominante, y a la que más se recurra inercialmente para justificar la resignación a la escuela como obligación y oportunidad: la escuela es el lugar de ese aprendizaje del que depende el aventajamiento laboral. En contraste, los entusiastas de la escuela insisten en ella como lugar del encuentro con los números y las letras, con las explicaciones y la memoria cultural. Pero en esos encuentros (que, en efecto, son lo más valioso a que puede aspirar la escuela...) la atención se satura, y deja fuera justo a lo que los hace posibles: la escuela, que no es otra cosa, como se verá, que República.

Paradójicamente, cuanto mejor logre una escuela su cometido de lograr encuentros significativos dentro de ella, más corre el riesgo de pasar desapercibida. Por esto, podemos anunciar ya con cierto seguridad, que el desarrollo de un sentido de lo público, en que nos proponemos cimentar la educación cívica, implica un cierto distanciamiento respecto al sentido común escolar. O quizás algo menos desconcertante y más interesante: una profundización en él. En todo caso, se trata, como se verá, de una empresa pedagógica *reflexiva*.

La escuela es necesariamente pública, tanto en su vocación como en su realización. Su presencia hace posibles otras presencias: la del estudiante, construida a partir de la niña (o niño) o joven, y la de la cultura, habitualmente organizada en un conjunto de asignaturas (un currículo). La vocación de la escuela es ocasionar el encuentro entre ambos. Un verdadero encuentro: ni una refracción del niño sobre sí mismo, sobre sus necesidades o potencial; ni una entrega, una

distribución de conocimientos, verbalmente implementada. Es un encuentro crucial, en el que se juega el acceso a la plena humanidad. Lo es especialmente en el ámbito de lo político: pues ni el niño puede dar su primer paso hacia una eficaz y activa ciudadanía, (pues no otra cosa significa, desde la perspectiva de lo político, el ser estudiante); ni la República puede realmente ser, ejecutarse, por decirlo así, más que *publicando*, es decir, haciendo público, cumpliendo a cada quién, el derecho a heredar la cultura. Publicar, hacer públicos al hombre y su cultura, al uno por la otra; esa es la misión irrenunciable de la escuela. Haciendo públicas las cosas valiosas, promoviendo universalmente la plena humanidad: así se comprueba la República.

Tanto el estudiante como la República germinan en relación recíproca: en el momento en que éste logra realmente conocer algo, lo conocido se vuelve público: este acto de conocimiento no significa otra cosa que la República alcanzando el ser, la ejecución de la res-pública. Porque la República sólo existe en acto: sabemos que las cosas son más bien procesos que objetos, y esto es dramáticamente cierto en el caso de las cosas públicas⁹.

Y por supuesto, no hay República sin ciudadanos, y la escuela es el lugar donde su formación comienza. Así, el proceso educativo es el proceso de reproducción y renovación de una República. En realidad, ambas cosas son lo mismo, pues una República no puede subsistir más que si se renueva continuamente, a través de cada nueva generación de ciudadanos. Cada generación de ciudadanos se define por una misión de renovación republicana, en continuidad con las misiones de las generaciones anteriores y futuras, pero siempre distinta, irrenunciablemente reducible a unas u otras. Cada generación de ciudadanos requiere definir su misión, y buscar la forma de consumarla.

La República, tanto o más que un ser - público, es un hacer - público, y por eso es con su escuela que mejor satisface su vocación profunda. Porque la escuela hace públicos el sentido, la belleza y el conocimiento; su sueño es hacer partícipes a todos, con idéntica intensidad, en la cultura, que ésta arribe a todos, y en todos

⁹ Por supuesto, con esta alusión al carácter dinámico, procesal de la realidad, nos remitimos a los conceptos fundamentales de Alfred North Whitehead (1861-1947), quién sin duda figura entre las estrellas de la filosofía del siglo XX, y por cierto desarrolló una filosofía de la educación propia, quizás no tan estudiada como debiera serlo. Para una breve, pero certera, introducción a su pensamiento, puede consultarse: Desmet, Ronald and Andrew David Irvine, "Alfred North Whitehead", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/whitehead/>>.

ejerza con idéntica contundencia su acción humanizadora. Ese hacer-público, emprendido y sostenido por la escuela, es al mismo tiempo una inauguración de ciudadanos, y por ello, quizás el más claro proceso de autopreservación de la República. El hacer-público escolar también puede interpretarse como una *desprivatización* de los valores de todo orden, de los conocimientos y de las habilidades.

Ahora, la República, al igual que los otros objetos que logra hacer públicos mediante la escuela, que se nos ha revelado como su herramienta crucial, requiere hacerse presente a sí misma, y es a ese hacerse presente que podríamos llamar, con todo derecho, *educación cívica*.

Ese hacerse presente no puede ser más que un proceso de *autoreflexión*, dado que la escuela es ya República. En relación con el resto de los valores, saberes y competencias, la escuela, como ya sugeríamos, ejerce una función de filtro y santuario: los desprivatiza. En relación con la República, como veremos, la escuela es más bien un espejo.

2.3 Sentido de lo público, reflexividad y educación cívica.

Ahora, la formación de un sentido de lo público, como se detallará y se intentará comprobar en posteriores etapas, tendrá que consistir en al menos dos momentos:

Uno que podríamos llamar de *ejecución* de la escuela como República. Es el más importante; sin duda, la base de la formación del sentido de lo público. Más que un momento, o un periodo, es una situación, de duración igual a la del proceso educativo total público. Es la situación, siempre ideal y potencial, pocas veces consumada, que se corresponde con la vocación de la escuela. Por eso más bien tendríamos que considerarla un logro: su existencia no tiene nada de casual ni de azaroso (y por ello, ni de frecuente). Lo sustancial del proceso por el que logra darse lo constituyen una serie de valoraciones y compromisos, que además tienen que transformarse en decisiones, y sobre todo, en hábitos (Dewey, 2018 [1922]).

En su momento, se abundará en la descripción de este proceso, por el que la escuela cumple su compromiso republicano. Compromiso que se cumple cuando en las aulas se consigue conferir a la cultura y al conocimiento el carácter público prometido, cuando se obtiene, por mediación didáctica, la presencia del mundo, su formación como fenómeno total ante la audiencia de estudiantes en su integridad, cuidando y logrando que nadie quede al margen de la exhibición (Masschelein & Simons, Op, cit.). .

Porque, como ya se ha sugerido y será comprobado más adelante, la formación de la República en la escuela es una formación necesariamente doble: o se da junto con la del estudiante, o no se da. Lo revelado por la vocación de la escuela es que la República es más relación que objeto, más impulso que situación.

Lo paradójico de este primer estrato, sin el cual no puede pensarse el desarrollo de un sentido de lo público, es que para existir requiere precisamente de la invisibilidad de aquello que lo hace posible: la *res-pública* no puede aparecer con resolución, pues opacaría la presencia de lo que se propone hacer público, y con ello estorbaría a su propia realización. Para permitir el encuentro del que dependen su existencia y triunfo, la República requiere lograr el atributo de la transparencia; y sólo puede hacer esto si toda la positividad de su esfuerzo se deposita en la labor de hacer aparecer el mundo en el aula, y así, hacerlo público. Desde esta perspectiva, ese esfuerzo es la escuela.

Siguiendo, una vez más, a Masschelein y Simon , las condiciones de este hacer-presente, en cuyo análisis se profundizará más adelante, son básicamente tres: una *escisión del conocimiento* de las redes de intereses privados en que normalmente es producido, y permanece imbricado (Op. cit., 33); lograr un *descentramiento de los niños y jóvenes* respecto a sí mismos, para convertirlos en verdaderos estudiantes (98, 106); y una *mediación pedagógica*, el aspecto técnico del proceso (Op. cit., 37). No es posible detonar ninguno de estos procesos sin detonar al mismo tiempo los otros dos.

Quizás sea pertinente insistir en una cuarta ambición, implícita sin duda en el planteamiento referido, pero acaso no suficientemente destacada. La vocación de la escuela no se limita a revertir la desprivatización del conocimiento, sustrayéndolo

a los procesos utilitarios y productivos: también, y con particular tesón, procura la presentación de todos esos valores que ya de por sí son ajenos a tales procesos: la memoria histórica, el arte, la reflexión humanística.

La ejecución de estos afanes constituye el primer momento, la base desde la que podría emprenderse un desarrollo de un sentido de lo público, cimiento a su vez, de una educación cívica. Podría ser llamado su *momento emergente*, en el que se forman a la vez *la escuela, el estudiante y la República*. Ya fue sugerido que cada uno de estos logros sólo puede genuinamente acontecer si lo hace junto con los otros dos, si comparte momento con ellos.

Ahora, como se decía, cuando logran surgir, contundentes y sin embargo frágiles, lo hacen a costa de su visibilidad: su logro es permitir un encuentro, una presencia, y ello implica no ser visibles ellos mismos. Por ello el desarrollo del sentido de lo público requiere un momento complementario, *una segunda etapa*, precisamente: una etapa *reflexiva*.

Hay que decirlo de una vez: esta segunda etapa no puede reducirse a una exposición verbalizada de lo que es la escuela, de su sentido, de las implicaciones políticas de su funcionamiento (aunque tal exposición tiene un lugar en un proceso de educación cívica, sin duda; sólo hay tener claro que de ninguna manera lo agota, ni constituye su componente sustancial. La educación cívica no puede ser sólo un conjunto de temas a analizar en una asignatura.)

A la construcción hipotética de ese segundo momento estará dirigida buena parte del resto de nuestros esfuerzos, a su fundamentación filosófica, a su descripción sociológica, a su postulación pedagógica.

2.4 El sentido de lo público y los maestros.

Por lo pronto, sólo hay que señalar la necesidad de otra invisibilidad, que se ha venido delineando a lo largo de estos párrafos inaugurales: la de los maestros.

Las maestras y maestros son, sin duda, el elemento clave de cualquier proyecto de educación cívica. Es claro que son sus ejecutores y conductores, así como sus estudiantes los protagonistas del resultante proceso formativo. Al igual

que la dinámica de la República, el protagonismo magisterial está marcado por sorprendentes paradojas, sobre todo por la de consumarse, alcanzar su máximo logro, su ideal de eficacia, en la producción de protagonistas, que no en otra cosa consiste el ser estudiante.

Mucho se ha reflexionado sobre esta paradoja característica del ejercicio de la docencia, y también será retomada y profundizada en lo sucesivo. Porque, hay que reconocerlo desde estos momentos: el sentido de lo público no puede desarrollarse sin los maestros; ni tampoco hay factor del proceso educativo que pueda impedirlo tan irrevocablemente como ellos.

Tan decisivo es este factor, que es perfectamente posible, y conveniente, reconstruir en torno a él la hipótesis de investigación que bien podría considerarse como la guía de esta tesis. *Una hipótesis compuesta que podríamos re-expresar en tres momentos, vinculando desde una perspectiva lógica, metodológica y pedagógica, nuestras categorías de interés: sentido de lo público, formación y relación pedagógica (maestro-estudiante).*

El sentido de lo público, es nuestra primera apuesta, es el objeto más consistente y eficaz que puede darse a la educación cívica; es decir, el éxito de ésta es lograr el desarrollo de ese sentido entre los estudiantes.

*Segunda apuesta: tal desarrollo se logra, no tanto mediante una transmisión de información, ni mediante un desarrollo de competencias específicas, sino por la **persistencia cotidiana en determinadas actitudes y ejemplos**, de las que se tratará con algún detalle en otros momentos de la tesis. Por supuesto, el espacio de esas actitudes y ejemplos es **la escuela**: sus aulas principalmente, pero también sus pasillos y patios.*

*Tercera apuesta: la persistencia referida, cifrada en lo que más adelante caracterizamos como momentos de preservación e inmersión en lo público que necesariamente corresponde a la escuela (p. 88 y ss), sólo puede ser animada por las **maestras y maestros**. De modo que podemos afirmar: la interacción en la clase, entre maestro y estudiantes, impacta más en la formación política de éstos que los contenidos explícitamente tratados en las sesiones de educación cívica o asignaturas equivalentes.*

¿Por qué esta repentina centralidad de la interacción? Como pronto se verá, es esa interacción la que puede permitir o impedir los dos momentos de la educación cívica a que nos hemos referido. Es esa interacción el único proceso capaz de convertir los conceptos y argumentos republicanos en hábitos, percepciones e impulsos (Dewey, 1916: 40 ss; 117 ss); es ella también la que puede neutralizarlos, impedir su concreción, depravarlos o despojarlos de sentido. Por eso, como era de esperarse, el papel de los maestros en la educación cívica es decisivo, y no sólo, ni principalmente, como especialistas que guían a otros hacia una área del conocimiento determinada, sino como intérpretes y guardianes de lo público.

2.5 La escuela como inauguración del sentido de lo público.

Hasta ahora se han recalcado las promesas del sentido de lo público, ¿pero a qué es posible referirse con esa expresión? La noción de sentido, como toda noción, a la vez está expuesta a la pluralidad de significados, de sentidos (y se beneficia de ella...). ¿Cuál es el sentido del sentido? Es una pregunta, no sólo legítima, sino irremplazable en esta apuesta pedagógica. Es una pregunta intimidante, que por sí sola podría convertir cualquier tesis en un tratado de metafísica, es decir, en un naufragio ineluctable. De asumirse una postura demasiado seria, podría exigirse una previa y definitiva respuesta a ella como condición para indagar cualquier otra cosa, y así imposibilitar cualquier investigación, ¡incluida la que pretende definir el sentido! Afortunadamente, el ámbito al que se pretende aportar algo aquí no es ni la ontología, ni la filosofía del lenguaje, ni la filosofía de la existencia, sino el de la pedagogía cívica, y el sentido en cuestión es sólo el de lo público. Y, mayor alivio aún, dentro de los significados de “sentido”, son los más accesibles los más útiles, los de mayor potencial didáctico, para trazar límites consistentes al caso de sentido aquí de interés, el de lo público.

En fin, hay que comenzar reconociendo que es posible hablar de sentido en más de un sentido. Y confiando en que más de uno de esos sentidos puede ser relevante para pensar la República, la escuela, y la formación del ciudadano en ella.

En esta primera aproximación al concepto, podemos repertoriar:

Sentido como *capacidad de percepción* de una dimensión específica de los fenómenos: sentido de la vista, del oído, etc. También, dentro de esta acepción, se designa una aptitud para percatarse de ciertos aspectos o situaciones: hablamos, por ejemplo, del sentido del humor, o del sentido del ritmo.

- Sentido es también un sinónimo de *significado*: así, podemos interrogarnos sobre el sentido de una frase en una lengua extranjera.
- Sentido también equivale a *intención*. Por ejemplo, podemos interrogarnos por el sentido de un acto de una persona.
- Sentido también puede ser entendido como *dirección* : decimos, por ejemplo, que el sentido de una calle es de norte a sur¹⁰.

Ahora, mostremos que cada uno de estas acepciones reviste pertinencia para nuestras preocupaciones.

La cosa pública (es decir, la *res - pública*) puede ser un objeto de percepción, así como pueden serlo su intención, significado y dirección. Hay que ir por partes.

Hay un sentido de lo público, es decir, una *intención pública*, una voluntad, colectiva, construida, que se sabe y asume tal. Una voluntad que no es precedida por un sujeto, sino que se funda junto con él: la República. Ya se decía que ésta es tanto o más un hacer que un ser; habría que completar el retrato conceptual estableciendo que también es, prominentemente, un *querer*, una *intención*.

Por supuesto, al reconocer de este modo el sentido de lo público, se rozan los límites de otro tema enorme: el de la posibilidad y naturaleza de una *voluntad general*; tema, a su vez enmarcado en el asunto, aún más vasto, de los principios generales de la legitimidad política (Cf. Rousseau, 1762). Pero así como no se

¹⁰ Por supuesto, estas significaciones, y algunas otras, aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española (Cf. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultado el 16 de agosto de 2023]) Corresponden claramente a lo que podríamos llamar el uso “natural” del término, accesible al hablante promedio del idioma. Buena parte de nuestra apuesta será lograr cargarlas, convincentemente, de significación cívica y pedagógica. Decidimos partir de ellas, y no de Nietzsche o Heidegger, precisamente en atención a una exigencia de significatividad pedagógica: calculamos que será más prometedor, educativamente hablando, amplificar el ámbito semántico del vocablo, en la dirección de los conceptos y las prácticas cívicas, que modificar sus desarrollos filosóficos sofisticados, con el mismo fin. De cualquier modo, es sólo el inicio del ineludible camino hacia el rigor conceptual, que se buscará incursionando en, por supuesto, algunos momentos estelares de la filosofía de la educación, pero también de la sociología y la historia de la educación.

pretende aquí resolver cuestiones fundamentales sobre el sentido, tampoco se ambiciona atender nociones fundamentales de filosofía política. Pues el ámbito disciplinario, habrá que tenerlo claro en todo momento, es el de la pedagogía cívica.

Ahora, junto al sentido como intención - (y por lo tanto como dirección, orientación general), hay otra acepción de la noción quizás aún más accesible, y de una sorprendente pertinencia para el caso: su definición como facultad para la percepción de un orden particular de fenómenos. Es la que se verifica cuando se habla del sentido de la vista o del tacto, y la que se tiene presente cuando se imagina y justifica el desarrollo de un sentido de lo público como objeto de la educación cívica. Es decir, habría una facultad, una capacidad, de percibir y, por lo tanto prolongar, lo público, que proponemos llamar *sentido de lo público*. Si relacionamos lo obtenido a partir de la aplicación de esta segunda acepción del sentido, con lo sugerido por la primera - la que interpreta sentido como intención y rumbo - podríamos decir que el sentido de lo público es la capacidad de percatarse de la República como sentido, y de comprenderla como tal. Es decir, *si la República consiste ante todo en intención, la educación cívica consiste, a su vez, en desarrollar la capacidad de percibir y valorar esa intención*. Al reconstruir de este modo, gracias a la flexibilidad semántica de la noción de sentido, la relación entre República y educación cívica, se arriba al reconocimiento de varias implicaciones de peso. La principal es la obvia precedencia de la República respecto a la educación cívica: aún cuando se asuma que la República es una realidad simbólica, interpretativa, que sólo existe como modo de comportamiento, se tiene que admitir, al menos como hipótesis práctica inicial, que su fenómeno precede al sentido capaz de percibirlo. Ahora, esto no cancela el que, dado el dinamismo que corresponde a su principio, es decir, su naturaleza de intención, la República sea experimentada, tanto o más que como un estado de cosas, como un horizonte de inquietud y de acción. Ya se contemplaba que la República podría consistir más en un hacer que en un ser. Desde el punto de vista de la educación cívica, implica asumir que la República es una herencia, pero no menos que una tarea, un pendiente; persistir, para ella, es, necesariamente, renovarse. Y una buena forma de definir la misión de la educación cívica, es atribuirle la responsabilidad de ocuparse de esa persistencia y de esa renovación.

Otra repercusión de consideración, surgida de la relación entre República y educación cívica postulada: el rol decisivo que corresponde en ella a las maestras y maestros. Ese carácter crítico del desempeño del profesor es obvio en todo proceso formativo, independientemente del área de conocimiento, aptitud, o apreciación de que se trate, pero en educación cívica, lo es por partida doble. Porque en este caso, el profesor no sólo hace presente, por su arte didáctico, la dimensión del mundo encomendada, sino que la produce, la recrea. O mejor dicho: su presencia depende de su arte didáctico (Cf. Masschelein y Simons, 2013: 82 ss.) Según los usos comunes del lenguaje de la prospección didáctica, podría decirse que, en lo que a la educación cívica atañe, el docente requiere, no sólo delimitar el objeto de aprendizaje, y proponer el derrotero más eficaz hacia el desarrollo de las potencias cognitivas y afectivas que permiten su apropiación pedagógica, sino, literalmente, la producción, la realización, de ese objeto.

¿Cómo es que ocurre esta duplicación de la importancia del docente? Se entiende mejor si se retoma y radicaliza la redefinición de la escuela como expresión, una de las más contundentes, de la intencionalidad republicana, y por lo tanto, de la profesora como su indispensable intérprete y ejecutante.

Para que la intención republicana de la escuela adquiera y conserve su consistencia, su coseidad, es preciso que el profesor se apegue a ella con la máxima constancia posible. En su momento se revisarán con cierto detalle las implicaciones pedagógicas de este requerimiento. Por lo pronto, sólo hay que advertir su reverso negativo: el profesor puede con gran facilidad, y consecuencias potencialmente irreversibles, romper la coherencia fundamental entre escuela y República. De incurrir en actitudes patrimonialistas, es decir, subordinando la escuela y sus recursos a intereses particulares, propios o ajenos, el profesor cancela la continuidad de sentido entre la escuela y la República, por la que aquella tendría que aparecer como el fruto más auténtico de ésta. Así, el profesor puede muy fácilmente contravenir, y con ello aniquilar, la expresión escolar del sentido de lo público, su desembocadura en el aula, lo que al nivel de la filosofía de la educación aquí adoptado, no significa otra cosa que desvincular a la escuela de su propia vocación. De verificarse esta incongruencia, no habría un sentido de lo público en la escuela: ésta podrá operar, pero no habrá una intención republicana

operando a través de ella. En efecto: el maestro puede avivar o sofocar el sentido público de la escuela, de un momento a otro.

De anularlo, se compromete seriamente, como se podrá imaginar, el segundo momento, el momento positivo, ejecutivo, de la educación cívica. Porque difícilmente puede operarse una reflexividad en el vacío, a partir de una inexistencia. En el mejor de los casos, se puede contemplar la posibilidad de reflexionar sobre la ausencia del sentido público en la escuela, sobre su invalidación práctica en pos de intereses - o desintereses - particulares. Pero un proyecto de renovación de la educación cívica no puede conformarse con un rescate de este tipo, comparando las prácticas y resultados reales con las que podría haber sido, o con las que podría ser. En lugar de una tan pálida compensación, la pedagogía cívica aspira, necesariamente, a preservar íntegramente el brío republicano de la escuela, y a servirse intensivamente de él con propósitos formativos.

2.6 La Escuela como *respublica*.

Hay un relevo preposicional que quizás convenga para precisar en qué consiste la apuesta. En lugar de afirmar que el sentido de República (expresión quizás aún algo extraña) se puede desarrollar *en* el salón de clases, tal vez sea más interesante sugerir que es posible promover tal capacidad *con* el salón de clases (hay que insistir en llamarlo capacidad, pues un sentido es una capacidad de percibir). Es decir, la conjetura es que en el desarrollo del sentido de lo público *el salón puede ser más que un escenario, y constituirse en instrumento*. Sus muros, piso, techo, puerta y ventanas, el mobiliario en él albergado, los utensilios didácticos dispuestos en su interior (pizarrón, gis, escritorio, etc.), son cosas públicas, son República. ¿Por qué no contemplar que un sentido de lo público puede comenzar en el trato con esos objetos? Después de todo, es con esos objetos que muchos hemos tenido por primera vez una experiencia de lo público. Ahí algunas cosas *públicas*, que son de todos, fueron puestas bajo nuestro control personal (por ejemplo, *nuestra* butaca). ¿No podría esa experiencia primigenia dar origen a ese sentido de lo público tras el que andamos? (Estas consideraciones son válidas también en la escuela privada).

Pero queda algo por decir, quizás lo más importante y estimulante. En el salón aparecen otras entidades no físicas, pues su existencia emerge sólo en el contexto de interacciones humanas, y que por eso mismo son esencialmente públicas. Nos referimos al conocimiento a compartir, a las habilidades a desarrollar, a las asignaturas en que se enmarcan ambos (al *currículo*, podemos decir); a las relaciones sociales que estructuran la clase, en todas sus dimensiones: la pedagógica, la didáctica y la personal. Incluso, sin exagerar, podemos decir que tanto los estudiantes como las profesoras, el par de roles básico del salón de clases, son *entidades públicas* mientras están dentro de él.

2.7 Renovar la definición de lo público.

¿Por qué la formación de un sentido público, de un sentido de lo público, puede ser el objeto, la meta, de la educación cívica en la escuela? Recapitulemos nuestros puntos de partida:

1. Es posible formar para el ejercicio de la ciudadanía en la escuela. Más específicamente, en el salón de clases.
2. Al hablar de tal formación para el ejercicio de la ciudadanía, no nos referimos a la impartición de contenidos relacionados con el Estado o el Gobierno: sus fundamentos teóricos, los principios que lo estructuran y animan (por ejemplo, Soberanía, Separación de poderes), su forma o estructura (régimen, niveles de Gobierno), las instancias de que se compone (instituciones y organizaciones públicas), ni del campo conceptual en que adquiere sentido, definido por nociones como, precisamente, Ciudadanía, Derecho, etc.
3. Tampoco nos referimos al desarrollo de habilidades o competencias necesarias para desempeñarse como Ciudadano en el ámbito político, ni a los ejercicios de participación del alumnado en la gestión de los asuntos prácticos del aula y de la escuela.
4. Cabe aclarar que al descartar como centro de nuestra atención los esfuerzos pedagógicos toscamente enumerados hasta aquí, de ninguna manera se

pretende regatearles importancia. Pero de lo que se trata es de otra cosa: de la exploración de otra vía hacia la Ciudadanía, una quizás menos transitada y señalizada.

5. La apuesta es desarrollar en el salón de clases un *sentido de lo público*, de la *res-pública* (cosa, realidad, pública) que, ambicioso objetivo, perdure a lo largo de la vida adulta como *disposición a la Ciudadanía*. Desde este momento es posible presagiar que en buena medida las perspectivas de coherencia de este trabajo dependerán del éxito que se alcance en la definición y el análisis de un puñado de nociones fundamentales: República, Ciudadanía, Democracia, Sentido, Disposición, entre otras.

Todo esfuerzo cognitivo, toda empresa de investigación es una apuesta, y con los puntos brevemente expuestos hasta aquí, queda delineado el contorno de esta.

Los siguientes pasos consisten en

1. integrar y articular las definiciones que apuntalen la inteligibilidad conceptual de lo hasta aquí muy escuetamente esbozado,
2. desarrollar los argumentos que excusen las ambiciones de las posturas enunciadas (toda hipótesis es un atrevimiento, o no sirve para nada...),
3. y deducir con todo rigor metodológico las consecuencias teóricas de lo postulado, así como las manifestaciones empíricas que es dable esperar de ello, pues de ahí se podrían obtener las pautas para un posible trabajo de campo, y para una propuesta de implementación didáctica.

3. Educación cívica y sentido de lo público.

Quizás la forma más eficiente de alcanzar una comprensión de lo que ha sido la educación cívica sea descifrar su metodología. Generalmente sus artífices más logrados inician, acertadamente, con el empeño en precisar lo que es un buen ciudadano. En seguida, se descompone analíticamente esa definición en una relación de disposiciones y saberes: un buen ciudadano se informa de las cuestiones públicas, reconoce a las autoridades, obedece las leyes, emite su voto cuando se le requiere (en el caso de las democracias electorales...), etc. Algunas listas se conforman con alojar las características más fácilmente observables, es decir, las conductas. Otras, más celosas de manifestar el entusiasmo de sus autores con los ideales cívicos, despliegan no sólo inclinaciones, sino también compromisos, y hasta sentimientos. Ingredientes de la ciudadanía cuya presencia es difícil de acreditar, pero sin los cuales, según nos previenen, no es posible ni instaurar ni expandir una auténtica democracia.

Señalemos, de paso, que las reflexiones históricamente relevantes sobre el tema han tenido lugar en contextos en que el poder político ha estado en juego, en que las decisiones de los pueblos son determinantes; momentos que asociamos con palabras como “República” o “Democracia”. En efecto: la educación cívica, a diferencia de la teoría política, aún la más brillante, ha alcanzado sus cumbres siempre gracias al brío, siempre sísmico, suministrado por afanes históricos de fundar, animar o rescatar una República.

La educación cívica nunca, ni en sus exponentes de más inconfundible vocación teórica (Platón, Rousseau, Dewey, etc.), ha sido abordada como un asunto meramente especulativo. Por el contrario, el impulso que está detrás de ella y la explica, es un deseo de incidir en las disposiciones de los conciudadanos. Es decir, la filosofía de la educación siempre ha sido filosofía práctica. Se podría afirmar,

estirando un poco las definiciones, que toda filosofía de la educación se construye en torno a una propuesta educativa, no antes ni después, sino en relación con ella. Y es el caso, por supuesto, también de la educación cívica.

No tiene nada de extraño que las obras importantes de educación cívica, las que aún seguimos leyendo en busca de claridad e inspiración, hayan madurado en momentos en que se desea orientar a un pueblo, modularlo, prevenirlo, o despertarlo. Los educadores de lo cívico no pueden dirigirse sino a un pueblo, y su método siempre comienza con una invitación a la autonomía; su fin no puede ser más que la República.

En contraste, los pensadores que han considerado el poder ante todo como la dominación ejercida sobre otros por uno, o unos cuantos, o se han limitado a la filosofía política, o han dado salida a sus intuiciones en manuales para príncipes (como los numerosos escritos en el Renacimiento Italiano), pero nunca o casi nunca en una incursión memorable en la filosofía de la educación.

Porque la filosofía de la educación, reiterativa en su filia, en su amor por la sabiduría pedagógica, ha sido siempre una empresa de *persuasión racional*. A diferencia de su hermana gemela, la retórica, que se trata aproximadamente de lo mismo (de la persuasión), y como toda filosofía, la de la educación ha aspirado a purificar sus conceptos y sobre todo sus argumentos de cualquier intención o impulso manipulador, buscando que sea la sola fuerza del *logos* la que produzca en las mentes y los hábitos los cambios y resistencias recomendados.

La filosofía de la educación parece inseparable de la República y de la Democracia, sólo en ese contexto se entiende y justifica; sólo ahí alcanza sentido, y lo alcanza en el afán de definir los principios, valores y aspiraciones por que conviene encauzar el esfuerzo educativo.

Quizás la educación sea el tema público por excelencia: es el tema de las Repúblicas. No nada más porque sólo en ellas tiene sentido, y porque es requerimiento para su surgimiento y consolidación, sino porque además la obliga a definir los valores de acuerdo a los que va a intentar reformar a la sociedad. La ambición de educar también impone a la República imaginar el tipo humano a promover, y sobre todo, los elementos culturales, los valores, hábitos, métodos y

disposiciones en los que desea persistir y crecer, y de cuáles se propone purificarse. Porque una República no es otra cosa que una colectividad empeñada en tomar control de sí misma, y el debut en ese empeño ha sido siempre, lo atestigua la historia de las Repúblicas (Grange, 2008; Skinner, 1978), un acto colectivo de confiscación de ese control a un individuo, no para entregarlo a nadie en particular, sino para mantenerlo público, es decir, al alcance, en principio, de cualquiera¹¹. La arquitectura institucional republicana se preocupa por excluir la posibilidad de cualquier ejercicio excluyente de ese control, y por garantizar su ejercicio en provecho del conjunto social (Lovett, 2006).

La República lleva en sí, se funda sobre, la certeza de la dignidad humana, presente en cada persona: por eso abomina de la esclavitud, y se exaspera con el principado, por más benévolo que pueda éste ser. Su núcleo teórico y emotivo es esta evidencia: todo hombre merece ser un ciudadano, todo hombre merece someterse a una República, a una auténtica, a una que no sea más que un empeño compartido y permanente de promoción de sus más auténticos intereses (Kant, 1799 [1784]).

El impulso educativo irradia de la República, porque sólo por el conocimiento, por la instrucción, el ser humano puede prosperar, librarse de la miseria y la manipulación de otros, y crecer en su esencia, honrar su humanidad. Por eso la República educa: sólo así puede cumplir su promesa. No asume como un hecho que la asociación de los hombres tiene por finalidad el máximo bien posible para cada uno; asume, en cambio, como misión, establecer ese proyecto. En ese fin se justifica, y para él educa. Es su vocación (Condorcet, 1793 [1791]).

Pero también es su autopreservación. La República requiere ciudadanos que la valoren y consumen, y que idealmente estimen esa consumación, no como una práctica de altruismo, sino como una misión de autorrealización. Sólo así puede emprender su vida, asumir responsabilidades y potencias: emitir y reformar leyes, tomar decisiones acorde con ellas, vigilar su cumplimiento. Una mirada desde la

¹¹ ¿Dominación, jerarquía y vida colectiva son indisociables? Al parecer, sólo las primeras formas de asociación humana, (más allá de la materna: en ella la relación precede a los individuos), desconocieron la dominación. Las hordas semi nómadas han sido lo más cerca que nuestra especie ha estado de la igualdad absoluta entre sus miembros. Históricamente, la dominación parece un hecho inseparable de la vida sedentaria, de la propiedad privada, y de la división del trabajo. Vd. Marvin Harris y Pierre Clastres.

sociología moderna (apoyándose, por ejemplo, en: Luhmann, 1997) podría concluir: la República es sistema, y por lo tanto, produce sus propios componentes. Educa desde la devoción al resplandor latente de lo humano de cada uno de sus ciudadanos, pero también en defensa propia.

La libertad respecto al déspota, la libertad Republicana, se paga con la obligación de hacerse cargo de lo público. Instaurar lo público y ocuparse de lo público son una y la misma operación, porque histórica y lógicamente equivale a negarse a tolerar su control ajeno, su *privatización*. Definir los rumbos y los caminos por que conducirse, colectivamente, hacia el crecimiento continuo de cada persona, es el significado de la actividad política en la República, y también son ineluctablemente educación, un proceso educativo permanente, horizontal, de ciudadanos educándose unos a otros y así mismos. (Dewey, 1922) Por eso, en sus casi míticos y muy reverenciados orígenes griegos, practicar la República y educarse eran lo mismo: la *paideia* (Jaeger, 1962).

Una incursión en la educación cívica, que comience con una breve pero comprometida exploración de sus más memorables empeños, significa, si no su renovación, sí al menos una alternativa sugerente. No comenzar sumando un catálogo descriptivo del buen ciudadano, uno más que viniera a ensanchar los muchos que ya nos ofrecen imágenes, completas y pertinentes, lo necesario para apuntalar la República y la Democracia en el mundo de hoy.

En lugar de eso, embarcarse en busca de los sentidos que permiten comprender la urgencia de educar. Y que conservan vigencia, y la conservarán mientras haya Repúblicas.

3.1 En busca de lo Público: Paideia.

Quizás, de los supuestos contemporáneos, el más desconcertante y decepcionante para un ateniense del siglo V a.C. sería el que nos permite concebir que una persona desinteresada de lo político pueda ser a la vez una persona bien educada.

Vale la pena reconstruir este desconcierto imaginario. Emergería de constatar que sus descendientes parecerían estar de acuerdo en ser considerados especímenes humanos inferiores, incapaces de regirse a sí mismos, ni en grupo ni en lo personal, y necesitados, por lo tanto, de la guía de hombres superiores. Le escandalizaría presenciar lo que sin duda vería como un desprecio de la conquista espiritual recién lograda por las generaciones recientes, a las que la suya con entusiasmo de adhiere: el espectáculo de un heredero *desabrido* que omite reivindicar lo mejor de su patrimonio.

Porque al renunciar a ejercer el derecho a fundar y tonificar lo público, participando en su gestión, se perpetra un descuido por el que no sólo se entumece la República, no sólo se le hace rozar el peligro de momificarse en un vocablo, una pretensión, o un recuerdo. Más aún: esa negligencia malogra la confirmación activa de la hipótesis por la que - junto con sus conciudadanos - se jugó cordura y vida: la unidad del género humano, y por lo tanto, la igualdad en dignidad de todos los hombres. Porque para estar a la altura, para honrar ese ideal de igualdad, no había otro camino que el asumir valientemente, y consumir, su corolario: la *isonomía*, es decir, la igualdad ante la ley (Ibid: 111).

La expresión quizás engañe un poco, porque podría sugerir que existía una ley, pero no había igualdad ante ella, cuando en realidad la *isonomía* requirió iniciar desde cero, establecer una verdadera ley ante la que se pudiera ser iguales (un orden jurídico íntegro, en realidad). Una verdadera ley, es decir, una ley escrita, conocida por todos. Pública.

Esta *isonomía*, primero como noción, luego como proyecto e implementación institucional, había debido ser arrancada por una revuelta, que primero fue simbólica, y después social. Irrumpió en Grecia entre los siglos IV y V a.C. Una revuelta simbólica, casi se podría decir: literaria. Porque los admirables opresores que sostenían el derecho de una minoría que se consideraba a sí misma superior (es decir, una aristocracia), eran poetas. Teognis y Píndaro, los más célebres. (Ibid. : 181 y ss.)

Se puede tomar como ejemplo a Píndaro, el poeta de los atletas, de los vencedores olímpicos. La perfección de sus poemas, no sólo ha emocionado por siglos a lectores y versificadores, no sólo son útiles a los mitógrafos para confirmar o

enriquecer relatos míticos: en su afán de celebrar corredores, aurigas y pugilistas laureados, Píndaro logró mayúsculos triunfos en el arte de la síntesis cultural. Porque al ser capaz de evocar todo el mundo heroico de los poemas homéricos para celebrar victorias deportivas contemporáneas, Píndaro además deja clara la naturaleza de los valores de que es devoto, él y la rancia aristocracia latifundista a la que conscientemente pertenecía, y por la que hablaba. Y eso es lo que reviste interés para nosotros.

Píndaro nos aclara: esa virtud de los atletas, su capacidad, valor, astucia, constancia, es heredada, no es posible adquirirla, se tiene o no se tiene. Como podemos prever, en un mundo social definido por esta premisa, no tiene mucho sentido el esfuerzo educativo. Diríamos que el cimiento moral de ese mundo, el de una Grecia arcaica inquieta ante el alba ya deslumbrante de su sucesora Clásica, era un ideal de *areté* (aproximadamente: *virtud*) poco compatible con la *paideia* (aproximadamente : educación; pero también: cultura, entendida más bien como “acto de cultivar”).

Los griegos llamaban *areté* a lo que los latinos llamaron *virtus*, y nosotros, como sus descendientes, *virtud* (aunque, comúnmente con un sentido un tanto distinto). Es el ideal de lo humano, lo que intuían hace de un hombre un hombre logrado, consumado. Y como toda idea viva, como toda prescripción activa, sufrió el influjo de cada época. En la Grecia arcaica, la que hipotéticamente protagonizó los poemas homéricos que siguen venerándola hasta nuestros días, la *areté* se entendía sobre todo en términos agónicos, afines a la perspectiva del guerrero¹². La *areté* arcaica era el conjunto de cualidades requeridas por el guerrero para prevalecer en el campo de batalla, conjunto virtuoso presidido, por supuesto, por la valentía.

La *areté*, en esta versión, venerada y fomentada por Píndaro, se consideraba hereditaria, adscrita al linaje: imposible pretender encarnarla si no se había nacido un aristócrata. El mérito del plebeyo, en este mundo, se medía por su diligencia y bravura en el cumplimiento de las instrucciones provistas por sus reyes,

¹² Jaqueline de Romilly considera, sin embargo, que en la *Iliada* hay más que lucha y muerte. Se refiere a la escena final, al intercambio entre Aquiles y Príamo, dominado por la empatía, la compasión, el reconocimiento de la mutua dignidad y la común vulnerabilidad ante la muerte. De Romilly ve en este intercambio el primer ancestro textual de la noción de derechos humanos universales (Cf. op. cit.).

ellos sí, cercanos a la cima del ideal en boga, cima a la que no era posible aproximarse por la educación.

¿Cómo cambió esta *areté*, cómo llegó a integrarse en *una sola* aspiración con la *paideia*? Como lo explica Jaeger: tenía primero que cambiar el concepto de hombre (Ibid.:117 y ss.) Y para que tal cosa a su vez ocurriera, hubo de darse una conmoción social, una alteración del modo en que los hombres se veían entre ellos, y así mismos.

Nos dice Jaeger: la revolución operada sobre el ideal de *areté*, que no sólo transformó su referente, sino su adscripción semántica, pues lo hizo pasar de sustantivo a exigencia, a aspiración, a prescripción, tuvo sus raíces en el más mundano de los ámbitos: el de la producción (Ibid. :193). Hacia el siglo IV a.C., en las ciudades-estado jónicas, la riqueza comenzó a disociarse de la posesión de la tierra, fundamento del poder aristocrático. Las cantidades de moneda rivalizaban con las de hectáreas, y cada vez con más frecuencia, las vencían en la carrera de la influencia social. Los mercaderes, con sus barcos y mercancías, se revelaron tan importantes para la estabilidad y prosperidad sociales, que pronto se recaló en la urgencia de redefinir la excelencia humana (es decir, la *areté*).

El poder receptivo de la mente griega tradujo como reto del pensamiento lo delatado por las novedades productivas: que la cúspide de la riqueza y la consideración, no tenían porqué estar reservadas a los nacidos en ellas, pues quedaba demostrado que podían alcanzarse gracias al arrojo y la iniciativa. Y sobre todo, al trabajo.

La aún poderosa y prestigiosa nobleza, enraizada en la fertilidad de sus plantaciones y huertas, en la certeza rimada de provenir de nombres asestados en las batallas homéricas, en unas cuántas décadas se vio desafiada por comerciantes que habían encontrado otro camino a la preeminencia social. ¿Si era posible elevarse a la abundancia y la preeminencia, no lo era también alcanzar la excelencia en lo más distintivamente humano, es decir, la *areté*? Sí lo era, se calculó; y ese camino, complementario del recientemente descubierto, que ponía al alcance de cualquiera las cúspides sociales, era la *paideia*, que podemos llamar también *cultura*, o simplemente, *educación* (Ibid. :17 y ss.)

Asumir que la excelencia del hombre no es algo que se obtiene o pierde en el nacimiento, sino una vía de crecimiento a la que se accede estableciendo contacto, mediante el registro poético, con los hombres que la fundaron con acciones excelentes, admirando sus hechos y logros, esforzándose en ciertos actos, estableciendo en sí determinados hábitos, logrando una suficiencia en oficios y métodos fructíferos, significó una revolución del pensamiento, que reventó los supuestos en que reposaba la legitimidad del poder político, y demandó otros, renovados

No es este el lugar para reconstruir exhaustivamente el contexto, las causas y alcances de esta revolución¹³. Lo que importa es discernir cómo esta crisis de legitimidad de la dominación, encendida por una mutación en los mecanismos que definían el acceso a la prosperidad y a la preeminencia, atizada por el correspondiente vuelco en la idea de dignidad humana, despejaron el camino hacia la República y la escuela.

Estas renovaciones, que llegaron bajo la forma de uno de esos vientos marinos del que dependía el ir y venir de los navíos entre las ciudades-estado jónicas y la Grecia continental, de la que empezaron siendo colonias de expansión, tuvieron uno de sus primeros y más memorables frutos en la obra de Solón de Atenas.

Bajo la forma de un viento algo borrascoso, sin duda, suficientemente abrupto para disipar las brumas que comenzaban a enturbiar los fundamentos del orden. Es un detalle poco mencionado: el esplendor griego, que por reflejo acomodamos en el siglo V a.C. ateniense, quizás no hubiera sido posible sin el influjo de la cultura jónica preclásica. Antes de lograr el canto más entonado de la razón, cuyo embeleso de los aspiran a pensar ha hilvanado ya más de veinte siglos, los filósofos ateniense debieron nutrirse en la admiración y la crítica de los primeros balbuceos de la disciplina, logro de los Tales, los Anaximandros, los Empédocles, todos ellos jonios.

Solón es sin duda uno de los exploradores de la idea de la República, le corresponde el mérito de uno de sus primeros y decisivos avistamientos (Ibid. :137

¹³ El lector interesado puede acudir, por ejemplo, a las obras de Finley (1999) , Amemiya (2007), o Buckler (2003).

y ss.). Con él irrumpe en la escena histórica una nueva divinidad: *diké*, la justicia. En realidad, una noción elevada al rango de divinidad. Y Solón no sólo concede a *diké* un lugar entre las divinidades, sino la preeminencia sobre ellas. Otros antes de él habían sentido algo supremamente valioso en cada hombre, pero es él quien primero palpa la consecuencia de ese reconocimiento: una demanda irreductible de respeto de esa dignidad, dejada al descubierto por la reciente convulsión social. Esto es, una demanda de justicia.

Una demanda que, para Solón, excede en consistencia y rigor hasta a los mismos dioses: la iniquidad y la crueldad, no son castigados porque ofendan a las divinidades, sino porque perturban el orden social, rompen la armonía; irritan, vulneran el sentido de la dignidad de los hombres: prenden empeños de revancha. El genio de Solón consistió en conducir a los atenienses a esta certeza: no son ni los dioses olímpicos, ni los locales, es *diké*, cuando se le falta el respeto, la que castiga a las ciudades, y a los hombres que las habitan y dependen de ellas.

Con Solón se inauguró ese sentido de la justicia que, una vez generalizado, resultó ser la semilla de la República y la democracia, la clave de su fertilidad en nociones, ideales y proyectos. Dió con él a partir del contacto espiritual reiterado con la renovada forma de pensar la excelencia humana, la nueva *areté*, que llegó al Ática como aroma jónico. Por eso su gran ímpetu fue jurídico, y permitió transitar de una forma de gobierno en que unos afortunados herederos mandaban al resto de los hombres según sus pasiones, a otro, novedoso, en que cualquiera que mostrara ciertos méritos podía gobernar, pero siempre en apego disciplinado a leyes conocidas por todos. Leyes, y esto es lo más importante, el punto más caro a Solón, sometidas a la exigencia de ser justas, y por lo tanto, leyes siempre revisables, sometidas a discusión, renovables.

Sin duda, podemos considerar a Solón como uno de los descubridores del sentido de lo público; de hecho, nos hemos acostumbrado a definir la República como el gobierno de las leyes ¹⁴. Es decir: en diálogo a la vez polémico y atento con la perspectiva mítica de los poemas homéricos, fuera de la cual eran imposibles el pensamiento y la comunicación en las postrimerías de la Grecia arcaica en que vivió,

¹⁴ Costumbre conceptual, como todas, que no carece de riesgos. El más frecuente: el legalismo árido y rigorista. Inercia que bien se podría remediar frecuentando a pensadores como Solón, que persistió en la justicia, no en la ley, como objeto de devoción

Solón estableció audazmente que hay una porción del destino que no depende de los dioses, sino de los hombres. Y que en lo tocante a las relaciones de los hombres entre sí, una de las regiones del destino que más les atañe, si no es la que más, es regida por un principio, por una fuerza, la justicia, que rige imperiosa, pero sin tanto misterio, sobre las consecuencias de la acción.

Quizás fue para evitar una confrontación desgastante con el sentido común que Solón reivindicó esa porción de destino arrebatada a los viejos dioses no tanto para los hombres, sino para una deidad: *diké*, la justicia. Reciente y vigorosa, la nueva deidad se caracterizó por una gracia en particular: para descifrar su voluntad no era necesario acudir a oráculos o sacerdotes, pues todo ser humano participaba de ella, de su ser y sensibilidad¹⁵. *Diké* está en todos, parece asegurar Solón; nos induce, inflama o apacigua, según las tareas o situaciones que se nos presentan. Su embrujo, a diferencia del de *eros*, nunca se apaga. Y es muy fácil saber si le fallamos: si algo hiere ese sentido de la justicia vigente en cada uno, esa herida vale como evidencia de una agresión a *diké*, una agresión que no puede sino tener consecuencias. *Diké* somos todos: somos su sensibilidad, sus sentidos, sus expectativas, su contrariedad y reacción; *Eris*, la discordia, es la diosa que nos advierte de esas transgresiones, e invariablemente impone su expiación. ¿Estamos ante un caso de humanización colectiva y lógica, por decirlo así, de una divinidad?

3.2 La educación: ¿demanda de la justicia?

Nos cuenta Pausanias, en su Descripción de Grecia:

En la olimpiada anterior a ésta [496 a. C.] dicen que Cleomedes de Astipalea mató a Ico de Epidauro en el combate de boxeo, y siendo convicto de haber cometido falta según los helanódicas y, siendo privado de la victoria, se volvió loco de pena y regresó a Astipalea. Allí se presentó en una escuela donde había unos sesenta niños y derribó una columna que sostenía el techo. Como el techo se derrumbara sobre los niños, fue apedreado por los de la ciudad y se refugió en un santuario de Atenea. (Trad. 1994. 6.9.6-7).

¹⁵ Es interesante el paralelismo, a este respecto, entre *logos* y *diké*: ambas están presentes en todas las personas. O más bien, todas las personas tienen parte en ellas.

Según Heródoto, en Quíos, en medio de la disputa de Mileto con los fenicios, se ensañó con la isla jónica el siguiente presagio:

“... por esas mismas fechas - poco antes de la batalla naval -, en la capital de la isla, a unos niños que estaban aprendiendo las primeras letras se les cayó encima el techo, de manera que, de ciento veinte que había, sólo uno escapó con vida.” (Trad. 2000: 6.27.2)

Estos dos son los primeros testimonios confiables con que contamos sobre la existencia de escuelas en la antigua Grecia. Apenas un par de breves noticias, si creemos al puñado de tenaces investigadores que lograron acertar en ellos tras una meticulosa batida en el vasto corpus de la literatura griega (Cribiore, 2015; Griffith, 2015). Corpus vasto e intrincado, aunque escaso, y diezmado hasta la desesperación, si lo consideramos en relación con su incalculable valor cultural.

Lo que más llama la atención de ambos testimonios, es que el interés de sus autores claramente se centra en informar del acontecimiento desastroso. En el caso de Pausanias, lo que importa es la historia del héroe; en el de Heródoto, un episodio bélico.

La sensibilidad que explica esta elección - perpetrada por dos de los padres indiscutibles de la historiografía - parece más afín a la de un moderno reportero, que a la de un historiador académico, de la que esperaríamos no tanto un registro de los acontecimientos, sino una reconstrucción de las estructuras socioeconómicas y políticas que los condicionan. (En Heródoto aún trasluce el nervio del mitógrafo; en Pausanias, deslumbra).

El que Heródoto y Pausanias sólo mencionen en sus muy profusas obras las escuelas para informarnos de los infortunios ocurridos en ellas, ha encendido la imaginación especulativa de los historiadores de la educación (Griffith, Op. cit.) ¿Quizás se debe a que la escuela, como organización estable y locación permanente, era un hecho general y consolidado, y su existencia era tan obvia que su puro reporte carecería de interés para un lector contemporáneo? (Aún cuando así fuera, no deja de resultar un tanto intrigante tan magro registro de parte de Heródoto y Pausanias, pues ambos dedican gran parte de su esfuerzo narrativo a registrar las costumbres de los pueblos narrados.)

Los historiadores de la educación nos previenen: hay que tomar con cautela la precisión de esta interpretación de la actitud de los ilustres fundadores de su oficio. Algunos hasta han dudado, no de la ocurrencia de los desastres, sino de su magnitud: encuentran algo dudoso en las cantidades reportadas, 60 y 120 estudiantes muertos en cada evento. Números poco verosímiles, si se tiene en cuenta lo sugerido por los hallazgos arqueológicos, y por los cálculos que pueden estimarse a partir de lo que las condiciones demográficas prevalecientes, y las estructuras económicas vigentes en la época, mejor conocidas en la actualidad. (Cribiore, Op. cit.) Por otra parte, todo lector de Heródoto advierte, a pocas páginas de internarse en sus volúmenes, la propensión del Padre de la historiografía a la exageración, y a tolerar el asomo del mito en la narración de los acontecimientos.

En todo caso, esos testimonios ofrecen cierta certeza sobre la existencia de escuelas en la antigua Grecia, pero multiplican las preguntas, las inquietudes y el asombro (Marrou, 1948). ¿Quiénes iban a esas escuelas? ¿Qué conocimientos se compartían en ellas? ¿Por qué métodos? ¿Quiénes eran los profesores? Y sobre todo, las más importantes para nosotros: ¿cómo se hacían posibles las escuelas? ¿de dónde provenían los recursos sin los que hubiera sido impensable su establecimiento y funcionamiento regular? Y si profundizamos aún más: ¿por qué se consideraba importante instaurar estas escuelas? ¿quién lo consideraba así, y a partir de qué cambios en qué premisas culturales? Es decir, hay que ensayar una modesta, pero tan sólida como posible, *arqueología de la intención* detrás de esas escuelas griegas, e inspeccionar los vestigios desenterrados, tras un sentido de lo público que los explique como urgencias.

De la antigua Atenas, sin duda, entre las *polis* griegas, la mejor preservada. la más referida por sus contemporáneos, y más estudiada por sus descendientes (es decir, la civilización occidental entera), ha llegado hasta nosotros una variedad de reliquias de prácticas e instituciones educativas, fusionadas en sedimento histórico con amagos de un sentido de lo público que permite caracterizarlas y comprenderlas (Pritchard, 2015; Griffith, 2001).

En tiempos de la antigua nobleza micénica, que ya era evocada con algo de nostalgia, como veíamos, en los poemas de Píndaro y Teognis, la práctica educativa más recurrente se desarrollaba en torno a los poemas homéricos: lo perseguido por

lo entonces entendido como educación (*paideia*) buscaba su memorización, su asimilación intelectual y emotiva, y el desarrollo de la pericia en su recitación (Jaeger, Op. cit.: 48 ss.; Marrou, Op. cit.: *Cap. II*). Educar significaba, antes que otra cosa, sumergirse en la poesía homérica, adoptarla como identidad, explicación del mundo y de sí, y como ideario definitivo.

Se esperaba que del contacto repetido con la *Ilíada* y la *Odisea* salieran los jóvenes aristócratas con un sentido del honor personal y familiar que propulsara y definiera sus actos cotidianos, y lo llevara eventualmente a plantearse y emprender acciones extraordinarias. Podemos imaginar los efectos de este tipo de educación, las disposiciones que promueve, considerando a su egresado más ilustre. Alejandro de Macedonia recibió desde niño regularmente la pócima de los poemas homéricos (además, tuvo como maestro particular ni más ni menos que a Aristóteles...); Plutarco afirma que de ahí se contagió con esa ambición que nadie más, aparte de él, ha logrado satisfacer: la conquista del mundo (del mundo humano conocido hasta el momento, por supuesto). Se dice que Alejandro Magno llevó por todo los mundos alcanzados y descubiertos la *Ilíada*, que todos los días *evaluaba* su avance hacia la cúspide del poder y la excelencia comparándose con Aquiles. La *Ilíada*, como compendio de victorias y ofuscamientos heroicos, fue para él currículo y libro de texto; exámen y catecismo, filípica y cartografía¹⁶.

Aunque Alejandro Magno no era ateniense (nació y comenzó su educación en Macedonia), su trayectoria nos ofrece un indicio del tipo de impulsos que se esperaba producir con este tipo de educación: el crecimiento en el aprecio por ideales de excelencia personal, principalmente los relacionados con la preeminencia guerrera: el valor y la lealtad. ¿Cómo es que este concepto de educación traspasó su contexto sociohistórico, el mundo micénico arcaico, y conservó buena parte de su vigor, que se prorrogó no sólo hasta la Atenas Clásica, sino hasta el universo helenístico, dimanado de la inaudita y exitosa ambición de Alejandro?

En parte, porque en la menos heroica, pero más vibrante económicamente, Atenas la alfabetización ganó en importancia entre artesanos y mercaderes. Las

¹⁶ Se incurre aquí, por supuesto, en un cierto anacronismo: Alejandro de Macedonia vivió unos 300 años después de Píndaro y su proyecto de *paideia* como culto heroico. Pero no por eso la correspondencia entre prescripción e implementación es menos exacta, ni, por lo tanto, el caso menos ejemplar. Son los acontecimientos los empeñados en el anacronismo, más que nuestro recuento comparativo de ellos.

necesidades de control de la producción y el comercio hicieron de la escritura y la lectura capacidades críticas. Y dado que no había textos más conocidos ni celebrados que los grandes poemas homéricos, fue de lo más natural su adopción como pretexto y modelo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, su mutación en material didáctico (Pritchard, 2001; Amemiya, 2007: Cap. 6) . Pero hubo otra afinidad, culturalmente más significativa quizás, que explica esta permanencia, y no se deriva tanto de las novedades económicas como de las que marcaron la época en el ámbito de los valores políticos y éticos.

Estamos más que conscientes del origen griego de nuestro concepto de Democracia. La palabra misma, el encuentro que nombra - entre poder y pueblo - es sin duda uno de los hallazgos más cautivadores de la civilización helena; es más que un concepto: también es una celebración y un compromiso. Y su vigoroso prestigio se ha reforzado por el reflejo del de sus artífices. Evoquemos a sus primeros escritores: difícilmente habría cuna más aristocrática para una idea, ni origen más prestigioso, indagado y conmemorado por legiones de sabios y reformadores durante siglos. Ahora: gracias a Aristóteles, Platón y Solón podemos reconstruir con cierta precisión qué significaba intelectualmente para ellos la democracia, ¿pero qué tanto nos podemos acercar al modo en que la percibían? O, para plantear el problema a través de nociones con que el mismo Aristóteles dio al fundar los estudios literarios, sabemos mucho del *logos* de la democracia griega, ¿pero qué tanto sabemos de su *pathos*?

Los antiguos, como perspicazmente comprendió Benjamín Constant (1819/2010), sentían la democracia más como la responsabilidad por la *polis* que como el derecho sobre ella; y la más evidente y apremiante responsabilidad, era, sin duda, en ese mundo convulso, el de mantenerla con vida, resistir a los embates conquistadores de otras polis. Garantizar su autonomía, conservarla sumisa a nada más que sus propias leyes, y éstas a nada más que a la deliberación de los ciudadanos.

El deber incuestionable de cada ciudadano era defender su polis, aún a costa de su vida y propiedad. Y en el mundo de las *polis*, dinamizado por el comercio, las luchas entre ciudadanos poseedores, desposeídos, agraviados y ambiciosos, y las consecuentes tensiones, escaladas y revanchas que arrastraban masas de

animosidad, nunca faltaban por mucho tiempo urgencias que demandaran el cumplimiento de este deber.

Por eso el valor guerrero conservó una significación primordial, y su cultivo en la lectura y recitación de los textos que lo celebraban, se complementaba con una educación física que proporcionara las excelencias del cuerpo demandadas por la excelencia en el combate. (Más adelante regresaremos brevemente al tema de la educación física). También la otra gran virtud guerrera, la lealtad, resultó atractiva y creció en pertinencia en la Atenas democrática, y no sólo en el escenario del conflicto, sino en el de la paz: los artesanos y los comerciantes consideraron importante que sus hijos desarrollaran estas virtudes, sin las que no prosperaba la confianza, tan rentable en los negocios (Amemiya, Op. cit. 66 ss.)

Por esto, a pesar de lo que podría pensarse, fue el aprendizaje de las letras el priorizado por los ciudadanos de Atenas, y quizás también por los del resto de las polis de la época clásica (Pritchard, Op. cit. 113). Es claro que desde el principio, aún en la época más culta de Atenas, las prácticas educativas, las decisiones de que dependían, su oferta y su demanda, digamos, estuvieron sujetas a cálculos, a estimaciones de sus beneficios y requerimientos. A cómputos más o menos sofisticados, meditados por los ciudadanos desde sus intereses privados: la promoción de intereses pecuniarios, y el acopio y expansión del prestigio personal y familiar.

Sin embargo, siempre parece haber alguna noción de lo público mezclada en esos cálculos. En el caso de Atenas, el reconocer la necesidad de contar con ciudadanos-soldados (*hoplitas*) valientes y leales, como una urgencia permanente, es un ejemplo. Otro, estrechamente relacionado, es lo que se esperaba de la educación musical.

3.3 La polis y el alma: el ritmo.

La educación musical complementaba, según la casi siempre deslumbrantemente atinada intuición griega, la educación literaria en el afán de desarrollar anímica y moralmente a los guerreros de la *polis*. Después de todo, Homero y Hesíodo fueron

versificadores: pronunciar sus textos significa cantarlos (Jaeger, *op. cit.*, p. 165). Ahora, una vez vociferados, esos versos sagrados rendían otra perfección, aparte de las retóricas y morales preservadas en ellos: el ritmo. Y el ritmo, redoblado por la lira y las percusiones, dio lugar a la música.

Pero no sólo eso: el ritmo llegó a ser para los griegos un paradigma del sentido y de la eminencia, la clave para descifrar el cosmos y el destino del hombre, su vocación profunda, esencial. Ésta idea también llegó de las aguas jónicas, pero no implícita en las actitudes de los comerciantes, sino más bien racionalizada - aunque un tanto simbolizada aún. Sus autores: los filósofos de la primera hora: Tales, Empédocles, Anaxágoras, entre muchos otros. Todos jonios (*Ibid.* p. 127).

Si hemos de creer al indispensable Jaeger, para ellos el universo era ritmo, y la palabra griega *rithmus*, no designaba exclusivamente, y quizás ni siquiera primordialmente, un fenómeno acústico. El ritmo era a la vez la verdad y la excelencia. La excelencia del mundo se revelaba, por ejemplo, en la precisión y pertinencia con que se suceden las estaciones. Porque ritmo significaba, ante todo, límite. Límite a los flujos, elusión de los extremos. El ritmo como escultura, no de formas materiales, sino del tiempo.

Tanto la poesía de Arquíloco como la filosofía de Anaxímenes, celebran esta certeza: el universo está sometido a ritmo, es decir, a límites. De ahí deducen que descubrir esos límites es la misión del intelecto. Vivir de acuerdo con ellos, darse a sí mismo límite, es decir, ritmo, es la ambición esencial del hombre, el límite que revela la vocación auténtica de su ser, y por lo tanto, el propósito más digno y acertado a que puede consagrar su vida. Descubrir el propio ritmo y vivir de acuerdo al ritmo, al mismo tiempo sujetarse a él y liberarse por él, tanto en lo personal, como en el conjunto (someter la *polis* a su ritmo): es el proyecto legado por los jonios a Grecia, y lo que llamaron *paideia*, es decir, educación.

Este precepto jonio de dar por meta el ritmo, tanto al intelecto como a la voluntad, revela quizás una visión algo sorprendente, que resulta más que pertinente resaltar desde nuestra búsqueda del sentido de lo público. Al asociar dentro de su noción de ritmo la excelencia personal y de la *polis*, establecieron una mutua sujeción entre ambas, una mutua dependencia, las *sintonizaron* (si se permite una metáfora contemporánea). Las fundieron en un solo ritmo, de modo que

concentrarse exclusivamente en una, descuidando la otra, significa una disonancia. En el reino del ritmo esto equivale a sinsentido, a error, a descarrío (*Ibid.*, p. 435). En su mundo, parecía claro que *cultivar la excelencia íntima no significaba nada distinto de cultivar la excelencia de la polis*: el ritmo de lo humano era uno y el mismo, en la soledad, en la amistad, en el mercado y la plaza pública. Sócrates reafirmará esta identidad de las excelencias; después se olvidará, y será necesario, muchos siglos después, escribir tesis de posgrado que se propongan buscar lo público, y descifrar el sentido que lo hace aparecer. Pensadores como Arendt (2006 [1968]) y Habermas¹⁷ han inflamado para nosotros, más que nadie, esta urgencia de lo público, pero, al parecer, hace falta el otro vector de ese impulso que hoy tanto echamos en falta: el educativo, quizás el único capaz de reintegrar los dos cabos de la excelencia. Desde esta perspectiva, no habría que preguntarse al servicio de qué proyecto político conviene ajustar la educación, pues se comprendería que la educación, en su forma escolar, *es por sí misma un proyecto político*.

Por eso, un par de milenios después, la necesidad del hombre de desarrollar un sentido y una aptitud para el ritmo continúa siendo una evidencia.

3.4 Ritmo y *paideia*.

Volvamos a los orígenes. Para integrarse a ese ritmo, para gozar del límite propio, único camino hacia la consumación de lo humano, se reconocían como camino dos disciplinas: el atletismo y la música.

El atletismo garantiza el desarrollo armónico no sólo del cuerpo. También imponía, al atleta en desarrollo, una gestión bien pensada de los recursos de la vida personal: el tiempo y el esfuerzo. Inhibe la disposición a incurrir y persistir en excesos, excesos que equivalen a disonancias, delitos contra el ritmo propio, contra sí mismo. Por ello, la práctica atlética demanda establecer una armonía, una

¹⁷ Vd. Warren (1995).

proporción dinámica entre los usos del tiempo personal y de la energía corporal (Marrou, *op. cit.* pp. 107 ss.)

Además, las prácticas atléticas aparecían invariablemente asociadas a una perspectiva *agonal*, es decir, a la competencia. Como en los poemas de Píndaro, queda claro, la competencia y la victoria daban sentido al atletismo: se entrenaba para competir. También en la Atenas clásica era así, aunque con una diferencia crucial en el acento: la gloria que buscaba establecer el atleta con su esfuerzo, no era tanto ya la de su linaje, sino la de su *polis*. Esto sugiere también una ganancia en preeminencia de la célula pública ante la privada, en el proceso de definición de la identidad personal: otro despunte del sentido de lo público.

Además, por supuesto, la estimación del atletismo estaba estrechamente asociada, casi unificada, con la preocupación por la seguridad de la *polis*: la juventud atlética no sólo aportaba a los ciudadanos un ejemplo encomiable de desarrollo humano armónico, no sólo daba lustre al nombre de la *polis* en las competencias de carrera o pugilato, también constituían su élite militar. Como podemos constatar, la importancia de las necesidades de defensa, de supervivencia de la *polis* como asociación de ciudadanos libres, eran en esos tiempos difíciles de exagerar. Descuidar la defensa de la *polis* era casi con toda seguridad condenarse a la esclavitud o a la aniquilación; aceptar ser defendido por alguien más, significaba entronizarlo, someterse a él. Decir que en una República los ciudadanos tienen la responsabilidad de participar en los asuntos públicos, en la antigua Grecia equivalía a reconocer, en toda su crudeza y urgencia, la obligación de participar militarmente en su defensa (Kennell, 2001. pp. 172 ss.).

Es importante, en la búsqueda del sentido de lo público, reconocer que estos supuestos, y las reflexiones y opiniones que propiciaban, ya significaban un avance hacia él, puesto que por lo menos ya aparecía con claridad la posibilidad para cualquiera de encontrar en sí y participar de ese ritmo, y consumir el nuevo ideal de *areté*, en contraste con lo asegurado por los grandes poetas aristocráticos del pasado, y su vieja *areté*, que hoy podríamos llamar genética. Ahora, esa posibilidad no parecía estar al alcance de todos en la Atenas clásica.

3.5 *Paideia y skholé.*

Los nuevos supuestos, que parecen haberse afianzado en la Grecia de los siglos IV y V a.C., son los siguientes. Todos tenían la capacidad, el potencial: todo ser humano participa de la Idea de humano, y puede consumirla. La Idea está resguardada, a salvo del mundo de los sentidos, de la impermanencia, la insuficiencia, las distracciones y violencias, en el mundo platónico de las esencias. Pero entre esta Idea impoluta y su realización, que se admite, (aunque nunca sin ciertas ambigüedades), puede ser lograda por la educación, sí logra interponerse tercamente el mundo de todos los días.

Las esencias pueden perpetuarse sin esfuerzo en su mundo impalpable, invulnerable, esperar a ser pensadas, o asumidas como propósito. La existencia, en cambio, siempre tiene que disputar su permanencia en el ser con el mundo de todos los días y todo su arsenal de asedios. El hambre es quizás el más palmario, y el más insistente; los atenienses contemporáneos de los grandes fundadores del pensamiento la sabían siempre al acecho.

El trabajo incesante era la única forma de mantenerla a raya. Pese a los logros griegos en el terreno de la imaginación y el pensamiento, de tal magnitud que parecen haber dejado al resto de los siglos muy poco qué innovar, la productividad del trabajo entre ellos era la propia de una sociedad agraria. Por esto, aún siendo una parte importante del trabajo agrícola y manual realizada por esclavos, eran muy pocos los ciudadanos atenienses que podían incurrir en el lujo de dedicar una parte de su día a otra actividad cuya finalidad no fuera materialmente productiva: sembrar, cosechar, edificar, confeccionar o comerciar. Aproximadamente, apenas un 5% de la población, según las más ingeniosas y serias estimaciones (Cribiore, *op. cit.*; Finley, 1985; Amemiya, *op. cit.*).

Aristóteles, genio de agilidad inigualable para transitar entre las ideas y la crudeza de lo material, se daba cuenta de lo limitado de las posibilidades de la educación (Pritchard, *op. cit.* Cribiore, *op. cit.*) . Era claro para él que el tiempo dedicado al estudio, al perfeccionamiento de sí de acuerdo con los valores contemporáneos, a la odisea hacia la *areté*, era un tiempo perdido desde el punto de vista productivo, una pretensión con que muy pocas familias podían transigir.

La clave para lograr un impacto de la educación a escala de la polis, no había duda, era la *skholé*, es decir, el tiempo libre, es decir, la escuela¹⁸. Junto con Aristóteles, otros grandes de Atenas mostraron una cierta preocupación por esta imposibilidad de sus conciudadanos pobres de educarse, y propusieron, en más de una ocasión, proyectos de educación para todos, con cargo al erario (Pritchard, *op. cit.*). Revelaban así, aunque de revés, echando en falta algo, algún sentido de lo público. Aunque hay que reconocer que el tema no fue prominente en ninguno de ellos, quizás con la excepción de Platón (y con ciertas implicaciones problemáticas, como se verá en su momento).

Ahora, para saber hasta qué punto la educación alcanzó, como preocupación y proyecto, la dimensión de lo público, conviene comenzar por revisar, aún brevemente, qué inquietudes y prácticas sin duda la alcanzaron, se instalaron en ella, y la definieron. Es decir, ¿qué recursos e intereses se consideraron públicos en la Atenas del siglo V. a.C.? ¿Las prácticas educativas se encontraban entre ellos?

Los atenienses instituyeron como patrimonio común el mercado y las minas (Bresson, 2016, p.p. 226 ss.) . Más aún: los establecieron como fuentes de ingresos públicos, los instrumentalizaron productivamente. Los extranjeros tenían que pagar un impuesto por vender en la polis, por aprovechar el brío de su demanda. De igual modo, concesionaron sus prolíficas minas de plata, en plazos precisamente determinados. Así, crearon *res-pública*, cosa pública, al decretar y ejercer propiedad común sobre estos recursos, al cobrar a particulares por su usufructo temporal, y al destinar los rendimientos económicos obtenidos a la atención de problemas y aspiraciones de interés general, es decir, público.

Hay que notar, de paso, que lo ascendido a público, como propiedad común, no son simples cosas, caracterizadas por el simple hecho de existir, se trata de cosas útiles, es decir, de *bienes*.¹⁹ Es decir, seríamos más precisos, ganaríamos en cercanía a la intuición de que dimana el nombre, si habláramos de *bona-publica*, más que de simple *rei-publicae*. O más perspicazmente, *recursus-publicus*, pues

¹⁸ Vd. Masschelein and Simons, 2013.

¹⁹ Hay ciertas cosas que sólo pueden ser poseídas en común, que no pueden ser apropiadas por alguien a costa de los demás. Es lo auténticamente público. Recuerda a Hanna Arendt: "Men, not man, inhabit the Earth". Cf. *The human condition*.

recursus significa en Latín: regreso, retorno. Así, al llamar recursos a las cosas, no sólo se resalta su carácter de bienes, se sugiere además su potencial para producir más bienes.

Los atenienses definieron otros recursos como recursos públicos: es decir, hubo varios impuestos. Impuestos a los extranjeros por establecerse en la polis, impuestos por las cabezas de ganado (pues se consideraba que las tierras de pastoreo eran un recurso público, por cuyo aprovechamiento la polis merecía recibir un ingreso). También se cobraban impuestos por las posesiones (los bienes de consumo, diríamos hoy): las casas, el vino, los esclavos (¡!). Detrás de estos requerimientos parece estar la consideración de la demanda de un cierto grado de orden social y seguridad implicada por la posesión de todo bien. Es decir, un reconocimiento del carácter público de la estabilidad social: nadie, ningún particular, puede establecerla ni conservarla por sí mismo (*Ibid.*).

Sin embargo, tendríamos que ser precavidos a la hora de pretender equiparar *res - pública* con impuestos, es decir, asumir a los segundos como evidencia incontrovertible de existencia de la primera. El antiguo Egipto, por supuesto, uno de los períodos históricos más estudiados, contó, anticipándose en al menos dos mil años a la Atenas clásica, con un sistema impositivo que gravitaba sobre las actividades productivas de una población de varios millones de personas. Un sistema impositivo sistemático hasta la voracidad, consistente en sus reglas y periodos, asertivo en sus disposiciones, y severísimo en sus sanciones²⁰. Y por supuesto, muy poco que prefigurara a la República había en este pasmoso Leviatán fiscal, aceptado, temido y seguramente amado, pese a su infinita violencia, por los “contribuyentes”, pues lo que imponía no era otra cosa que la oportunidad de cumplir con el faraón, que era, no debe olvidarse, un dios. Un dios que regía los ciclos agrícolas, la salud y la enfermedad, y hasta la suerte de los muertos. Si había cosechas y ganancias qué gravar con impuestos, era por su gracia; lo único justo era retribuir, o imponer castigos de indecible saña a quién no lo asumiera así.

El fundamento teológico de su legitimidad es lo que impide considerar a este sistema impositivo como un ancestro de los implementados en la Atenas clásica y la

²⁰ Vd. Bard, 1999.

Roma republicana. Si bien se cimenta en el reconocimiento (como corresponde en un mundo plenamente mágico...) de una serie de beneficios comunes imprescindibles, sin los que era inimaginable la vida común, mucho menos la individual (lluvia, estabilidad social, salud), el sistema impositivo del antiguo Egipto asume otra evidencia que lo escinde irremediabilmente de la perspectiva republicana: esos bienes son *propiedades* del faraón, o de dioses con los que sólo él y su burocracia sacerdotal pueden negociar. Es más: esa propiedad iba más allá de esos bienes, y se extendía hacia lo que hacían posible, es decir, la vida del imperio. En estricta coherencia, los súbditos eran propiedad del faraón.

Diríamos que eran su propiedad privada, si tal cosa no fuera incurrir en una anacrónica y desaseada imprecisión.²¹ En el terreno de la filosofía política y jurídica, que es el que nos interesa, lo privado sólo tiene sentido frente a lo público. Es más: histórica y conceptualmente la propiedad privada es una instauración de las Constituciones, es decir, una operación de lo público.

Conviene recapitular antes de revisar posturas frente a la educación pública más cercanas a nuestras certezas y sentimientos. Como veíamos, las primeras responsabilidades públicas versaron sobre procesos benéficos a escala colectiva (hoy diríamos: servicios públicos) como: defensa, policía y liturgia. No es exagerado postular que el reconocimiento de estas utilidades, y de la conveniencia de asumir colectivamente su producción, delatan el surgimiento histórico de un sentido de lo público. Hoy la educación, sin duda, está grabada en ese listado de urgencias públicas, ¿en qué momento ingresó?

Recordemos que las prácticas educativas, en la antigua Grecia, fueron invención de los filósofos y los maestros de escritura y aritmética. ¿En qué momento, y bajo qué circunstancias, si es que ocurrió, se consideró justo que la totalidad de la *polis* pudiese beneficiarse de ellas? Esa demanda significaba, antes que nada, según se vio, garantizar tiempo libre para los ciudadanos más jóvenes, a quienes las demandas de la economía familiar absorbían por completo. A pesar de las emocionantes intuiciones de Arquíloco y Solón, de ciertas insinuaciones de

²¹ Es posible extremar más aún esta imagen, en busca de una descripción tan acertada como posible del grado de dependencia de que se trata aquí. Habría que entender propiedad no tanto en su acepción de posesión, sino más bien de característica, de rasgo, de accidente, de una sustancia. Los súbditos eran propiedades del faraón, accidentes de su sustancia. No podían pensarse de otra manera.

Aristóteles, y de las muchísimo mejor conocidas visiones platónicas, tal acceso a la educación no llegó a ser una realidad en la Atenas clásica; ni siquiera llegó a ser un proyecto consistente (Griffith, 2001 b. pp. 23 ss.).

Además, llama la atención uno de los límites de estas discusiones sobre la educación, que sólo podemos imaginar hasta cierto punto, pues no parecen haber figurado entre las que con más fuerza absorbieron la atención de los contemporáneos de Sócrates: versaron sobre la importancia de generalizar el tiempo libre entre los niños y jóvenes, pero no, o casi nunca, sobre una obligación de establecer y mantener el resto de los elementos indispensables de la práctica educativa: espacios (aún cuando se acostumbraba llevar a cabo las prácticas educativas al aire libre), materiales para el adiestramiento en la lectura y la escritura, ni, lo más importante, de maestros. Es decir, nunca se planteó hacer pública lo que hoy llamamos escuela, en todo caso se llegó a sospechar la conveniencia de garantizar a todos el tiempo necesario para el acceso a ella. (De hecho, ese tiempo libre, calificado como tal por sustraerse a las urgencias del trabajo productivo, es a lo que corresponde etimológicamente la palabra *schola*). Los elementos de lo que hoy consideramos satisfactorio como utopía educativa han ido surgiendo muy lentamente a lo largo de morosos y conservadores siglos, y su conjunción en proyectos educativos capaz de entusiasmarlos, además, ha sido intermitente y forzada.

3.6 La educación en Grecia, más allá de Atenas y la justicia.

Ahora, aunque no se pretende, de ninguna manera, escribir una historia de la educación, es interesante preguntarse: ¿qué ocurría en el resto de Grecia? Esta búsqueda de intersecciones de prácticas educativas y sentido de lo público, no puede omitir detenerse en al menos dos coordenadas del espacio histórico de la antigüedad. La primera coincide con la Atenas clásica en el siglo V a. C. : se trata de Esparta.

Se podría considerar que Esparta estableció el primer sistema de educación pública, obligatoria y gratuita (Powell, 2015; Manacorda, 1987: 63 ss.) . Es tentador, desde el apetito historiográfico, decretar que ahí se celebró el matrimonio original

entre educación e interés público; eso autorizaría a nuestra pesquisa a limitarse a registrar y, de ser posible, explicar, las intermitencias de esa unión: los desencuentros, las mutuas nostalgias, los proyectos y tentativas de reunión.

Las formas de la *paideia* que hemos revisado - provocadas, discutidas y afirmadas en el diálogo entre los mundos ático y jónico - fueron animadas por la batalla retórica y literaria en torno al origen de la excelencia personal (*areté*). Los tradicionalistas la atribuían al destino; filósofos y reformadores, a la *paideia* misma (Jaeger, op. cit. : 84 ss.) Al parecer, los espartanos fueron totalmente indiferentes a este debate. El disputar sobre el vínculo entre excelencia personal y forma educativa debió parecerles una ociosidad extravagante, y quizás hasta nociva. La evidencia del interés público que revestía la educación residía únicamente en los servicios que podría extraer de ella la *polis*. En lo que podría ser una segunda reducción, los fundadores de Esparta parecen haber razonado que lo más útil para una *polis* era dominar y explotar a sus vecinos; extraer de ellos, de su trabajo forzado, sus medios de vida (Levy, 2003: 50 ss.). Si el mundo era esencialmente conflictivo, ¿por qué no asumirlo como tal, y dedicar la totalidad de los esfuerzos organizativos a lograr instalarse y perdurar en la posición dominante?

El sistema educativo espartano (llamarlo así es quizás un tanto anacrónico, pero de ningún modo una exageración) fue la conclusión irremediable de esas premisas: una conclusión que en su ejecución práctica resultó más parecida a lo que es para nosotros un cuartel, que a nuestra escuela. La *agogé* espartana (así llamaron a su proyecto educativo) fue la clave del aterrador esplendor de la ciudad; le autorizó a incorporar el asentimiento en la negociación y el triunfo en la batalla a su sorprendente repertorio de costumbres. Le valió la preeminencia en el Peloponeso, y una victoria militar aplastante sobre su gran rival político y cultural: Atenas. También la admiración de Platón, quién no muy sutilmente, reveló sus recelos aristocráticos ascendiendo en el por él fundado reino de la teoría política el modelo espartano al grado de arquetipo político perfecto²².

²² ¿Platón incurrió en la debilidad de colegir el arquetipo de la polis perfecta a partir del éxito *empírico*, de Esparta, un estado histórico? ¿No sería esta operación lógica más natural en un pensador del pragmatismo? ¿No era más bien, lo previsible, en el padre de todos los idealismos, entronizar en su jerarquía más bien un régimen apegado a valores y principios, independientemente de su éxito histórico?

Aristóteles también reconoce méritos a la educación espartana, aún cuando la critica en puntos esenciales. Según establece en la *Política*, hay sobre todo, dos rasgos que le parecen estimables en extremo: su carácter general y gratuito. Como ya se vió, Aristóteles se daba cuenta - y lamentaba - que sólo una pequeña parte de los jóvenes de Atenas podía dedicar tiempo a educarse; la gran mayoría era absorbida por apremios productivos: la producción de alimentos y mercancías.

Y junto con su maestro Platón, y buena parte de la posteridad de filósofos que ambos fundaron, encomia a los espartanos por reconocer la envergadura estratégica de la educación, su importancia mayúscula para la estabilidad y la prosperidad de la *polis*. Reconocimiento que los espartanos - hombres de muy pocas palabras - avalaron, quizás sin leerlo nunca, negándose a ceder el control del procesamiento educativo de niños y jóvenes a sus familias, y elevándolo a cuestión de estado.

Ahora, ¿podemos considerar que este reconocimiento, del que surgió el quizás primer sistema educativo de occidente, revela un sentido de lo público? La pregunta es más problemática de lo que podría parecer en un primer momento. ¿Cómo evaluar, desde nuestra moderna inquietud por lo público, este interés espartano en la educación?

En primer lugar, hemos supuesto que un impulso público educativo no puede provenir más que de la cosa pública, de la *res-pública*, como origen, o por lo menos como concomitancia. Más aún: se ha insinuado que tal impulso educativo, aún cuando sólo alcance a condensarse en proyectos, es un certificado infalsificable de autenticidad política: *toda genuina República quiere educar*.

Primera perplejidad: Esparta no era una República, sino una diarquía hereditaria (es decir, regida por una dúo de reyes), de inconfundible temperamento teocrático. Aunque podría argumentarse que todos en Esparta se sometían con la misma resignación a las leyes - y que existían otras estructuras que regulaban el actuar de los príncipes - éforos, gerusía (consejo de ancianos), asamblea general (Lévi, op. cit.: 200) - parece débil la pretensión de considerarla como una variedad algo extravagante de República. El origen de esas leyes, especialmente el de las que sancionaban la forma de gobierno, se consideraba divino; no se reconocía en ellas traza alguna de voluntad humana, ni individual, mucho menos pública. Por lo

tanto, era invisible el carácter fundamentalmente convencional del orden político, e imposible cualquier germen de reforma, ni al nivel de las prácticas ni al de las intenciones.

Los espartanos, por otra parte, sólo estaban interesados en el cambio social en un sentido: cómo evitarlo. Por eso, su sistema educativo era implacable con los valores y las prácticas del libre pensamiento, que tan espontáneamente, hoy, dos milenios y medio después, asociamos con nuestros conceptos de Democracia y educación²³. Aún a pesar de sus ilustrísimos admiradores, pensemos en Platón y Rousseau, el veredicto de la posteridad ha negado a Esparta la victoria cultural que sus guerreros le concedieron en el campo de batalla; por el contrario, en ese ámbito, la victoria, no menos aplastante, corresponde sin duda a Sócrates, esencia de Atenas, inimaginable en Esparta.

Así, tenemos en Esparta una educación gratuita y obligatoria, impartida por el Estado, concebida y ejecutada a partir del reconocimiento de un interés compartido: la defensa de la *polis*.

Sería interesante profundizar, además, en el concepto de defensa de la soberanía que informó en su integridad, a través principalmente de la *agogé*, el modo de vida espartano. Cómo estos dedujeron de lo que asumieron como necesidades de defensa, no sólo sus prácticas educativas, sino también la urgencia de dominar con mano de hierro a sus vecinos, y reducirlos a *ilotas*, una variedad de subordinación que aún hoy los historiadores debaten cómo conviene caracterizar, pero sin duda próxima a lo que entendemos como esclavitud.

Los espartanos explotaban a los *ilotas*: los obligaban a entregarles la mayor parte de su producción de alimentos. ¿De qué otra forma tendrían el tiempo necesario para consagrarse a lograr la excelencia en las aptitudes guerreras? También los aprovechaban como artesanos y sirvientes. Algunos historiadores han descrito a los ilotas como esclavos del estado espartano (*Ibid.* 112) . Es decir, esclavos del Estado, no de los ciudadanos particulares.

Ahora, los ilotas eran muy superiores en número a los *homoi* (ciudadanos - soldados) espartanos, y vivían en un sueño permanente de revancha. Los amos

²³ Al menos en el ámbito definido por lo políticamente correcto....

estaban perfectamente al corriente del raudal de rencor acumulativo con que llegaban mezcladas todas esas cosechas y servicios obligados, y por supuesto, vivían en un temor no menos perpetuo. Temor que asimilaron en precaución, y del cual derivaron la evidente necesidad de llevar a un nuevo nivel sus urgencias defensivas.

Se diría que Esparta, para mantenerse invencible, creó y cultivó un enemigo temible que le impidiera disgregar su energía en cualquier otra cosa que no fuera el adiestramiento militar. Sus jóvenes eran educados en el temor - y el desprecio - de los ilotas. Por eso, parte de su adiestramiento consistía en realizar incursiones en sus aldeas; incursiones parecidas a lo que quizás hoy llamaríamos “operaciones militares secretas”. Los desempeños ejercitados en el examen eran: robar y regresar a salvo a Esparta. Con puntos extras si se evitaba ser reconocido por los ilotas afectados; sin penalización en la calificación si el asesinato era uno de los recursos desplegados para llevar a buen fin el ejercicio.

De hecho, parece ser que, en adición a su valor “formativo”, uno de los objetivos de estos entrenamientos era precisamente la eliminación de ilotas que por su potencial para el liderazgo, o vigor físico, pudieran representar algún riesgo de sublevación. Todo lo que hacían los espartanos era a la vez educación, embestida, intimidación, fomento de rencor, y recarga de temores propios. Uno de los engranajes sociales más coherentes con lo que ha dado el hombre, estructurado en torno al miedo (Powell, op. cit.) y del que la educación era el material aglutinante.

Filólogos y arqueólogos han explicado la Esparta clásica, su inquietante originalidad y coherencia, como una reacción a un violento fracaso cultural de la ciudad durante sus periodos Oscuro y Arcaico (s. IX-VIII a.C. aprox.). Una serie de intensos conflictos internos, encendidos por codicias y deslealtades extremas, que habrían estado a punto de destruirla definitivamente (*Ibid.*).

Una destemplanza generalizada, de proporciones míticas y nefastos efectos, parece haber asustado a tal grado a los espartanos, que crearon uno de los sistemas políticos más estrictos y eficaces de que se tenga memoria. Un sistema tan inequívoco y extremo en sus intenciones y efectos, que sirvió, como paradigma frente al cual definirse, a Platón y Aristóteles para intuir y afinar sus ideas sobre lo justo y lo conveniente en política.

Se atribuye a Licurgo y Tirteo el haber inventado el sistema. Algunos historiadores han puesto en duda su existencia (Lévy, op. cit.: 23 ss.), pero ya haya sido su obra, o la de una asamblea o serie de ingeniosos legisladores, el orden espartano vigente en la Grecia clásica surgió de un relevo de zozobras: del miedo al caos provocado por encarnizamientos internos a la ansiedad constante ante la posibilidad de una revolución aniquiladora emprendida por los *ilotas*.

El sistema educativo espartano, como ya vimos, el primero en incluir a la totalidad de la niñez y juventud de la polis, incluidas niñas y muchachas (Powell, op. cit.) era el encargado de desarrollar esa ansiedad. Para eso, desterró hasta donde le fue posible, del alma de sus internos, todo aprecio por los placeres, todo brote de curiosidad. Todo en el gimnasio espartano era acondicionamiento físico, y en sus linderos, bien disimulados, adiestramiento en el combate. ¿Había en esta didáctica lugar para las letras? Sí, pero sólo en tanto que prestaran servicios logísticos en la guerra, o que ayudaran a recordar qué inclinaciones habría que evitar, y qué prescripciones acatar. Nunca, como en torno a Sócrates, se estuvo en Esparta dispuesto a ver en la palabra un instrumento de conversación: ahí no era más que un artificio para producir actos, generalmente marciales. No proposiciones ni hipótesis, más bien órdenes y preceptos. Nada más distinto a Atenas en las prácticas; nada más cercano en la necesidad de abordar y solucionar sistemáticamente los problemas.

El debate para decidir sobre la supremacía entre ambos modelos fue más que un simple ejercicio culto: fue un asunto de vida o muerte, y se saldó en el campo de batalla, en la guerra del Peloponeso. No es Platón escenificando la contienda de los significados, es Tucídides, reportando el contraste entre ambas formas de vida hecho por Pericles en una oración fúnebre, no en un diálogo socrático. Como sabemos, la victoria fue aplastante, y fue para Esparta.

Por supuesto, no es este el lugar para revisar, ni siquiera someramente, las consecuencias sociales y políticas de la prevalencia espartana.²⁴

²⁴ Aunque sería un placer de la ironía, del que es difícil abstenerse, constatar que el imperio espartano, inaugurado con la victoria sobre Atenas, terminaría también en el campo de batalla, pero no ante una *polis* famosa por su trato con las ideas, sino ante Tebas, que opuso a los curtídisimos e invencibles *homoi* un ejército - literalmente - de *amantes*. En efecto, el Batallón sagrado, la tropa de élite tebana, igual en valor y vigor a los espartanos, pero abrumadoramente superior en ingenio guerrero, que los aniquiló en la batalla de Leuctra, estaba integrado por 150 parejas homosexuales.

Pero dio inicio a un capítulo más de la historia de la asociación de la educación y el sentido de lo público, pues los atenienses, espantados de su fragilidad, desembocaron en una urgencia de superarse militarmente. Ahora, si el secreto de la preeminencia bélica de Esparta era su sistema educativo, el camino al equilibrio de fuerzas también tendría que ser educativo, razonaron. Y les pareció evidente la conveniencia de emprenderlo a partir de la más consolidada de sus organizaciones educativas: el gimnasio (Kennel, 2015; Manacorda, 1987: pp. 91-110).

En el renovado gimnasio ateniense, los efebos, que tal era el nombre que se daba a sus estudiantes, eran formados como soldados leales y competentes. Ya no era el lugar al que simplemente se acudía para procurar la salud y la belleza; el nuevo currículo se centraba en tres “materias”: la fortaleza física (*euexia*), la disciplina (*eutaxia*), y las artes de la guerra (*hoplomachia*) (Kennell, op. Cit.: 177). Los efebos recibían instrucción en las técnicas de lucha y en el manejo de las armas. Reiteraban obstinadamente formaciones y maniobras de batalla. Y lo más importante: no lo hacían en su tiempo libre, en el tiempo sobrante, una vez atendidos los deberes productivos, sino que el adiestramiento era su ocupación; fueron quizás los primeros becarios de la historia.

En efecto: la relevancia de este episodio, al menos desde la perspectiva de la reconstrucción del sentido de lo público expresado en la historia de la educación, no reside en la redefinición del gimnasio como escuela de guerreros, sino en su adopción como organización pública, en busca de utilidades también públicas. El gimnasio, cuya existencia llegó a ser bastante corriente durante el Helenismo (323 - 31 a.C., aproximadamente), significa quizás la síntesis más obvia entre sentido de lo público y educación, lograda por la antigüedad clásica. También es posible asumir como evidencia de este entreveramiento, el que los juramentos de lealtad a la ciudad y a sus dioses se convirtieran en uno de los deberes más frecuentes de los efebos; delatan un esfuerzo sostenido por fomentar el sentido de pertenencia a la *polis*, y con él, la disposición - llevada al extremo en Esparta - a sacrificarse por ella.

Los comandantes del batallón atinaron: los lazos afectivos homoeróticos les suministraron la firmeza y la cohesión necesarias para consumir la hazaña. (Lévi, op. cit.: 260 ss.).

Dos mil años después, parece clara la continuidad entre esos sentimientos e ideas republicanas, que explican el gimnasio helénico, y las vigentes hoy. Pero, ¿qué tanto es posible reconocer en los supuestos, hábitos y prácticas de la institución las nociones educativas modernas? Una mirada contemporánea estaría quizás más inclinada a clasificar el gimnasio helénico más como un cuartel, apenas menos radical que el espartano, que como una escuela.

Para comenzar a responder, importa recordar que los griegos consideraban el desarrollo del carácter como la meta suprema de toda educación. Y tenían por evidente, además, que la excelencia anímica, la superación de la destemplanza y el temor, sólo se podía alcanzar afrontando retos: era impensable, en su pedagogía, suscitar este impulso a la eminencia sin una incitación, sin frecuentar trances apremiantes que impusieran el despliegue de las potencias del cuerpo y el ingenio. Las prácticas formativas siempre fueron asumidas desde una perspectiva *agonística*, como no deja de insistir Jaeger en *Paideia* (*op. cit.* p. 15).

Así que el gimnasio helenístico debió parecerles una empresa a la vez pública y educativa, un conjunto homogéneo de recursos y prácticas con rendimientos cívicos y personales igualmente valiosos. Formarse como efebo era un beneficio y un privilegio (por cierto, restringido a los ciudadanos, en exclusión de los esclavos y los extranjeros), al tiempo que una aportación decisiva y apreciada al bienestar de la *polis*; un proceso virtuoso, del que salía tan beneficiada la personalidad como la República.

Además, los gimnasios no sólo organizaban competencias internas, sino verdaderos torneos en los que efebos de distintas polis se medían en contiendas atléticas pacíficas. Los torneos reforzaban el lazo de los efebos y las *polis*: participar en ellos renovaban los sentimientos de lealtad; triunfar atraía reputación y estima pública. Esa convergencia entre excelencia cívica, ética y física, pretendida por el gimnasio, sin lugar a dudas concuerda con anhelos pedagógicos contemporáneos.

La educación cívica, su perspectiva, sus promesas, sus insuficiencias, sigue azuzando las inteligencias y las imaginaciones, sigue haciendo fluir la tinta (esta tesis lo atestigua). Será así mientras haya Repúblicas que apuntalar y refundar, mientras perduren sueños democratizadores. Pero lo que entendemos hoy por

educación incluye otras prácticas, y tiene por objetos otros saberes y habilidades. Espontáneamente pensamos en el aprendizaje de lo militar como un proceso de adiestramiento, no tanto educativo.

Es decir: el gimnasio helénico era resueltamente público, ¿pero era también educación, en el sentido moderno? ¿Lo consideraríamos hoy como tal? ¿Había en él, por ejemplo, lugar para el conocimiento y el desarrollo de habilidades distintas a las militares? Es interesante constatar que, aún cuando la instrucción militar siempre fue siempre la base de su justificación y de su programa, también se aprovechó para cultivar las letras, la retórica, y habilidades útiles en los ámbitos comercial y administrativo (Kennell, op. cit: 175 ss.). Al frente de cada gimnasio había un director, quien, además de organizar y supervisar las actividades de los efebos, frecuentemente invitaba profesores y filósofos a que impartieran conferencias y cursos. Estos directores eran los “gimnasiarcas”; magistratura poco estudiada, pero a la que sin duda correspondió una gran autoridad y prestigio.

Como si fuera obvia la necesidad de aprovechar ese tiempo libre procurado a los efebos, de fundamento público y finalidad pública, acceso a su legado cultural, y así facilitarles el privilegio de heredar; tan obvia como la conveniencia de formarlos como soldados. Es detrás de estas “obviedades” que se puede suponer el influjo de un sentido de lo público; sentido a su vez implicado racional y afectivamente en el impulso educador, como la música implica el oído, y el arte plástico la visión.

En consonancia con la época, el sentido de lo público desembocó en un esfuerzo educativo, dando un rodeo por la urgencia de lo que hoy llamaríamos defensa nacional. Quizás hoy no sea necesario ese rodeo: el Renacimiento y la Revolución francesa seguramente nos han heredado impulsos educadores que se sostienen al margen de las consideraciones militares. Más aún: tendemos a considerar la educación y la guerra como antagónicas.

Sin duda, no fueron sólo las consideraciones militares las que estimularon una articulación entre sentido de lo público y educación. Es posible intuirlo a partir de la presencia de filósofos invitados para impartir conferencias en el gimnasio. En efecto, el que se considerara coherente complementar el entrenamiento físico y militar con cierto desarrollo de habilidades retóricas y gramaticales delata el influjo

de otros apremios sociales, derivados del fundamento político de la ciudad: la Democracia.

3.7 *Paideia*, Democracia y República.

El significado político de la Democracia ateniense (que podemos considerar, por razones que serán detalladas en su momento, una República) consistió en encumbrar las leyes al gobierno. No es tan obvio como puede parecer hoy: en su día, la gran mayoría de las *polis* y estados eran regidos por hombres, por monarcas. Por siglos ha sido un lugar común, especialmente en el ámbito de los estudios en humanidades y ciencias sociales, estipular para la Democracia un origen griego; pero no se insiste con el mismo ahínco en señalar el mismo origen al gobierno de las leyes. Más aún: el imperio de la ley es el único terreno teórico y práctico sobre el que es viable una democracia. Así lo concluyeron los atenienses, y admitieron el resto de los griegos (de Romilly, op. cit.; pp. 99-127) .

Porque esto es lo que constituía una obviedad para los atenienses: el autogobierno de un pueblo, como quiera que se le defina, es incompatible con el sometimiento a la voluntad de una persona, sin importar de quién se trate.

En numerosos pasajes de sus máximas obras literarias los atenienses muestran no sólo una rotundamente asentada conciencia del significado del gobierno de la ley, sino un enérgico orgullo de haberlo descubierto y persistir en él. A los extranjeros les parecía evidente y expresiva su insistencia de fundar la identidad y reputación de Atenas en su sumisión a nada más que a las leyes (*Ibid*). Ahora, para los atenienses el imperio de la ley era un fundamento, una fundación, una exigencia, y una garantía, pero advertían que no era, que no podía ser, la consumación completa de sus aspiraciones democráticas. Después de todo, había otras culturas, como los hebreos, que también se regían por leyes, y sin embargo, se gobernaban monárquicamente. ¿Cuál sería el principio decisivo, que separaba irreversiblemente República de Monarquía?

Los atenienses llegaron a estar perfectamente conscientes de cuál era la clave: *el fundamento de las leyes*. Para los hebreos tal fundamento fue la voluntad

divina; sus leyes les habían sido reveladas por el mismísimo Dios. Esparta, por su parte, atribuía sus leyes a la sabiduría legendaria de Licurgo, y la inspiración de Tirteo, cuya existencia - al igual que la de Homero - aún se debate. Atenas, en contraste, se entusiasmó en no reconocer a sus leyes más que un origen humano, en no asumirlas como palabra divina, ni fruto de la clarividencia de algún hombre extraordinario, sino como un acuerdo alcanzado mediante la discusión entre seres racionales. Acuerdo siempre provisional, siempre susceptible de ganar en cercanía con la justicia. Y siempre situado en el espacio y el tiempo: de ahí, en su opinión, la variedad de reglas, tan holgada como la de pueblos (de Romilly, 1971: 155 ss.).

Se ha señalado (Marías, 1954: 11-38), para tratar de explicar la perpetuamente deslumbrante fortuna de la humanidad en su etapa griega antigua, que la incitación al despliegue de facultades del que resultó, provino del contacto con distintas culturas, implicado por procesos como el comercio jónico, que ya fue considerado, y las guerras médicas. Sería el desconcierto ante la variedad de costumbres y reglamentos el que habría llevado a los atenienses a concluir su carácter consensual, y hasta cierto punto, arbitrario. Hasta cierto punto, pues, y esto es lo decisivo en la concepción griega de la Ley, la verdad respecto a ella podía y debía procurarse recurriendo al *logos*, a lo racional. Y el camino al *logos* no era otro que el *diá-logo*, (el *diá* de diálogo, significa “a través de”) la discusión entre seres humanos, todos participantes del *logos*, y por lo tanto, con todo el derecho a intervenir en la definición de las leyes.

Esta idea, que se convirtió en proyecto y en hábito, fue más que un acto de aceptación, más que una resignación a la imposibilidad de atribuir un origen divino a la ley. Fue, como ya se sugirió, un acto de entusiasmo, y de fe. De fe en el hombre, y la conexión con el *logos* que, de acuerdo con los sabios, lo definía. Y de fe en el lenguaje y el diálogo del que podrían ser extraídas leyes justas (de Romilly, 1994: 99 ss.). Leyes a que, una vez establecidas, se debía una obediencia irrestricta, pues todos las suponían emanadas del sustrato de excelencia que la *polis*, ejercida y autorrealizada mediante el diálogo, podía alcanzar y expresar. Los atenienses confiaban en las leyes porque las sabían originadas en esa potencia bienhechora común a la *polis* y a sus personas: el *logos*. Obedecer las leyes significaba, a fin de cuentas, para cada ciudadano, obedecer a la entraña más acertada de sí mismo. El

célebre razonamiento de Sócrates, escenificado por Platón en el Critilo, que no deja a su ejecutante otra salida coherente que la aceptación de su condena de muerte, es quizás el despliegue más convincente de esta premisa. Y sugiere algo más: para los atenienses las leyes eran presencias vivas, no sólo cosas, sino, se podría decir, personas. Para ellos el pensar que las leyes mandaban a los hombres, y protegían a la ciudad, y a sus ciudadanos unos de otros, era mucho más que una metáfora. También, de acuerdo con lo que explicaban a Sócrates desde su fuero interno, procreaban, unían, *educaban*. Todo lo que era valioso, todo el bien que en Atenas se hacían unos a otros, también era atribuible a las Leyes; eran el agente del bien. Las Leyes eran sabiduría destilada directamente del *logos*, es decir, “sabían” lo que era mejor para la ciudad, y por lo tanto para sus ciudadanos. Por eso Sócrates calculó que si las Leyes prescribían su muerte, quizás no era ésta un error, ni una injusticia (*Ibid.*).²⁵

La excelencia de las Leyes, para los atenienses, provenía de su origen: el *logos*, al que cada persona tenía acceso directo, sin importar su origen social, ni su árbol genealógico, ni la riqueza acumulada. Se trata de una consecuencia lógica ineludible de lo intuitivo por Arquíloco y Solón, en ruptura con las pretensiones aristocráticas de la Grecia arcaica. Y más adelante, en la cadena de consecuencias, encontramos, se puede asumir que necesariamente, la República como noción e impulso. Porque avalar que todos y cada uno de los ciudadanos concurren en el *logos*, y gozan con igual contundencia en cada caso de aptitudes intelectuales plenas, implica que ninguno de ellos está por debajo de ningún otro, ni en dignidad ni en derechos. Y a su vez, esta certidumbre de igualdad esencial, niega el derecho a cualquiera de elevarse por encima de sus conciudadanos, y dictarles ni su conducta, ni mucho menos las Leyes que tendrían que observar.

Es decir, la garantía de igualdad implicada en el sentido aguzado de la Ley desarrollado por los atenienses, completa su primer tramo lógico y emotivo hacia la República en un acto de negación: de negación del derecho de una persona a mandar a otras. Empieza por instaurar un vacío. Vacío que sólo se puede colmar, funcionalmente, con una instancia inexcusablemente impersonal, en la que, sin embargo, todos se puedan reconocer, es decir, una cosa pública. Una República.

²⁵ Las Leyes, tras persuadir a Sócrates de acatarlas incondicionalmente, le aclaran que es posible modificarlas, en caso de ser imperfectas. Pero nunca desobedecerlas.

4. Más allá del concepto: La República como proceso interpretativo.

La escuela, nos dicen Maaschelein y Simon (2013) , presenta al mundo, lo hace presente, en sus variadas, potencialmente infinitas, dimensiones y facetas. En el aula se hacen presentes los números y las letras, los reinos de la naturaleza. La nueva generación recorre una y otra vez el camino hacia ellos, cruzando Zonas de Desarrollo Próximo una y otra vez para conquistar aritméticas y taxonomías, principios lógicos y hechos significativos del pasado . Es un recommienzo perpetuo.

También aparecen en el aula los otros. Por supuesto, no por primera vez, ni como presencias cotidianas: ya son viejos conocidos: la familia se ha encargado ya de ponerlos en el mundo de cada quién. Más aún: no habría ese “mundo de cada quién” sin ese Otro. Hegel y Piaget ya establecieron que la percepción de sí y la de

la otredad no son más que dos caras de la misma moneda, y es por lo tanto absurdo, pensar una sin la otra²⁶.

Ahora, es posible distinguir más de un ámbito en la otredad. La que funda la personalidad corresponde a lo que se suele llamar grupo primario de referencia. Su dominio es el de la vida cotidiana; en ella la otredad aparece como persona, como presencia: mirada, rostro, respiración, voz. Ahí nace el lenguaje, a partir de los sonidos que poco a poco van invistiéndose de sentido, y junto con él un mundo regido, estructurado. La etapa definida por esta socialización primaria, que es obviamente por la que debuta todo ser humano en la existencia, no es otra cosa que la fundación de la subjetividad, es decir, de la experiencia del mundo y de sí mismo.

El par de certezas que cimientan toda personalidad: la del orden de la realidad, y sobre todo el de la realidad social, que, no olvidemos, en esta etapa primigenia y definitoria, no incluye más que a la familia, y la de sí, nacen en un sólo y mismo momento, por un sólo movimiento. Y ese orden social, estructurado de acuerdo con ciertos valores y funciones, corresponde a lo que George Hebert Mead, llamó el Otro generalizado.

Fundador del pragmatismo norteamericano, contemporáneo de John Dewey y C.S. Pierce, e incitador definitivo del Interaccionismo Simbólico, Mead es sin duda uno de los pensadores más influyentes del siglo pasado.

Quizás su concepto más logrado e influyente sea este *Otro generalizado*, sin el que el Yo es impensable. Mead supo quizás mejor que nadie sintetizar en un esquema sencillo, sorprendentemente expresivo y manejable, lo ya establecido por grandes filósofos como Aristóteles y Rousseau: la esencia social de lo humano. El Yo es impensable sin los Otros, es una ingenuidad o una ineptitud oponerlos, en el plano del conocimiento (aunque, como se verá, la distinción entre ambos sí sea relevante en el de lo ético, y lo político). Porque ni la noción ni la plena percepción de sí mismo son posibles sin las del Otro. (Mead, 1934: 173).

²⁶ Hegel lo advirtió, ya desde 1807, en la *Fenomenología del Espíritu*; Piaget, en *L'épistémologie génétique* (1970) inyecta un rigor científico decisivo a la idea.

Ahora, ambos logros del desarrollo de la personalidad, el Yo y el Otro, no se presentan uno frente al otro sueltos, en un vacío, por decirlo así, sino articulados en un conjunto sistemático que los define a ambos, y que es propiamente, el Otro generalizado. Es un Otro colectivo y sistemático, que define los papeles de cada uno de los “Yo” que incluye. Mead ofreció el equipo deportivo como imagen didáctica para facilitar la comprensión de su concepto: lograr una noción de lo que es uno (el Yo) en un equipo de béisbol supone necesariamente construir una de lo que es cada uno del resto de los jugadores. No tiene sentido una sin la otra. Además, como ingrediente sustantivo de estas percepciones básicas, constitutivas, aparece también la de una noción del objetivo del sistema (ateniéndose al ejemplo del béisbol, ganar el partido, anotando más carreras que el equipo rival).

Por supuesto, el ejemplo escogido por Mead corresponde a uno de los tipos de asociación humana más sencillo y, por decirlo así, contingente que puede pensarse. Se trata de una actividad recreativa con reglas nítidas e inequívocas, muy alejada de las complejidades, a menudo insondables, que rigen las interacciones en la familia, por ejemplo. ¿Y quién podría establecer, con diafanidad semejante, el “objetivo” de una familia? Sin embargo, el Otro generalizado es una de las descripciones más convincentes de la esencia social de lo humano, y una de las más robustas y explicaciones del carácter ineludible de la interdependencia entre el individuo y el grupo.

Otra de las características del concepto en que es importante insistir, y que impide olvidar que su autor es ante todo un clásico de las ciencias sociales, es que describe un fenómeno psicológico. Esto significa, en primer lugar, que los Otros generalizados son ideas, relativamente complejas (pues se integran y proyectan en ellas nociones elementales como las de sistema y finalidad), que estructuran la situación y las percepciones.²⁷ En segundo lugar, hay que establecer su carácter empírico y, podríamos decir, pragmático: es decir, se trata de ideas que aparecen y operan en las mentes de los actores sociales, y no al cabo de especulaciones gratuitas, sino ante las exigencias de los ineludibles contextos de acción que estructuran la vida cotidiana. No pertenece a la familia de ideas “sobre” el mundo, sino a la de las ideas que podríamos llamar estructurales: las que no “reflejan” el

²⁷ La vecindad con el concepto de *Mind* de Dewey es evidente.

mundo, sino que lo constituyen, las que posibilitan la acción sobre él, y la supervivencia en él.

Al ser ideas empíricas, al ser su suelo las conciencias individuales, es de lo más común que existan variantes en el modo en que germinan en cada una. Variantes tolerables mientras no alteren en lo sustancial la definición de la situación compartida, lo cual, de suceder, imposibilitaría la acción colectiva. Dos managers de béisbol pueden tener distintas ideas sobre la mejor manera de superar al rival en carreras; pero si uno define el objetivo final del juego no la superación del rival en carreras, sino en ponches o robos de base, caería en el absurdo.

Este concepto del Otro generalizado puede ayudar a identificar el ámbito definido por la perspectiva moral y el de la perspectiva política, como dos ámbitos distintos, profundamente afines, abundantes en vínculos lógicos y emotivos, pero, en definitiva, mutuamente irreductibles. Porque el Yo (*self*, en la obra de Mead) es la genuina conclusión a que se llega cuando se asume en todo su peso, y se lleva hasta sus últimas consecuencias, a ese tópico tan repetido, pero poco comprendido: el hombre es un ser social. Porque el *self*, por una parte, es el hombre como ser social, que no se origina ni adquiere consistencia más que en la interacción con otros. En palabras de George Herbert Mead:

*“The individual experiences himself as such, not directly, but **indirectly**, from the particular standpoints of other individual members of the same group, or from the **generalized** of a social group as a whole to which he belongs. (...) The self, as that which can be an **object to itself**, is essentially a **social structure**, and it **arises in social experience**. (1967 [1934]: 138 y ss. Énfasis adicional nuestro.)*

El *self* emerge, según Mead, *junto con*, no antes ni después, eso que llamó el *Otro generalizado*, y que podemos definir como la estructura de roles complementarios en que siempre tiene lugar la acción social, y al margen de las cuales carece de sentido. Así, no hay vuelta de hoja, toda acción social es acción con sentido (premisa compartida nada menos que por Max Weber). Como decíamos, el ejemplo que Mead ofrece para ilustrar su descubrimiento del *otro generalizado*, y al hacerlo mostró también gozar de un fino olfato didáctico, fue el de un equipo de béisbol: el equipo en su conjunto determina lo que se espera de cada uno de sus miembros: el individuo sólo sabe lo que él mismo es si comprende

lo que el todo “espera” de él. No es lo mismo ser *shortstop* que *catcher*. El *self* adopta tantas formas (llamadas por Mead “*me*”) como *otros participantes* integre.

Pero la otra consecuencia que conviene acentuar es que, al ser un *self*, el actor social es objeto de sí mismo: es decir, se relaciona consigo mismo, es una forma social; cada hombre es una sociedad en sí mismo: el hombre es sociedad. El actor social, nos dice Herbert Blumer, el más aplicado de los entusiastas de Mead, “...[is] able to interact or communicate with himself. Through such self interaction he constructs his line of action, noting what he wants or what is demanded of him, setting up a goal, judging the possibilities of the situation, and prefiguring his line of action.” (Op. cit: 55)

Ahora, hay ideas y sentimientos que prevalecen en las interacciones personales, experimentadas en persona, sin intermediación. Es el ámbito de lo interpersonal, de lo cotidiano. Es el ámbito de interés de la *ética*. Se define por valores como la armonía, el respeto, la generosidad, la justicia. Se vive como la urgencia de responder activamente a cuestiones como: ¿ayudar o no? ¿perdonar o no? Y el origen de la inquietud que la funda es la presencia de Otros, el efecto de sus actos, y el cálculo de las consecuencias sobre ellos de los actos propios.

En este terreno de la *ética*, cada Otro generalizado, construido, internalizado, espontáneamente, en la interacción cotidiana, promueve determinados actos y disposiciones como objetos de la voluntad, y desaconseja otros. Es decir, orienta la definición de lo que es el bien según la situación: ¿cómo conducirse en la familia? ¿y en el salón de clases? ¿y con los amigos? Más aún: dentro de la familia, ¿son idénticos los parámetros recomendables para la relación entre padres e hijos, a los que se intuyen en la de hermanos? ¿y, en el ámbito del aula, es objeto de las mismas preocupaciones la interacción estudiante - profesor que la de condiscípulos? Además, como cualquiera sabe, los estímulos y designios de cada Otro generalizado suelen traslaparse. ¿Cómo tratar con un colega que a la vez es amigo o familiar? ¿del mismo modo que con otras personas con las que se tiene relación, pero sólo son lo uno o lo otro?

La vida cotidiana implica ineluctablemente enfrentar y transitar por este tipo de bifurcaciones: el forzar una pausa y reflexionar sobre ellas, es incurrir en la *ética*. Arrebatarse a los apremios del día a día un tiempo para esforzarse en comprender lo

que pide de uno, y se puede esperar, en cada relación social, es el gesto fundacional de la reflexión ética. Y esta interrupción de la urgencia, del tiempo útil, es según Maaschelein y Simon, nada menos y nada más que la escuela (2013). No está de más evocar esta caracterización de la escuela, sobre todo como refuerzo del convencimiento que ve en el hecho escolar una oportunidad, quizás la única para muchos, de establecer un contacto directo con el mundo. Es decir, un contacto no mediado por consideraciones de utilidad social. La escuela es una oportunidad, por desgracia con frecuencia, y por variados motivos, dilapidada, de hacer presente el mundo, y a la vez presentarse en él.

Así, el aula, por el impulso que la funda histórica y lógicamente, exige la presencia del Otro, y de la pregunta por los principios que deben regir el trato con ellos, al igual que invoca la de los números, los territorios, las sustancias químicas, y las leyes que rigen el movimiento. Desde estas premisas, podríamos decir que es el ser humano lo que aparece, lo que se presenta, al estudiar ética, así como los átomos en química.²⁸

Ahora, ¿puede la noción de Otro generalizado ayudarnos a caracterizar la dimensión estrictamente política de la vida, afín a la ética, pero irreducible a ella? De ser así, también nos habilitaría para precisar en qué consiste educar para este ámbito, y para vislumbrar los principios y prácticas pedagógicas más prometedoras para el efecto.

Se ha insistido en la esencia política del hombre (es el punto conceptual de partida de Aristóteles, nada más y nada menos), y las ciencias sociales posteriores no han hecho más que profundizar esta intuición fundamental y definitiva.²⁹

En la ética, como decíamos, el Otro generalizado como noción totalmente orientada a la actividad, como recurso cognitivo indispensable para la interacción social cotidiana, se extrae de la práctica cotidiana. Se comprende lo que es la familia por el contacto cotidiano y repetido con ella, sin darse cuenta, casi tan espontáneamente como se aprende a hablar. Al cabo de unos pocos años de

²⁸ ¿Y no se presenta también el hombre en las “humanidades”? Habría que comentar brevemente las distintas perspectivas desde las que se suele estudiar al ser humano.

²⁹ Por supuesto, hay que entender lo afirmado por Aristóteles en un sentido más amplio que el quizás tuvo para él: en realidad se refería a la esencia social del hombre, reconocida impetuosamente no sólo por pensadores particulares como Rousseau, Hegel y Nietzsche, sino implícitamente por la simple fundación de disciplinas como la sociología y la antropología social.

inmersión en la familia, única condición en que es viable la vida humana, se desarrollan nociones quizás algo vagas, pero sólidas y eficientes, de lo que es una madre, un padre, un hermano. Esas nociones son indisolubles, en la práctica, de los principios y afectos que definen las actitudes y los comportamientos hacia y entre ellos. Comprender qué es una madre, quién es la de uno, y qué comportamiento espera ésta de uno, son procesos difíciles de distinguir en su concreción. Otro tanto ocurre con los otros tipos de miembros familiares. Sin darse cuenta, literalmente, se da con ese Otro generalizado que define a la familia, y lo define a uno como parte de ella.

Este proceso de construcción del Otro generalizado, como ya se sugirió, opera también en otros niveles y ámbitos de socialización: la escuela, los grupos informales de adscripción (la amistad), las relaciones efímeras, poco formales, pero no carentes de estructura (por ejemplo, el grupo de pasajeros de un microbús), las relaciones económicas, (de consumo, o comercio, o trabajo), etc.

Por supuesto, el único ámbito en que el proceso parte de cero, del grado cero de la sociabilidad, podría decirse, es la familia. Más específicamente, la maternidad. (Por eso la relación original con la madre ha sido objeto de tanta inquietud, celebración y escrutinio). En el resto de los ámbitos de interacción se debuta con algunas nociones previas, que el roce cotidiano se encarga necesariamente de desmentir o modelar (cualquiera puede reconstruir este proceso de ajuste recordando, por ejemplo, sus primeros días en la escuela). Pero en todos esos ámbitos la comprensión del Otro generalizado es un resultado más bien espontáneo de la interacción, que proporciona el punto de partida. Y es sobre las definiciones de roles y expectativas derivadas en el proceso que es posible emprender, como esfuerzo reflexivo, una educación ética.

4.1 Otro generalizado y Educación cívica.

Ahora, una educación para la ciudadanía, que es eso, en nuestro caso, lo que significa una educación política, consistiría en una reflexión sobre un Otro generalizado algo distinto, que tendría que ser aprehendido y comprendido en un proceso *sui generis*, menos espontáneo, detonado por presencias menos evidentes

(aunque se aspiraría a que sus resultados, las convicciones, hábitos e inclinaciones a que diera lugar, fueran tan consistentes, y generaran una adhesión tan sentida y estable, como los resultantes de la socialización primaria). Ese Otro generalizado, cuya construcción y posterior posicionamiento como objeto de reflexión formativa definiría la educación cívica, es la *República*.

¿Qué significa entender la República como Otro generalizado? En primer lugar, como ya se ha insinuado, el Otro generalizado no opera, en la vida cotidiana, como recurso cognitivo para regular la interacción personal. Lo común es que su incesante incidencia estructuradora, paradójicamente, pase desapercibida. Esa invisibilidad no es accidental, sino condición de su eficacia, pues es ajeno a su principio y dinámica aparecer como ámbito de interacción cotidiana. En cambio, se expresa con todo el peso de su sentido como el marco, el terreno, en que esos ámbitos cotidianos operan; los propicia y regula, es su condición, pero no suele interferir en ellos. Los hermanos son a la vez ciudadanos, pero en su mayor parte, su interacción está definida por las pautas propias de la familia, no de la República³⁰.

Sin embargo, la realidad de ese Otro generalizado, su realidad humana, es incuestionable (aún cuando no sea evidente), y el proyecto de la educación cívica podría definirse como un proceso cognitivo y afectivo al final del cual se obtenga su perceptibilidad.

El Otro generalizado inmediato, como ya se dijo, también sería objeto de educación, de la educación moral o ética. Podríamos caracterizarlo como una empresa que desde sus inicios es reflexiva, pues comienza considerando reflexivamente los principios y valores con los que se interactúa en el marco de las relaciones cotidianas. Por supuesto, habría más de un modelo de educación moral, pero quizás el mejor representa este esquema didáctico, que prevalece más o menos en el resto de las corrientes relevantes, es el constructivismo moral de Lawrence Kohlberg. Antes de caracterizar muy brevemente la propuesta de Kohlberg, que reviste interés para efectos de esta tesis más por su postura didáctica que por otro motivo, y de contrastarla, también muy brevemente, con otras

³⁰ Aunque su condición de ciudadanos, al erigirlos como sujetos de derecho, marca límites a esa interacción. La familia podría determinar, por ejemplo, que sólo uno de ellos tuviera derecho a la educación; en una República contemporánea tal disposición sería inaceptable.

propuestas relevantes de educación moral, hay que insistir en una de las principales conjeturas que guían nuestra propuesta: que lógica y pedagógicamente la educación moral y la educación cívica parten de coordenadas opuestas. La educación moral partiría de lo concreto (la interacción cotidiana), y se elevaría a los principios morales, mientras que la educación cívica, en la versión por la que aquí se aboga, tendría que empezar por construir esa concreción, esa presencia, de algo que ya existe como principio: la República.

Evidentemente, el salón de clases es en sí mismo, un Otro generalizado. Y a su vez, su sola existencia y operación, es un acto republicano, de modo que asistir a la escuela es debutar en la República, un acto inicial y fundacional de afiliación a ella, en tanto que Otro generalizado. Ahora, podemos calcular que lo más común es que la Escuela impida ver a la República, que, paradójicamente, es su sustancia y sentido.

¿Qué es evidente en la escuela? Ante todo, los maestros y su prerrogativa exclusiva, incuestionable e ilimitada de definir lo que importa y lo que no importa, de separar lo permitido y encomiado, de lo vetado y censurado. La capacidad del maestro para definir la realidad dentro del aula, es prácticamente ilimitada; un poco más acotada, esa capacidad conserva una eficacia difícil de igualar en la definición del mundo más allá del aula.

También son evidentes en la escuela, por supuesto, los condiscípulos. Sometidos todos al mismo poder definitorio del maestro, (aunque en muchas ocasiones, y por motivos que no sería oportuno inventariar en este momento, ese poder puede ser más bien benévolo con algunos y feroz con otros) se ven entre ellos, alternativamente, y a veces acaso simultáneamente, como asociados y competidores. Por supuesto, es también la actitud del maestro la que en mayor medida determina que el ambiente del aula sea más propicio a la competencia o a la cooperación, y con ello, a que cada niño o joven vea en sus pares como aliados o como contrincantes.

Por supuesto, buena parte del tiempo del aula, lo común es que el maestro se sirva de su poder definitorio para producir una mutua invisibilidad entre sus discípulos. Es invisibilidad es pedagógicamente relevante, en tanto que *atención*

(condición del proceso formativo cara a Maaschelein y Simon)³¹ . Se añade así al condiscípulo una tercera potencial valencia: además de asociado y adversario, puede convertirse en un distractor, un obstáculo.

También van apareciendo en poco tiempo las reglas que rigen los distintos ámbitos de interacción en que necesariamente participa el discípulo al ingresar al aula. O, en términos más técnicos, los distintos *Otros generalizados* que se yuxtaponen dentro del aula. Básicamente, podemos asumir que hay tres (sin que pueda cancelarse por principio la presencia operativa de algún otro). Cada uno de esos ámbitos definiría un rol para cada asistente al aula; la experiencia de la escuela es compleja y dinámica, como cualquier niña, niño o joven podría atestiguar. Requiere agilidad y flexibilidad para pasar en instantes de la obediencia a la cooperación, del juego al silencio, del recelo a la cordialidad.

El primero de estos ámbitos estaría definido por el conjunto de disposiciones que regulan las relaciones entre maestros y estudiantes (de éstos con aquél y entre sí), concebidas en acuerdo al fin que explícitamente justifica la asistencia a la escuela, es decir, la obtención de conocimiento por parte de los niños y jóvenes (se profundizará en la descripción de este ámbito cuando se revise el concepto de *currículum oculto*).

El segundo ámbito correspondería a las relaciones informales, no determinadas por la obtención del conocimiento, sino por un apetito de sociabilidad. Relaciones en principio ajenas a todo cálculo y fin utilitario, determinadas por los afectos (y las aversiones...) de la personalidad. Es el ámbito del compañerismo y la amistad, aunque también puede serlo de la antipatía y la agresión. El *bullying* - que a menudo también revela el triste hecho de la infección de la escuela por lacras sociales como el racismo - pueden interpretarse como patologías de este ámbito.

Los dos ámbitos a menudo se empalman. Las relaciones concretizadas en el segundo pueden interferir con las del primero, y viceversa (dos amigas pueden aprovechar una tarea grupal para intensificar su relación, por ejemplo). Pero en principio, una de las *expectativas* esenciales del primer ámbito es su autonomía respecto al segundo ámbito, regido por lo afectivo. En principio, porque, como

³¹ Aunque también ha sido denunciada por Foucault en *Vigilar y castigar* (1975) como dispositivo de individuación alienante.

cualquiera que haya asistido a la primaria sabe, no es infrecuente que el maestro invista de afectividad su relación pedagógica, e incurra en favoritismos y apatías. (Notemos de paso, que - aunque muy a menudo se vea malograda - esta aspiración a la autonomía del ámbito en el que se supone que acontece el fenómeno educativo, el que explícitamente prescribe la existencia de la escuela, revela una de las nociones esenciales de la idea de República: la igualdad ante las reglas).

Los roles comprendidos en este segundo ámbito alcanzan una intensa prevalencia en la adolescencia. La importancia de los pares como grupo de referencia, como Otro generalizado se robustece a tal grado, que puede rivalizar con el objetivo racionalmente justificado de la asistencia a la escuela, el contacto con el conocimiento, como principio motivacional central. La preeminencia de esta dimensión de la sociabilidad escolar se explica en buena medida por ciertas exigencias del desarrollo de la personalidad . Exigencias que intensifican la problemática de la compatibilidad de los roles de estudiante y par que los adolescentes deben lograr cotidianamente, y que generan en cada caso, y con distinta intensidad y resolución, una experiencia conflictiva en torno a la obediencia a las reglas que estructuran el apremio manifiesto del aula y de la escuela: la difusión del conocimiento. Esta relación problemática entre adolescencia y formación del sentido de lo público, será abordada más adelante, aunque no con toda la profundidad que el tema amerita³²³³.

El tercer ámbito es el más controversial, tanto desde el punto de vista científico como del pedagógico y político. Es un ámbito también regido por reglas no explícitas, y se sobrepone al ámbito manifiesto, al que nos referimos en primer lugar,

³² Entrar de lleno en el tema desborda el área de reflexión ambicionada por esta tesis: demostrar la coherencia teórica, la utilidad sociopolítica y la factibilidad pedagógica de una redefinición de la educación cívica como esfuerzo centrado en el desarrollo de un sentido de lo público. Por eso el tema, central para quién se interesa por comprender la adolescencia, de la necesidad adolescente de criticar las normas, necesidad normal, y productiva, indisociable de una etapa crítica en el desarrollo de la personalidad, será tratado sólo marginalmente.

³³ Quizás convenga tratar este tema a la luz del ejercicio didáctico de Rawls de la “posición original”. ¿Nadie ha notado que este ejercicio es a la vez un ejercicio teórico que produce una teoría de la democracia; motivos racionalmente contruidos para el acuerdo; y es en sí mismo un ejercicio de participación pública. Además, su implementación didáctica en el aula es perfectamente factible. De ser implementado en aula, como experimento de pensamiento, se estaría, por un mismo acontecimiento, cumpliendo a la vez con la formación política de los jóvenes (en el sentido más estrictamente pedagógico de la formación), y debutando en el hábito republicano de precisar y valorar los fundamentos de lo público. Cada generación debe refundar la República, sólo así se apropia de ella, sólo así hay esperanza de que se entregue a ella.

definido por la formación como objetivo. Como todo Otro generalizado, este ámbito prescribe roles para estudiantes y profesores, que a menudo opacan o anulan los roles de los otros ámbitos. Además, impiden la visibilidad de los objetivos (y objetos...) estructuradores previenen que sean asumidos como objetos de aspiración y de oportunidad.

Lo que quizás puede resultar curioso, es que a este ámbito, que suele ser tan evidente, tan denso, tan obvio, tan espontáneo, que con tanta facilidad impide el surgimiento de otras perspectivas, lleve en su nombre, y académicamente consagrado, el adjetivo de “oculto”. Nos referimos, claro, al ámbito del *currículum oculto*.

¿Qué significa pensar el currículum oculto como Otro generalizado? Como ya se decía, es un Otro generalizado que se empalma sobre otros, y demanda el desarrollo y la interpretación de ciertos roles, que compiten con los roles de los otros ámbitos por la motivación y los recursos cognitivos. El currículum oculto ha sido conceptualizado a distintos niveles, con distintos conceptos, y - quizás lo más sorprendente y relevante, desde muy diferentes, y acaso opuestas, inquietudes.

Hay una corriente que concibe el currículum oculto como una serie de supuestos y reglas implícitas que rigen el éxito académico y social en la escuela³⁴. Desde esta perspectiva el currículum oculto es un fenómeno normal, no problemático ni desde la perspectiva ética, ni desde la política; apenas desde la pedagógica. En esta versión amable del concepto, el riesgo asociado a su carácter oculto se diluye a la simple obstaculización del éxito escolar; ese es su diagnóstico y justificación. ¿Su remedio? Hacer explícito el currículum oculto, instruir en él, desarrollar competencias para detectarlo y acatarlo.

Ahora, a esta forma de entender el currículum oculto, se opone otra, que podríamos llamar crítica, y consiste básicamente en la exhibición y denuncia de los efectos no buscados de las prácticas escolares. Peor aún: la crítica del currículum oculto alega, originados por tales prácticas, efectos no sólo involuntarios y soslayados, sino escandalosamente opuestos a los fines declarados de la escuela³⁵.

³⁴ Por ejemplo: Smith Myles et. al. 2004.

³⁵ Quizás haya pocos fenómenos sociales donde la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica ajuste tan perfectamente como es el caso del currículum oculto. La perspectiva correspondiente determinada por supuestos tradicionales, ve en ésta un inconveniente que puede comprometer la

Para comenzar a construir una versión del currículum oculto como Otro generalizado, es necesario describir las relaciones sociales del aula con categorías como discrecionalidad, manipulación, coerción, adoctrinamiento, pugna, etc. Este Otro generalizado demanda de parte del estudiante asumir roles de competición, en relación con sus compañeros, y de sumisión, en relación con el profesor. El aula se satura de recompensas y castigos; un elemento adquiere prevalencia motivacional sobre cualquier otro: las calificaciones. El aprendizaje y la amistad, como objetivos que organizan los Otros generalizados sobre los que se empalma el currículum oculto, pasan a un segundo término; aunque siguen siendo, sobre todo en el caso del aprendizaje, lo que explícitamente se invoca como justificación de la escuela y de la asistencia a ella. El sacar calificaciones tan altas como posible es entronizado como objetivo supremo; el maestro, como juez insondable, dotado del poder, también insondable y además definitivo, de conceder o no calificaciones satisfactorias.

Quizás este proceso³⁶, descrito aquí más como un tipo ideal weberiano, no sea vivido en todos los casos con la crudeza de esta descripción. Algunos factores, el carácter personal de cada estudiante y de cada profesor, la pervivencia de los otros tipos de relaciones en el aula, y por supuesto, la etapa de escolaridad concreta de que se trate³⁷, determinan con qué tanta ansiedad o malestar se padece. Pero sin duda se interpone sobre los otros niveles de interacción ya descritos, y, según afirman quienes lo han intuido y empuñado como arma crítica, se impone al nivel que más cuenta, el de las prácticas, en la definición de los objetivos y la normalidad de la escuela. El currículum oculto produce e impone significados; somete a los correspondientes a los otros ámbitos, los organizados en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, y al de las relaciones informales, sin más objetivo que

eficacia de la escuela respecto a sus fines. Pero evita, no sólo la valoración de esos fines explícitos, sino la indagación sobre la operación de otros fines propios de ese nivel oculto del currículo. En contraste, considerar críticamente la currículo oculta, al menos en la vertiente a que se adhiere esta tesis, implicaría revelar las relaciones de poder y explotación engendradas y perpetuadas por la práctica escolar habitual. El modo tradicional de teorizar pretende facilitarle a la escuela su cometido; el crítico, depurar ese cometido de elementos subrepticios de manipulación y amaestramiento, reorientándolo hacia su vocación republicana.

³⁶ Es decir, una respuesta a la pregunta: ¿cómo sería la experiencia del aula si todo el espacio de las relaciones sociales estuviera en su totalidad saturado por el currículo oculto?

³⁷ No es lo mismo el currículo oculto en un grupo de 2do. o 3ro. de primaria, que en uno de educación media superior o superior. Aunque a veces el efecto más consistente y preocupante de las prácticas en que se concreta sea el de mantener al hombre en una interminable infancia.

satisfacer demandas de sociabilidad a un proceso permanente de asfixia y subordinación (aunque nunca los suprima por completo.)

De hecho podemos estimar que de algún modo los requiere: las relaciones informales amistosas quizás funcionen como amortiguadores afectivos frente a sus imperativos, permitiendo a los niños y jóvenes mantenerse dentro de parámetros emocionales funcionales. En cuanto a las prácticas de aprendizaje, resulta obvia la necesidad de conservarles cierta vigencia, pues de lo contrario el juego de las calificaciones, principio operativo del currículum oculto, puede perder todo sentido³⁸.

4.2 Currículo oculto y República.

Ya hemos identificado tres ámbitos superpuestos en el aula, cada uno correspondiente a un Otro generalizado:

1. Uno organizado en torno al aprendizaje.
2. Otro, al que quizás sea un exceso calificar de organizado, que corresponde a las relaciones informales interpersonales.
3. Y el currículum oculto.

Estos tres ámbitos se ponen en marcha y operan espontáneamente. Ahora, si lo más común es que el currículum oculto mengue y margine³⁹ los significados del par de Otros generalizados con los que de modo más o menos espontáneo comparte el espacio interactivo de la clase, ¿qué efectos podemos calcularle sobre

³⁸ Aunque se tienen evidencias anecdóticas contundentes de que, sin lugar a dudas, la intensidad del poder que el currículum oculto, una vez puesto en marcha, confiere al profesor es tal que pone a su alcance la redefinición arbitraria de lo que en didáctica se suele llamar objeto de aprendizaje. Ese potencial es a menudo actualizado, nulificando así en su totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que el currículum oculto sale reforzado. Se sabe de maestros de primaria que enseñan que las ballenas son peces (y no mamíferos), y califican a sus estudiantes de acuerdo con ese "conocimiento".

³⁹ Extraña paradoja que sea una cosa oculta precisamente la que impida la visibilidad de otras cosas. Quizás sea un indicio del eventual acierto de lo que será explorado más adelante: plantear no la supresión del currículum oculto, sino el tránsito hacia lo que podríamos pensar como un currículum transparente. Transparente, controlada, inducida hacia rendimientos didácticos.

ese Otro generalizado que, según ha sido propuesto, puede corresponder a la República?

Como fue sugerido, y en contraposición a lo que ocurre con los tres Otros generalizados ya registrados, la emergencia de la República no tiene nada de espontáneo. Ni sus ideas, ni sus nociones, y mucho menos su sentido y significados pueden aparecer en el aula sin un esfuerzo pedagógico resuelto y consistente. Así que el efecto en ella de el currículo oculto regular, la que opera más comúnmente en nuestras aulas, es más de veto e impedimento que de invisibilización y aminoramiento.

Hemos calculado que el currículum oculto comúnmente opaca, merma, y hasta explota los significados y sentimientos propios del resto de los Otros generalizados con que compite en el aula, pero sin llegar a suprimirlos del todo. En el caso de la República como Otro generalizado, en principio, no habría posibilidad de coexistencia: o se tiene una o la otra.

En este punto es importante considerar que es al profesor a quién más peso le corresponde en la determinación del tipo de Otro generalizado que prevalezca en el aula. Y esto es tanto más válido cuanto más básico sea el nivel educativo en consideración, y por lo tanto más dependientes los pupilos del profesor. En los niveles iniciales, decisivos en más de un sentido, del rol que asuma el profesor dependerá el rol que asuman los estudiantes, así como los objetivos y significados imperantes cognitiva y emotivamente en el aula⁴⁰.

¿Qué significaría *interpretar* la República como Otro generalizado? Hay que advertir todo lo que se juega en ese verbo: interpretar. Por una parte, se refiere a una operación predominantemente cognitiva, que se efectúa sobre un acto comunicativo: un texto, un gesto, un vestigio. Es ante todo una operación de la inteligencia, pero que tiene quizás como principal recurso a la sensibilidad (sobre

⁴⁰ Más adelante será revisada una serie de consideraciones respecto a este asunto del rol de los profesores. El reconocer, desde la perspectiva de la investigación educativa, el gran poder de definición de significados y conductas que les es propio, no debe entenderse por sí mismo como la denuncia de una situación de dominación o algo parecido. Por el contrario, lo que importa es resaltar la enorme relevancia y responsabilidad correspondientes al oficio de maestro. Como se intentará demostrar, es principalmente de un trabajo reflexivo de su parte, de un autoreconocimiento de esas facultades que con mayor o menor discernimiento necesariamente ejercen, que puede esperarse que la experiencia del aula se viva como una experiencia republicana.

todo cuando logra resultados realmente relevantes). Ha dado lugar por sí misma a una ciencia: la hermenéutica.

También reviste gran relevancia este tipo de interpretación de la República en el aula. Consiste en la comprensión y apropiación, de parte de los protagonistas, ejecutores y organizadores del designio educativo, de las inquietudes e intenciones de los fundadores de esa República, de las que la escuela es una de las consecuencias más lógicas y palpables.

Más adelante habrá que justificar un trabajo didáctico desprendido de esta acepción de la interpretación, como línea pedagógicamente prometedora de renovación de la educación cívica. Consideramos que el punto de partida de una innovación educativa de este tipo tendría que ser una *convicción de los docentes*, a su vez suscitada por un proceso autoreflexivo. Las convicciones así construidas serían una renovación y una prolongación de esas convicciones republicanas sin las que no se explica la escuela, y que nos explican lo que tendría que ocurrir al interior de ella. Esos serían los requisitos para su activación didáctica, con una expectativa razonable de contribuir sustancialmente a la formación de adhesiones genuinamente republicanas.

El siguiente paso en esta estrategia pedagógica sería la ocupación del aula por parte de esas convicciones docentes. Esas convicciones proporcionarían lo necesario para reforzar, sobre todo en el ámbito cognitivo, ese Otro generalizado del que se quiere hacer partícipes a los estudiantes. De la perseverancia de esa participación, responsabilidad principalmente de los docentes, puede esperarse la consolidación de las certezas teóricas y sentimentales de la república.

Quedaría así subrayado el carácter relacional de las percepciones, significados y sentimientos por encima del sustancial. La enseñanza de la historia nacional sería quizás el proceso didáctico clave, sobre el que podría montarse esta consolidación de la República en el aula como Otro generalizado que se ha delineado. Pues la historia nacional, *en tanto que historia de una República*, y como tal, hazaña de unos republicanos, estaría proveyendo ese cemento práctico sin el cuál simplemente no es viable un Otro generalizado: las expectativas. La historia nacional como historia de la República tendría que concretarse, en algún momento, *como historia de la escuela*, como revelación del sentido del presente del aula. Así

que a la interpretación de *la escuela como República*, y de la *obligación de asistir a ella como privilegio*, como acto de liberación, corresponderá una posición central en las etapas avanzadas de la educación cívica⁴¹.

Pero esa interpretación quedará como simple acto cognitivo si no se han desarrollado las disposiciones y convicciones requeridas para alcanzar la plenitud de su sentido. Plenitud, fertilidad, que dará lugar a las convicciones y los impulsos que son el fin último de toda la educación cívica, con la consistencia e intensidad requeridas.

Y es la necesidad de desarrollar estas disposiciones lo que nos remite al otro sentido del verbo interpretar: el empleado en el campo semántico del arte, el que aparece cuando enunciamos que un actor *interpreta* un papel, o un músico una partitura. Decir que la República es algo así como como un guión o una partitura que para existir plenamente requiere interpretación, no es sólo incurrir en una metáfora sugerente. Es también vincular decisivamente la reflexión en torno a ella con una de las perspectivas más importantes de las ciencias sociales, explícita en la revolución lingüística de John Austin, y en el feminismo de Judith Butler, pero no menos central en la propuesta weberiana de asumir las formas sociales (amistad, matrimonio, empresa, gobierno, etc.) como productos, hasta cierto punto estables y estandarizados, pero siempre provisionales y abiertos al cambio, de la acción social. Y también en la familia norteamericana de teorías definidas por la búsqueda del significado de las situaciones de interacción, a que tanto hemos recurrido en las páginas recientes. Es la noción de *performativity*, cuya traducción al español más eficiente y productiva es, precisamente, *interpretación*, en su segunda acepción⁴².

⁴¹ Más adelante también habrá que abundar en este asunto de la obligación. Es fácil reconstruir teóricamente, desde la teoría política, esta obligatoriedad: habría que ver en ella, en principio, el cumplimiento de un privilegio, que los plenos ciudadanos del momento - padres y maestros - ejecutan en favor de la actual generación de estudiantes - los futuros ciudadanos. Pero el hecho empírico de la dominación no desaparece. Puede ser reinterpretado como un acto de autonomía, pero será necesario vigilar por la vigencia de esa interpretación, pues así como las interpretaciones originan y sustentan prácticas, las prácticas y las relaciones también producen representaciones e interpretaciones, y de modo más eficiente y con resultados más estables. Quizás, como homenaje a Rousseau, sea una paráfrasis de su premisa una de las formas más contundentes de definir la educación cívica: como una vigilancia para evitar que el proceso educativo malogre a los futuros ciudadanos, en lugar de formarlos.

⁴² Hay, ciertamente, otra resonancia de *performativity*, menos exaltada, pero más sobria, y sin duda igual de sugerente. Es la que se usa en el mundo laboral: los manuales de recursos humanos abundan en discusiones sobre el mejoramiento y la evaluación de la *performativity* de un empleado, es decir, de lo que en castellano llamaríamos su desempeño. Sin ningún problema, y con igual relevancia, podríamos decir que la República es una entidad que pide unos desempeños específicos, y proscribire otros.

Interpretar la República, como ambición pedagógica, significaría formar (más adelante habría que darle todo su sentido a esta palabra, a partir de Masschelein y Simon) las disposiciones ciudadanas, no principalmente mediante procesos de enseñanza-aprendizaje convencionales (compuestos de objetivos y métodos manifiestos, explícitos), *sino a través de la reiteración cotidiana y consistente de ciertas actitudes de parte del docente*. Es así como, según postula el Interaccionismo simbólico, se construyen y se estabilizan (se sedimentan, adquieren “coseidad”, diríamos) los significados, que operan de manera más bien automática en el nivel de la conciencia, estructurándola, definiendo la visibilidad y la sensibilidad en general. Ahora, ¿a qué actitudes tendría que, hipotéticamente, apegarse el ejercicio de la docencia para promover significados republicanos en el aula y la escuela?

4.3 Sentido de lo público y práctica docente.

1

Es, sin lugar a dudas, un despropósito pretender establecer qué es lo que un profesor debe hacer, sobre todo si el punto de partida y materia prima de las hipotéticas prescripciones es un conjunto de teorías pedagógicas y políticas. La mayoría de las decisiones que definen la cotidianeidad de las profesoras y profesores se toman desde el exceso de obligaciones que cumplir, y la estrechez de recursos clave como tiempo, espacio, y recursos didácticos. El día a día del docente se caracteriza por la discordancia entre las exigencias que pesan sobre su desempeño, y la calidad y cantidad de los instrumentos con que se espera que lo cumpla. Esta discordancia puede alcanzar tal intensidad, que quizás tendría que obligar a un cambio en el punto de atención, pues se podría argumentar: antes de instar a la República a que le cumpla a los niños y jóvenes, habría que urgirle a cumplirle a los docentes, a cumplirles para cumplir. Pero el estudio de esa inquietud, estrechamente asociada a la que ha animado hasta aquí la reflexión, centrada en la formación cívica de los estudiantes, es ya objeto de innumerables iniciativas eruditas, y requiere de una consideración más allá de nuestras posibilidades.

Esta es una de las convicciones que a la vez impulsan y limitan esta reflexión. Pero también lo es la de proponer una renovación de la educación cívica.

Así que: ¿cómo promover ese sentido de lo público al que nos hemos referido antes, y que hemos teorizado como un Otro generalizado específico? ¿Cómo hacer emerger esa presencia en el aula, cómo promoverla y fortalecerla?

Podemos explorar algunos tentativos principios metodológicos, sin olvidar las restricciones que hemos reconocido. No es el objetivo postular una propuesta detallada de intervención didáctica (aunque de ninguna manera se descarta que una tal propuesta pueda ser elaborada a partir de nuestra reflexión).

1. Ante todo, en correspondencia con ese reconocimiento de la escuela como acto esencialmente republicano, en que se ha insistido, basándose en argumentos históricos y específicamente teóricos, la educación cívica tendría que entenderse, en un primer momento, como una empresa de *preservación*. Es decir: la escuela ya es República; es, de hecho, testimonio imbatible de su existencia. La escuela sería inmersión en la República, asimilación de su significado, de sus demandas y promesas. De su sentido.

2. Definir la educación cívica como esfuerzo de formación de ciudadanos, es desde nuestra perspectiva, igualarla con esa inmersión de que hablábamos en el punto anterior. Cómo lograr esa inmersión del modo más contundente y eficiente, sería el problema planteado a la didáctica, y daría pie, ahora sí, a una propuesta concreta de implementación. Quizás convenga intentar ir un poco más allá de la imagen de la preservación, como motivo estructural de la Educación cívica. O al menos aclarar en qué consiste esta preservación. Habría que pensar ese proceso de preservación en continuidad con el de inmersión, al que también ya nos referimos. Y ambos con otro de reflexión, en que por fin los sentidos de la República sean objetos de la conciencia, es decir, *razones*, una vez instituidos como significados, impresiones y hábitos, capaces de producir ideas más o menos espontáneas.

Así, *preservación*, *inmersión* y *reflexión* serían los tres principios, más que etapas, de una eventual propuesta de renovación de la educación cívica (aunque, por razones que, después de ciertas consideraciones que serán presentadas, resultarán, esperamos, un tanto obvias, sí darán pie a énfasis diferenciados en distintos momentos de la escolarización). Al pensar en Educación Cívica, el sentido común tiende a enfocarse, es una de las hipótesis que estructuran críticamente esta

propuesta, en la *reflexión*. Y eso en el escenario más optimista, pues a menudo se considera que una simple transmisión de información (qué Poderes hay, qué niveles de gobierno, cada cuándo hay elecciones, etc.) da para una genuina formación cívica.

Claro: el ejercicio de reflexionar, de dialogar sobre lo público es indispensable para consolidar las perspectivas ciudadanas a que en última instancia aspira toda Educación cívica, y para concretizarlas decisivamente en disposición al acuerdo, la tolerancia y la participación.

Pero esa etapa, para poder consistir, auténticamente, en un proceso reflexivo (o más precisamente: auto-reflexiva), requiere de algo sobre qué ejercerse. ¿Qué significado, (qué *contenido psíquico*, si se nos perdona la exageración en la precisión léxica) habría de reflejarse, y en su caso, resignificarse, si no uno ya preformado, al menos como noción o presentimiento?

Nuestro reflejo lingüístico es aquí acertado: usamos el verbo reflexionar siempre seguido de *sobre*, una preposición. Se podría argumentar que es posible reflexionar sobre ideas o datos, y por lo tanto una cantidad determinada de información podría servir de objeto a un ejercicio de reflexión. Pero la información es un fenómeno intelectual, y como tal, inapto para producir impulsos, aspiraciones, disposiciones. Más aún: desde una perspectiva rigurosamente lógica la información sólo serviría como materia de silogismos, o a lo mucho para la construcción de premisas, mediante inducción, pero no alcanza para sustentar una genuina reflexión.

Por ello, aún cuando su importancia se revelará mayúscula en ciertas etapas, más bien avanzadas, del proceso de la Educación Cívica, no puede la reflexión ser su punto de partida: puede consumarlo, pero no cimentarlo. Como remate de la Educación Cívica, una etapa reflexiva será capaz de producir una resignificación que podría llamarse en cierto sentido definitiva; de poner al alcance de los jóvenes una comprensión movilizadora del sentido preciso de la escuela y de sí mismos como estudiantes.

Las tres dimensiones del sentido que podemos aprovechar para intuir objeto y método de la Educación cívica son:

1. *Sentido como propósito.* Este propósito sería el objeto de la *preservación* planteada. Los educadores son sus custodios; la generación reciente a su cargo y la República, sus beneficiarios.

2. *Sentido como capacidad de percepción.* Producir esta capacidad sería el objeto del conjunto de estrategias al que es posible clasificar como de *inmersión*.

3. *Sentido como significado.* De lo que se trata en este episodio del esfuerzo educativo cívico, es de comprender (es decir, apropiarse cognitivamente) el significado histórico y político de la escuela. Se ha insistido en la esencia republicana de la escuela; por lo tanto, lo propuesto aquí es establecer, hacer comprender, esa continuidad histórica, conceptual y moral entre escuela y República. Para el efecto, el método más coherente es la *reflexión*. Es el aspecto de la Educación cívica que mejor puede describirse como un proceso de aprendizaje.

a) Preservación.

Es importante precisar qué se entiende por preservación, y sobre todo, qué significa postular, como punto de partida y cimiento de la Educación Cívica, un proceso de preservación. Además hay que entender estas metáforas en un sentido estricto, sobre todo la segunda. Si no se concibe como cimiento de la Educación cívica, antes que otra cosa, un proceso de preservación, se empobrecen drásticamente las perspectivas de éxito del resto del proceso de formación ciudadana. No aparecen (se falla en hacer presentes, probablemente dirían Masschelein y Simon) las perspectivas y disposiciones propias de la ciudadanía, y con ellas, las de la República. Al no lograr establecerse como objeto de percepción, cuidado y apetito en las mentes y entrañas de las nuevas generaciones, la República, literalmente, se derrumba.

Derrumbe que puede aparecer como sobrecogedor, si consideramos que tiene por escena y ariete precisamente el medio concebido para su perpetuación:

la escuela. Porque el fracaso de la Educación cívica es la demolición, por omisión, pero no menos aparatosa ni onerosa, de la República. Pero además, supone otra derrota, que nos concierne directamente: la escolar. El fracaso de la Educación cívica no es otra cosa que la incapacidad de la escuela para revelarse a sí misma su sentido, para comprenderse y valorarse como instancia irremplazable de renovación republicana; su fiasco en verse atribuirse ese sentido por parte de sus estudiantes, sus profesores y sus directivos.

Porque, si como se ha tratado de demostrar, dentro de una perspectiva interdisciplinaria, recurriendo a la historiografía y la conceptualización filosófica de la República, la escuela, en su concreción histórica y sentido, no puede ser sino uno de sus atributos esenciales, ya no sería necesario “*republicanizar*” la escuela, porque toda escuela es republicana. Así que la pregunta de la Educación cívica no es : ¿cómo hacer para que aparezca la República en la escuela?, sino: ¿de qué modo hemos ocultado la República en la escuela, y cómo podemos evitar incurrir en ello? Porque, ¿cómo es posible que la experiencia de la escuela se viva como una inmersión en la República, si las prácticas que concretan esa experiencia la estorban, la nulifican, la vetan?

Conviene aclarar: preservar el carácter republicano de la escuela, y conseguir que sea experimentada como una inmersión en percepciones y afectos republicanos, son dos procesos casi imposibles de separar en su concreción: al realizarse uno, se ejecuta casi necesariamente también el otro. Pero es fundamental distinguirlas en atención a las perspectivas y prácticas específicamente pedagógicas: el momento de preservación intensifica la atención en las motivaciones e interpretaciones de profesoras y profesores; el momento de inmersión, en la interacción entre profesores y estudiantes. Preservar la escuela como República significa en esencia un proceso continuo de auto-reflexión de parte de los maestros⁴³. Ofrecer a niños y jóvenes una inmersión continua en la perspectiva republicana es más bien un asunto de prácticas pedagógicas, pero sin alcanzar los niveles de formalización característicos de la implementación didáctica propiamente dicha (como se verá, esta autocontención de la inmersión es perfectamente autoconsciente, se asume en atención a la eficacia, y busca

⁴³ ¿La Educación cívica tendría que comenzar por ser auto - educación de profesores?

justificación en argumentos estrictamente pedagógicos. La República es algo que, antes que otra cosa, se vive, se experimenta. Sólo en una segunda etapa, y bajo la condición de que ya exista como percepción y precepto, se puede aprender, y lo más importante, comprender.)

Ahora, es importante entender cómo es que la escuela se ve privada de su sentido público. ¿Qué mecanismos, qué inercias, la separan de la República, definida ésta en términos de sus premisas y afectos típicos? La pregunta es intrigante, si tomamos en cuenta que la escuela, al ser una entidad pública, instaurada y mantenida por el gobierno, tiene su origen en un orden jurídico. Y, precisamente, dentro de ese orden jurídico, el dispositivo específico dedicado a fundamentar y detonar la escuela, es uno de los más vastos y prominentes.

De esa preponderancia jurídica (y retórica, pues vivimos entre elogios recurrentes y encendidos de la educación y la escuela públicas), surgen los dos motivos que sostienen nuestra reflexión: por una parte, la constatación, más allá de toda duda, del enraizamiento conceptual de la escuela en la República. Por otro, el azoro ante la constancia y normalidad con que esta afinidad suele verse comprometida, cuando no desmentida, por las prácticas y los hechos. Es decir: ¿cómo es que la escuela ha llegado a tener tan poco qué ver con la República, cuando es uno de sus retoños socio - jurídicos más obvios y celebrados? Si se interroga a los textos jurídicos por el sentido de la escuela, se obtiene una andanada de principios y aspiraciones, que ya en sí mismos constituyen motivaciones: derechos a la educación, a la cultura, al desarrollo integral de la personalidad; consumación de la democracia. ¿Pero qué tan vigentes, en intensidad y asiduidad, son los sentidos asociados a estas expresiones, por parte de los protagonistas de la escuela? (por el momento dejemos de lado el caso de las escuelas particulares [*de paga*], que a fin de cuentas también son públicas, en tanto que consuman un derecho universal, del que el Estado de todos modos tendría que ocuparse).

Y habría que entender: vigencia práctica, no retórica. Observada en los hábitos y las actitudes, no sólo verbalizada en exámenes y trabajos escolares. Es importante identificar qué es lo que desvía a la escuela de sí misma, cómo es que se descarrila, cómo termina tan lejos, y en buena medida en oposición, a su proyecto original. Lo es si se quiere desarrollar una noción de qué es lo que se

puede llamar preservación, y notar qué prácticas hay que evitar para promoverla (aunque, como ya se estableció, queda más allá de las ambiciones de este trabajo el simple delinear el nuevo método de Educación cívica, no se diga ya su descripción pormenorizada).

¿Qué merma esta vigencia del sentido republicano de la escuela? Una serie de mecanismos e influencias, que podemos muy bien clasificar en dos áreas:

1. Los originados al interior de la escuela, resultantes de ciertas inercias generadas por un determinado modo de operar del elemento estructurador de la interacción en el aula: la autoridad. A este orden de distorsiones, en el que se enlistan efectos en los significados y las disposiciones *contrarios* a los expuestos y celebrados por la escuela, y con el que ya nos hemos comenzado a familiarizar en secciones anteriores, ha sido denominado como *currículum oculto*. El *currículum oculto* (que además, y esto es lo más relevante para la Educación cívica, es *ocultador*), ha sido descrito y conceptualizado principalmente por la Sociología de la educación norteamericana, bajo la notable influencia metodológica del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

2. Los que operan sobre la escuela, desde fuera de ella. Las dos principales que podemos señalar son: las utopías capitalistas, por una parte, y las proyecciones políticas radicales, por el otro. Son los dos flujos de influencia que más a menudo logran infiltrarse en la escuela, en ocasiones con tal poder persuasivo que llegan a trastocar el sistema de coordenadas por el que se orientan los educadores. Masschelein y Simon (2013) quizás hayan revelado con mayor nitidez que nadie en los tiempos actuales las principales características de estos sistemas de influencia, y la de sus reiteradas embestidas retóricas y políticas para incautar el sentido de escuela pública. La crítica de estos autores es eficaz en las dos direcciones pertinentes: por un lado, logra desarticular los argumentos con que los afanes productivistas y redencionistas insisten en sus intentos por supeditar la escuela a sus quimeras (a esas distorsiones del sentido de la escuela, las llaman *domesticaciones*). Ya de dudoso valor en sí mismas, esas fantasías ahondan su perjuicio al pretender dictar los fines de la educación pública, pues socavan, quizás sin pretenderlo, pero con igual peligro, la mejor de las posibilidades de la escuela: la consolidación y renovación de la República. Los autores muestran la impropiedad

práctica, pero sobre todo conceptual, de estas pretensiones. Y de paso, muestran que las mejores preocupaciones contenidas en esos anhelos radicales, guardan afinidad con las que definen a la escuela, y pueden ser atendidas por ésta, pero bajo la condición de que sus sentidos e impulsos esenciales sean respetados.

Ahora, antes de profundizar en la descripción de esos riesgos, hay que regresar a la pregunta: ¿qué es lo que se propone preservar? La respuesta: el sentido de la escuela. El que la noción de sentido sustente más de un significado, lejos de enredarnos, nos provee de la oportunidad de acercarnos a una apreciación más exacta del acto de preservación postulado como cimiento de la Educación cívica. Y no sólo eso: esa profusión de significados también estimula la figuración de los aspectos complementarios de la formación en el área.

Hace unos párrafos se recomendó clasificar los riesgos de extravío de la escuela en dos grandes dominios de influjo: de una parte, los que pretenden, explícitamente, poner a la escuela al servicio de proyectos radicales de reforma (o revolución) política o económica. Por otro parte, los riesgos originados en inercias inherentes a los mecanismos de interacción implícitos en el funcionamiento de la escuela y el aula. La escuela es la sede de las relaciones educativas, que como todas las relaciones sociales están imbuidas, más allá de los fines manifiestos por los que se decide contraerlas y persistir en ellas, de pautas, supuestos y significados poco o nada conscientes, pero cuyo influjo puede incluso mandar a un segundo plano los objetivos declarados.

Toda relación social es, antes que nada, una relación de poder (Foucault, 1977: 114 ss.), una relación asimétrica, y la relación educativa, por supuesto, no es la excepción, especialmente en los niveles básicos. Ese poder puede muy bien, y es común que ocurra, mermar el impulso del mandato republicano al que la escuela se supone responde (manifiestamente), ya sea ejerciendo una desviación o una supresión, porque se toma a sí mismo como objetivo, o por simple déficit de interés por parte de los profesores en hacerlo propio.

El poder dentro del aula puede convertirse en objeto de sí mismo si se agota su ejercicio en lograr la obediencia y el orden, en prevenir y suprimir todo aquello ajeno a lo indicado por la figura de autoridad. La interacción cotidiana que acontece en el aula, como toda interacción reiterada, genera significados más o

menos estables. Significados compartidos entre quienes asumen los roles que estructuran la interacción; en el caso de interés aquí, entre maestros y estudiantes.

Ahora, en los niveles básicos de la educación pública, es de lo más frecuente que exista un cierto desfase entre los significados asimilados por los profesores, y los asumidos por los alumnos. Después de todo, el proceso educativo es inseparable del proceso general de socialización, de modo que la responsabilidad del maestro en buena medida consiste en hacer germinar y prosperar ciertas perspectivas en las subjetividades en formación a su cargo. Hay una primacía de la maestra, en correspondencia con el poder que se le transfiere dentro del aula, y de las expectativas depositadas en ella. También, por supuesto, en razón de su edad y capacidad, superiores a las de su audiencia.

La maestra tiene la facultad y la responsabilidad de definir el uso del tiempo, los objetos de atención, lo que se puede y no se puede hacer dentro del aula. Por supuesto, parte esencial de su pericia didáctica, son sus impulsos y habilidades para proveer motivación a las jóvenes subjetividades que se le confían. Pero también, como parte de los valores que estructuran a la escuela como organización, se encuentra con el apremio por la eficiencia en el uso del tiempo, de modo que por lo general se ve en la necesidad de recurrir a su poder para establecer las definiciones indispensables: a qué atender, cuándo, por cuánto tiempo, etc.(Jackson, 1990).

La Educación cívica no es, al principio, un asunto de aprendizaje. Es más bien un asunto de construcción de percepciones y disposiciones; generación de realidad. Y hay que establecerlo enérgicamente: tampoco es un simple condicionamiento, ni un adoctrinamiento.

b) Inmersión.

La dimensión que hemos denominado *preservación de lo público en la escuela* es un momento más bien negativo: se refiere a evitar situaciones, prácticas, emisiones comunicativas, que puedan hacer surgir significados que pongan en riesgo la percepción de lo público. Pide, de parte de los docentes, una disposición a la vigilancia y al autocontrol: evadir actitudes que pudieran leerse como afirmaciones de que la escuela, sus instrumentos materiales, sus recursos didácticos, y sobre

todo, su *tiempo*, son pertenencias personales y no públicas. Ejemplos de estas actitudes, que podríamos llamar *patrimonialistas*, y que de reiterarse pueden cuajar en percepciones y hábitos riesgosos desde el punto de vista de la Educación cívica, son, entre otros, el dedicar tiempo de clase a actividades personales, el utilizar, igualmente con fines personales, los recursos escolares, o mostrar una mejor disposición para atender a algunos estudiantes que a otros (por supuesto, este catálogo de deficiencias, o cualquier otro imaginable, sólo pretende ilustrar unos principios y unas directrices generales. Nunca debe perderse de vista que la práctica educativa concreta transcurre en una abrumadora diversidad de contextos, que hacen imposible prever qué recursos y adaptaciones serán necesarias para sacarla adelante, y por lo tanto, sería absurdo pretender contundencia, exactitud o exhaustividad en un tal inventario).

Ahora, la segunda dimensión propuesta, la de *inmersión*, es positiva, pero a la vez, se podría decir, *oblicua*. En su implementación, se confunde con la labor sustancial de la escuela, que consiste en *presentar el mundo* (Masschelien y Simon, 2013). Se puede decir que esa presentación del mundo equivale a una inmersión en él. Ahora, nuestro contacto con el mundo se ve ineludiblemente mediado por la cultura, de modo que una inmersión en él, implica la inmersión en ella. No hay experiencia posible del mundo al margen de la cultura; por eso el resultado del proceso formativo varía tanto según latitudes y épocas.

La escuela, como estrategia deliberadamente concebida para el logro de esa inmersión, puede considerarse un rasgo cultural, es decir, *a la vez como instrumento y objetivo de esa inmersión*: al avanzar hacia el mundo por la escuela, inevitablemente se avanza hacia ella misma, y hacia su fundamento y sentido, es decir, la República. Sólo que ese *des-cubrimiento* de lo escolar y lo público, es en este momento, implícito, a diferencia del otro descubrimiento, el del mundo, objeto de toda la *atención* que la escuela es capaz de irradiar. Es la paradoja de la escuela: cuanto mejor logre su propia invisibilidad, más intensamente se presenta en ella el mundo, y en consecuencia, tanto más eficaz es. Esta dimensión no tiene correlato concreto en el ámbito de la Educación cívica, es decir no implica implementación didáctica específica. ¿Entonces porqué mencionarla? Porque ella proveerá el material sobre el que se ejecutará la siguiente dimensión, la *reflexiva*. Por ello la hemos caracterizado como *oblicua*, es decir, cognitiva y estratégicamente, enfoca

indirectamente su objetivo: la formación de ciudadanía. Pero si bien no implica acción didáctica directa de parte de los docentes, si requiere, rigurosamente, ser tomada en cuenta, por parte de éstos, como dimensión implícita, indispensable en el proceso de formación cívica.

c) Reflexión.

Esta dimensión es a la que propiamente le corresponden los esfuerzos didácticos de Educación cívica. La escuela, y con ella la República, pasan a ser objeto de atención: es *la escuela presentándose a sí misma*. No haremos el intento de desarrollar una propuesta didáctica específica para concretar esta dimensión; nos limitamos a enunciar el principio. Como decíamos, el “objeto” sobre el que acontece esta reflexión es el mundo presentado durante la *inmersión*. O mejor dicho, el proceso de esa presentación, cuyo protagonista no ha sido, en todo rigor, ni el profesor, ni el estudiante, sino la escuela. Un protagonista impersonal, pero atento y pleno de sentido.

Por supuesto, se espera que el resultado de esta reflexión sea algo más que un mero logro cognitivo: que dé lugar a una realidad emotiva y conductual; a esas disposiciones que tercamente han quedado fuera del alcance de la Educación cívica concebida como mera transmisión de información.

Podemos acercarnos a la perspectiva de concreción didáctica desde dos consideraciones. En primer lugar, las etapas de la educación básica que mejor se corresponde con esta dimensión: es razonable postular que la reflexión específica a que nos referimos aquí será más eficaz a partir de los 13 o 14 años, es decir, cuando la experiencia personal de inmersión en la escuela y la República ya haya durado unos 6 o 7 años, y por lo tanto se cuente ya con un cúmulo importante de beneficios educativos susceptibles de explicitación y valoración. Importa, por supuesto, inducir a la comprensión de esos beneficios, a la vez como derechos y privilegios, que a su vez son expresión necesaria de la República en que se vive.

La otra avenida didáctica que sin duda conviene aprovechar es la inmersión en la Historia, especialmente en la Historia Nacional. Es posible, para propósitos de la educación de la ciudadanía, insistir en que ésta es ante todo historia de una República. A su vez - y esta consideración sí podría implicar un ajuste curricular

poco común - se podría incorporar la Historia de la Escuela, por supuesto como *historia del interés educador republicano*.

Por supuesto, estas son directrices muy generales. La definición de su interpretación didáctica se dará, en su caso, dentro de márgenes de posibilidades muy amplios, y sus variables decisivas serán las convicciones de los docentes, los contextos escolares específicos, y la disponibilidad de recursos pedagógicos.

4.3.1 Lawrence Kohlberg, educación moral y sentido de lo público.

Es importante detenerse brevemente en la revisión de los postulados de Lawrence Kohlberg (estadounidense; 1927-1987) sobre educación moral. Nuestra propuesta difiere de la suya - merecidamente influyente - tanto en objetivo como en método. Uno de los más rigurosos y relevantes discípulos de Piaget, Kohlberg logró identificar las principales etapas del desarrollo moral infantil, lo que implicó asumir que la capacidad para la moralidad debe estimularse, desarrollarse, construirse, y no resulta de la simple internalización de las reglas y sus justificaciones (Kohlberg, 1981: Part 1). Este esfuerzo por pensar lo moral como disposición, más que como indoctrinación (*indoctrination*, es precisamente la palabra que usa para singularizar, por contraste, su propuesta), es lo que lo ha mantenido como un referente indispensable en el tema.

Las tres grandes etapas distinguidas por Kohlberg son⁴⁴:

1. **Preconvencional.** Se divide a su vez en dos momentos: uno dominado por el simple temor al castigo: la regla debe obedecerse para evitar el castigo, sin atender a sus características propias. La regla define el mal: si hay castigo, es porque se obró mal. En el segundo momento de esta etapa, se relaja la exigencia de la obediencia: la ley puede obedecerse, o no, según los intereses de quienes debieran regirse por ella. Siguen sin ser tomadas en cuenta las características inherentes a la regla.
2. **Convencional.** Esta etapa también se subdivide en dos momentos: el primero, prolonga la disposición a privilegiar, ya no tanto los intereses, como

⁴⁴ Elaboramos este resumen a partir de la muy eficiente síntesis elaborada por W.C. Crain. (1985): *Kohlberg 's stages of moral development*.

los motivos de la acción, por encima de la obediencia a las reglas. Si un acto se realiza por amor o solidaridad puede prescindir del apego a la norma, sin perder su valor moral. En un segundo momento, la preocupación se desplaza hacia el orden social: se considera que las reglas deben ser obedecidas para garantizarlo. Esta etapa, en opinión de Kohlberg, se alcanza hacia los 10 años de edad.

3. **Posconvencional.** En el primer momento de esta etapa, se modera la valoración del orden social: se advierte que un orden social puede ser *injusto*. Esta aparición de la noción de justicia anuncia ya el punto culminante del proceso formativo: en efecto, el momento final se alcanza cuando se entra en posesión de una noción más o menos consistente de justicia, y se aplica sistemáticamente para emitir juicios sobre las normas y los motivos.

Otro valor importante de la propuesta de Kohlberg es su compromiso empírico: las etapas fueron construidas y redefinidas a partir de las respuestas obtenidas a un cuestionario aplicado a niños y adolescentes.

Por otra parte, como ocurre con todos los intentos sistemáticos y exhaustivos por comprender dimensiones decisivas de la vida humana, la clasificación dinámica de Kohlberg ha sido objeto de polémica. Se le ha objetado, principalmente, la rigidez en la secuencia de las etapas, así como su perspectiva unívocamente jerárquica, y una cierta inconsistencia en los criterios para definir el valor de cada momento. Tampoco ha faltado quién, al inspeccionar de cerca el trabajo de campo del que emana la clasificación, ha señalado cierta arbitrariedad en la interpretación de las respuestas (Crain, 1985: 7 ss.).

En nuestro caso, como ya se anunciaba, sin regatear importancia a la muy valiosa propuesta de Kohlberg, consideramos que no constituye un punto de partida adecuado para una Educación cívica centrada en el sentido de lo público. Principalmente porque su interés es la educación moral, no la cívica: aunque, por supuesto, hay vasos comunicantes entre ambas, permanecen irreductibles mutuamente. A Kohlberg le interesa el juicio moral, la aptitud para distinguir el bien, que en su caso, por influencia de Kant y Rawls, tiende a asociar a lo justo. A nosotros nos interesa, en contraste, la apropiación cognitiva y emotiva del sentido de lo público, y en esa medida, las leyes, como expresión intrínseca de lo público,

son más un objeto de comprensión que de enjuiciamiento. También desde la perspectiva de la Educación cívica importa - y quizás más que nada - lo justo; pero se busca arribar a su intuición *a partir de la noción de lo público*, no al margen, ni por encima de ella. Es decir: la noción de lo público, como ya hemos tratado de mostrar, histórica y lógicamente, se deriva a su vez de ciertas convicciones de libertad, dignidad y justicia. En su caso, desde una perspectiva de Educación cívica, las leyes pueden ser interpretadas, valoradas y, en su caso, enjuiciadas, desde las exigencias extrínsecas al proyecto republicano, no desde una noción abstracta de justicia (como ocurre, y debe ocurrir, en una educación moral, o mejor: ética).

Insistamos: inevitablemente, abundan los momentos de convergencia entre lo ético y lo cívico, tanto en los ámbitos cotidianos como en el de las prácticas ciudadanas. También en el de la pedagogía, ciertamente. Pero no pueden reducirse mutuamente. En otras secciones de este trabajo se ha recurrido al Interaccionismo Simbólico para apuntalar la diferencia entre ambos.

Por otra parte, el método de Kohlberg es, hasta cierto punto, reflexivo: es decir, sus beneficiarios inspeccionan sus opiniones, y se esfuerzan por construir posturas consistentes a partir de ellas. Ahora, consideramos que este método no supera el ámbito de lo cognitivo, y por lo tanto, es poco probable que por medio de él se arribe a la formación de disposiciones. Los principios metodológicos que proponemos, al estar enraizados en prácticas y hábitos vigentes durante los varios años de duración de la experiencia escolar, acaso puedan trascender hacia ese ámbito de lo emotivo y lo concreto.

4.4 Fines de la educación y República.

Comencemos por constatar que la Educación pública siempre se ha visto y siempre se verá en riesgo de saturarse de demandas. Porque ya se ha asentado definitivamente entre nosotros la convicción de que la educación es nuestra más noble y mejor fundada esperanza frente a los peligros y desafíos que tampoco dejan nunca de profundizarse y renovarse. Ya se trate de revertir el desastre ecológico que puede destruirnos en las próximas décadas, o de salir de una vez y para siempre de la miseria, o de avanzar decisivamente hacia una genuina

democracia: hay ya algo, quizás definitivo, en nosotros, que podríamos asimilar a una especie de reflejo colectivo, que nos hace dirigir la mirada hacia nuestro sistema educativo en busca de respuestas.

Y por supuesto, estas expectativas son perfectamente legítimas. De hecho, son un signo alentador, indican que en una sociedad han permeado hasta un grado relevante certezas como la centralidad del conocimiento en la atención de las urgencias sociales, y la indispensable necesidad de transformar a sus afectados, mediante procesos de esclarecimiento y reflexión, en protagonistas de las soluciones. Al tratar de problemas sociales, la educación se revela como el único camino a la vez eficaz y coherente con nuestras premisas humanizadoras.

Este optimismo educativo guarda una afinidad profunda, esencial, con los valores democráticos y republicanos, y asume necesariamente una postura polémica en relación con otras perspectivas ante lo público, como el despotismo ilustrado y la tecnocracia. Sin embargo, es común que este impulso educador pase por alto su propia naturaleza: la educación por sí misma genera sus propios fines, y se orienta por ellos. Cuando se le quieren asignar otros, por muy razonables y aún admirables que sean, se corre el riesgo de nulificarla, y por lo tanto, de no cumplir ni con unos ni con otros.

¿Y cuáles son esos fines de la educación pública? Para comenzar, podemos señalar dos, ambos cardinales:

1. La formación de ciudadanía, en la que hemos venido insistiendo. Por una parte, la escuela es en sí un acto republicano, la evidencia de la existencia de una República. La República existe en la medida en que sus ciudadanos la realizan, la ejecutan cotidianamente. Por otra parte, ser reconocido como ciudadano significa ser incluido en una unidad social, la República, que no tiene otro fin que la promoción de los mejores intereses personales. La República es una forma de organización política que sólo se comprende plenamente si se toma como punto de partida su afán humanizador.

2. La formación humana, en el sentido profundo que logran dar a la noción de “formación” Masschelein y Simon en su intenso opúsculo *En defensa de la escuela. Una cuestión pública* (op. cit.). La escuela al presentar el mundo al joven estudiante,

forma a uno y a otro. En el fondo, la escuela es a la vez el marco y el instrumento para el verdadero contacto con el mundo, y para la inmersión auténtica en la cultura, que puede ser pensada como una especie de masa hereditaria compuesta por los más altos logros de las generaciones anteriores. En ese grado es relevante la escuela.

Ahora, para consumir esos fines formativos la escuela se ve en la necesidad de *suspender* (también es esta una imagen empleada por Masschelein y Simon) *todo otro fin ajeno* que pueda ejercer en el aula una interferencia menguante o subordinadora. Por esto es indispensable, desde una perspectiva genuinamente educativa, renovar una y otra vez el compromiso con los valores y fines propios de la educación. Es un ejercicio que la escuela y quienes le dan realidad con su práctica pedagógica tienen que reiterar frecuentemente, ante las urgencias planteadas, siempre renovadas también, del entorno social. Exigencias que, por otra parte, como ya hemos reconocido, son lógicas y legítimas en un medio democrático.

Esta tensión civilizada y civilizatoria sólo puede atenderse satisfactoriamente mediante una reflexión continua sobre los fines de la educación pública, que permita a los educadores perseverar en los fines genuinos emanados de la escuela, a la vez que renueve, a escala social, el consenso en torno a la idea de que la educación puede generar las soluciones y rendimientos sociales requeridos, con la condición de que no se interfiera con su labor formativa. En eso consiste, por otra parte, la verdadera confianza en la educación, que muchas veces se confunde con su instrumentalización.

Por las raíces filosóficas de sus premisas, y su inquietud ante los desafíos más actuales y notorios enfrentados por la educación, Masschelein y Simon ofrecen un firme punto de partida para este ejercicio de reflexión en torno a los fines de la educación. Y para profundizar en ellos, la obra de John Dewey aparece como la más prometedora.

Ahora, la concretización de la educación pública, la escuela, es una forma social, al igual que lo son la familia, la empresa y el estado, y como tal, puede ser analizada desde la perspectiva de las ciencias sociales. Dentro de la escuela, al igual que ocurre con cualquier otra institución, se cruzan una variedad de sentidos, intenciones, expectativas y perspectivas que pueden promover los fines educativos,

o competir con ellos. La escuela no sólo requiere estar alerta ante los intentos de instrumentalización externos a ella: también en su interior, y en virtud de sus exigencias funcionales, genera inercias que pueden desviarla de su propia vocación. Por eso es provechosa una reflexión complementaria sobre los fines de la escuela en tanto que forma social. En este nivel de análisis, los planteamientos correspondientes de Max Weber y del Interaccionismo Simbólico aparecen como los más sugerentes.

4.4.1 John Dewey y el sentido de la escuela.

Reflexionar sobre la educación, tratar de dilucidar su sentido, tan disputado siempre, tan codiciado por tantas y tan persuasivas urgencias, significa enredarse en perplejidades que en ocasiones parecen irresolubles. Ser capaz de definir el para qué de la educación, los bienes a los que conduce, equivale, de acuerdo con un reflejo cultural moderno, a tomar el control de algo así como el timón de la sociedad. El que tal reflejo esté o no justificado, o hasta qué punto lo esté, es otra discusión, que no parece poder menguar la vehemencia de la batalla retórica, conceptual y política por el control de la escuela.

Quizás no haya un referente moderno de la educación tan contundente y convincente como John Dewey (1859-1952). La templanza de sus posiciones, su distancia tan saludable respecto a todos los extremos, su disposición a discutir todas las preocupaciones y posturas educativas, dan lugar a un muy original, y hasta sorprendente, radicalismo educativo. La intensa sobriedad de John Dewey da lugar a un apuesta por la educación a la vez contundente y sutil, que es el mejor punto de partida para emprender el siempre renovado apremio de revitalizar el sentido y las prácticas educativas.

Por supuesto, no es casualidad que sea Dewey el maestro de los maestros de hoy, el más cercano a las preocupaciones de todos los auténticos educadores de la actualidad. Platón siempre será un referente para pensar el sentido político de la educación, siempre se pueden encontrar en su obra inagotable elementos válidos para la renovación de la educación cívica, pero hay en la raíz de su visión un elitismo sin complejos, irreconciliable con los supuestos básicos de la democracia, ya tan nuestros. Rousseau nos queda más cerca. Es a la vez clásico de la democracia, de la República y de la educación. Pero apenas se ocupó de la

escuela, ni de la educación pública, al menos en *Emilio, o de la educación*, su logro más prominente en el campo.

En cambio, Dewey es por antonomasia el filósofo de la democracia, y de su concretización mediante la educación. Su opinión sobre ésta es tan alta, le adjudica tal centralidad, que llega a definir a la filosofía misma como la teoría general de la educación. Para Dewey, la educación es fin de sí misma: “*The aim of education is to enable individuals to continue their education (...) the object and reward of learning is continued capacity for growth.* [El propósito de la educación es habilitar a los individuos a continuar su educación (...) el objeto y la recompensa de la educación es una capacidad ininterrumpida de crecimiento]” (Dewey, 1916:)

De esta afirmación, sumamente expresiva de su temperamento filosófico y educativo, parte Dewey en su reflexión sobre los fines o propósitos (*aims*) de la educación. Esta contundencia, recurrente en sus escritos sobre educación, es afín a la inquietud actual por defender a la escuela de la imposición de fines ajenos a ella, de la que quizás la más nítida y fundamentada exposición sea la obra de Masschelein y Simon. Ahora, ¿dónde encontraría la educación los fines que auténticamente le corresponden? Es decir, una vez que se ha descartado que sus fines puedan, o deban, serle dictados desde consideraciones económicas o políticas, ¿cómo pueden ser definidos esos fines?

La educación, al igual que toda práctica humana, requiere encontrar sus fines en sí misma. La educación necesita encontrar en su proceso particular sus fines, y el centro del proceso educativo (que no el protagonista o sujeto) es para Dewey, sin duda, el estudiante. Esto queda claro por la prioridad que da el autor a señalar al profesor, no a la empresa o al Estado, como origen de fines exteriores al proceso educativo, fines que de imponerse, en su opinión, lo estarían anulando. Es decir, la distorsión del proceso educativo puede darse por la acción coactiva de sus actores inherentes; la advertencia conmina a examinar los modos, las prácticas, del aula, pues para nulificar la educación basta con una actuación desacertada de parte de los encargados de su implementación. Otro tipo de corrosiones de lo educativo, que quizás hoy vienen a nuestra mente más espontáneamente, las que desembocan en el aula por la presión proveniente de las urgencias de la empresa y las apuestas

políticas, también fueron relevantes para Dewey, pero no son las primeras contra las que previene.

Uno de los errores que Dewey combatió siempre, fue el de separar la acción de sus fines, y quizás fue en el ámbito de lo educativo en el que lo hizo con más decisión y constancia. Las páginas dedicadas por Dewey a la definición de los fines educativos sirven muy bien a quién alberga la inquietud de proteger a la escuela frente a las exigencias de la producción económica y del radicalismo político, pero su brío filosófico obliga a ir más allá de eso. Lo que se encuentra en ellas no es sólo una conceptualización concisa de los fines educativos, que posibilita su distinción frente a otro tipo de fines, sino una crítica general - con repercusiones a escala teórica y del sentido común - de conceptos como fines (*end*), objetivos (*aim*), y medios. Es decir, Dewey no se contenta con suministraros una visión eficaz de los fines en educación, sino que nos obliga a repensar lo que entendemos por fines en general. Nos obliga a asomarnos (y quizás a asombrarnos un poco también, al hacerlo) a su teoría general de la acción.

De hecho, en cierto momento aclara que los objetivos educativos no son, o más bien, que no deberían ser, esencialmente distintos de los fines en general (Ibid. 8.3). Pero a la educación, que en sí misma no tiene otro fin que el crecimiento continuo, le corresponde por partida doble, por decirlo así, el deber de autonomía, es decir, de encontrar en sí misma sus fines. Porque, ¿cómo debe ser, en opinión de Dewey, un buen propósito? Un buen propósito, educativo o no, es el que *libera actividad*. Es decir, logra un despliegue *voluntario* de las capacidades de quién se implica en él. Es de destacar el que se asocie a la noción de propósito válido la de eficacia motivacional. Porque para saber si un propósito es falso, ineficaz, no surgido de la acción, sino sobrepuesto a ella, basta con verificar que aquél a quién le es infligido, huye de la actividad prescrita en cuanto puede hacerlo

Otro punto en que Dewey insistió, en relación a toda actividad, pero especialmente en el caso de la educación, es que los propósitos (*aims*) eficaces *nacen de la acción*, de la actividad, no se le imponen, ni la preceden. Ahora, él mismo matiza: el propósito sí debe formar parte de la situación inicial de la acción, pues de otro modo no podría *comenzar* con la liberación de actividad. Sin embargo, el propósito, para permanecer válido y valioso, requiere conservar un cierto grado

de flexibilidad, una capacidad de adaptarse, modificándose, al cambio de las circunstancias que él mismo, como detonador inicial, contribuye a transformar. (Ibid, 8.2)

Así, al agregar respecto al propósito, al que ya le ha pedido poder liberador de actividad, la demanda de ser flexible y productivo, entendiendo por tal la capacidad de cambiar las circunstancias iniciales, Dewey suministra la energía argumentativa necesaria para repensar la naturaleza de los propósitos, y la relación de éstos con los medios. Porque según Dewey el error más corriente en la definición de propósitos, error especialmente gravoso en educación, es el de pensar por separado los fines y los medios. Al incurrir en esta escisión, la acción experimenta el fin (*end*) como algo externo a sí, y se vuelve absurda para sí misma. Cuando la esencia de un fin legítimo (al que Dewey parece preferir referirse como propósito, en inglés, *aim*) es saturar de significado la acción presente, no convertirla en simple medio, drenándola de sentido y valor intrínseco. “El propósito es un medio de acción, y lo es tan categóricamente como cualquier otra porción de un actividad” (Ibid, 8.2) Dewey completa esta afirmación con otra, igual de desafiante: “... la educación como tal carece de propósito. Sólo las personas, padres de familia y profesores, etc., tienen propósitos, pero no la educación, que es una idea abstracta (IBID: 8.3)”.

Llama la atención el ahínco de Dewey en probar que la educación es fin (*aim*) de sí misma (en ocasiones, la llama recompensa [*reward*] de sí misma). Por supuesto, ya en 1916, año de publicación de *Democracia y educación*, había inquietudes respecto a la “función social” de la escuela, y eso explica en parte ese ahínco. Toda obra filosófica de peso se inscribe dentro de un diálogo con otras obras, con otras posturas, con otras fuerzas. Más aún, debe tenerse en cuenta esta consideración en el caso de la a la vez extensa y sobria producción de Dewey, quién sirvió a una concepción que hacía depender la coherencia y pertinencia de la filosofía de su vinculación con la vida, y las prácticas necesarias para conservarla y fomentarla. ¿Será que nos desconcierta un tanto encontrar en Dewey, uno de los clásicos del *pragmatismo* norteamericano, un defensor de la autonomía radical de la educación, y no un patrocinador de su subordinación a utilidades sociales, que pueden ser muy pertinentes, pero que de ser entronizadas en el proceso formativo,

lo asfixiarían? En todo caso, hay en Dewey un cortés pero decidido crítico de la obsesión con la pregunta por la *utilidad* de la educación.

En la promoción de la educación y la escuela como fuente de valores, hay una sensibilidad humanista y democrática. Es decir, la educación en tanto que un proceso de crecimiento continuo, de expansión de capacidades, cuya vocación final es *intensificar la significación de cada momento*. Podríamos decir, en suma, que es quizás el más alto regalo que la humanidad puede hacerse a sí misma. No es difícil inferir, a partir de estas convicciones, el significado que reviste un sistema de educación pública, desde la perspectiva de una sociedad que se define como democrática: dado que la democracia es la perspectiva política que hace depender la legitimidad del poder de su servicio a la totalidad de la ciudadanía, asumirse demócrata es asumir la responsabilidad de garantizar el acceso de todos al más prominente de los bienes, es decir, la educación. Un régimen democrático no podría no educar, renunciar a educar, sin incurrir en una contradicción suicida (la misma prevención es válida, por supuesto, desde la perspectiva de la República, aún cuando no exista identidad conceptual entre ella y la democracia).

Sin duda, Dewey está perfectamente consciente de las expectativas y exigencias que luchan por apoderarse del sentido de la educación. A quiénes exigían a la escuela y a los maestros ajustarse a las necesidades de capacitación que permitieran una incorporación tan eficiente como posible de las nuevas generaciones los procesos industriales, les responde:

“... industry at the present time undergoes rapid and abrupt changes through the evolution of new inventions. New industries spring up, and old ones are revolutionized. Consequently an attempt to train for too specific a mode of efficiency defeats its own purpose” (Dewey, 1916:140)

A contraluz de esta reflexión, despuntan el argumento y la correspondiente recomendación, de índole más bien utilitaria, que impulsan la expansión general de capacidades como fruto educativo más benéfico para la industria que la capacitación especializada. Es decir, es claro en Dewey un esfuerzo por conciliar inquietudes, por lograr la coincidencia de los fines (*aims*); pero también lo es la firmeza en defender una jerarquía entre esos fines, mostrando, en este caso de las demandas explícitas de la industria, que ha servido muy bien de ejemplo, que si

ésta desea beneficiarse de la educación, lo que más le conviene es respetar su proceso, definido por fines propios. En caso contrario, si la industria subordina a sí la educación, la inhabilita para alcanzar sus fines, pero tampoco logrará los propios.

No se advierte, en cambio, una inquietud de similar intensidad de parte de Dewey en defender la educación respecto a otros núcleos emisores de urgencias, como el político o el religioso. Sin embargo, el sentido político de la educación es quizás el tema más caro a Dewey, y quizás en ninguna otra empresa intelectual invirtió tanta energía argumentativa e imaginativa. En *Democracia y educación*, Dewey revela la esencia política y moral de la educación y de la escuela, pero al parecer no es tanto el influjo de algún proyecto político lo que lo inquieta, sino uno de los rasgos más preocupantes generados por la civilización industrial: la estratificación social. Para revertir, o al menos amortiguar, sus perjuicios, Dewey impulsa como propósito educativo algo que da en llamar “eficiencia social” (*social efficiency*), y que define como una “...*capacity to share in a give and take of experience*.” (Ibid, 141). Así definida, es factible comprender cómo la estratificación social impide ese intercambio de experiencia, es decir, cómo merma la experiencia social. Al escindir el todo social en segmentos desiguales en recursos y vulnerabilidad, estableciendo entre ellos relaciones de subordinación, *la estratificación impide a la sociedad comunicarse consigo misma*. Más aún: implica que algunas partes del conjunto social inflija a las otras la *obligación* de perseguir determinados fines (ante todo en el ámbito del trabajo industrial, se entiende). Y por esa imposición de fines, el organismo social incurre, en menoscabo de los obligados, claro, en una de las situaciones más enérgicamente criticadas por Dewey: la privación de la experiencia de fines propios, y la consecuente desposesión de sentido del momento de la acción, del momento presente.

Separar la acción de sus propios fines, los que surgen en y por ella, es el correlato necesario de la estratificación social, que es una auto-escisión de la sociedad, el estado más alejado de la eficiencia social, y de ese continuo compartir de experiencia, esa comunicación de intereses, que da lugar a esa “conciencia colectiva”, sin la que carece de sentido, en el sistema conceptual de Dewey, la democracia como idea y como estado social. La estratificación social se reproduce

asignando a cada quién un lugar en un mecanismo productivo y político, un lugar ya determinado, de formas de acción y fines predeterminados. A Dewey le parece extraño que haya quién considere esta dinámica como la propia de la eficiencia social, y por lo tanto se opone, sutil pero firmemente, a la colaboración de la educación en ella.

A esta noción de eficiencia social, que pugna por los estándares y las funciones, Dewey opone una imagen exactamente opuesta: “ *Whether called culture or complete development of personality, the outcome is identical with the true meaning of social efficiency whenever attention is given to what is unique in an individual—and he would not be an individual if there were not something incommensurable about him.* (Ibid, 142)

Claramente hay una versión de humanismo imputable a Dewey: para él una sociedad merece ser llamada eficiente si logra esta plenitud personal de cada una de las personas que la integran. Ahora, ese desarrollo personal tiene más bien poco qué ver con alguna esencia o naturaleza del alma, presocial, preactiva. En discusión con Rousseau (Ibid, Ch.9), Dewey admite el hecho de la diferencia de inclinaciones y temperamentos entre individuos, pero afirma, concluyente, y prolongando a su colega G.H. Mead, el carácter social de la personalidad (*self*), que sólo puede surgir, sustentarse y expandirse en la interacción con otros. Ahora, para Dewey, así como la personalidad depende absolutamente de los procesos interactivos, éstos a su vez sólo pueden tener lugar en el seno de una cultura (recordemos que en el Interaccionismo Simbólico, del que Mead puede considerarse como uno de los fundadores, la cultura es pensada, más que como una especie de sustancia, como un proceso continuo de interpretación). Por eso no debe sorprender que Dewey, aún reconociendo la importancia del desarrollo personal como fruto de la educación, en nada inferior en valor a cualquier otro resultado que ésta pueda arrojar, prefiera recomendar a la cultura como su fin decisivo. Porque *la cultura es a la vez eficiencia social y desarrollo de la personalidad*; ésta última ya fue insinuada como sinónimo del desarrollo personal en la cita revisada (...*culture or complete development of personality...*).

Ahora, fiel a su desconfianza frente al hábito intelectual de sustancializar los fenómenos emergentes de la acción, Dewey propone como fin educativo más el

acto de cultivar que la Cultura como tal, es decir: “...*cultivation with respect to appreciation of ideas and art and broad human interests*. (Ibid, 142. El resaltado es nuestro) . Entendida así, *la cultura es otro nombre de la eficiencia social, no su contraria*, como sugiere el prejuicio corriente, quizás imposible de erradicar, que se empecina en privilegiar como objeto de transmisión escolar “contenidos útiles”, frente al desarrollo de la capacidad de pensar, y al contacto pleno e intenso con las ideas, hechos y obras que han definido el desarrollo de la civilización.

Este prejuicio, que pugna por la reducción del conocimiento a inculcar por la escuela al conocimiento necesario para el empleo, demanda la vigilancia crítica continua de los educadores, pero no desde una perspectiva de resistencia, sino de realización social y cultural. La escuela no puede, y no requiere, dedicarse a “resistir” esos ímpetus manipuladores: su crítica debe ser activa, impulsarse y vigorizarse en su decisión positiva de entregarse, siguiendo a Dewey, uno de sus mayores entusiastas, a *la cultura como propósito*. Para Dewey, el separar cultura, eficiencia social y desarrollo de la personalidad como fines educativos es un desacierto que sólo puede ser parte del sentido común en una sociedad que no vacila en calificar de feudal (*...is a product of a feudally organized society...*). En Occidente, la sociedad feudal es el dechado de la estratificación, fenómeno cuyo significado humano Dewey sabe calcular con precisión, más allá de los ámbitos de lo político y lo social. La estratificación implica, en la práctica y en la teoría, que sólo un segmento social tenga la posibilidad de gozar de lo mejor de la cultura, y por lo tanto de ejercer una influencia significativa en las decisiones colectivas de peso. Dewey sugiere que esta escisión social se traduce en la escuela como separación de fines y medios educativos, y complementariamente, que es en la escuela dónde puede revertirse esa ruptura.

Así, la crítica de la separación de los fines y medios educativos esboza una crítica social global, que no por sutil deja de ser decidida, y postula a la educación como el proceso capaz de consumir a la vez la cultura, la democracia, y el desarrollo de la personalidad. Hay que observar que al perfilar lo que entiende por cultura, Dewey resalta tres elementos: las ideas, el arte, y los intereses humanos generales. Y los plantea como objetos de apreciación, no de aprendizaje, ni de instrucción. Acaso tomaría más espacio del conveniente el precisar las detalladas y reveladoras teorías desarrolladas por Dewey al arte y a las ideas (aunque más

adelante se profundizará en sus conceptos de mente [*mind*] e inteligencia). También encontramos resonancias intrigantes en la noción de apreciación, que sin duda desbordan la de aprendizaje, y que sería interesante sondear, aunque costoso en espacio argumental. Sin embargo, es posible interpretar esta insistencia en reconocer en la cultura el propósito a la vez de la educación y la democracia como una defensa del acto educativo frente a todo afán instrumentalizador. Porque como ya se vió la instrumentalización refuerza la estratificación, y ésta a su vez implica escindir la acción educativa, separarla de sus fines, y convertirla en un simple medio. La educación al reivindicar sus fines, al producirlos y asumirlos, rompe “desde dentro” esta estratificación, al hacer de cada niño y joven el protagonista de un proceso de cultura, de un acto continuo de cultura, más que de aprendizaje. Y también la revierte en sus efectos, al promover el tercer elemento de la cultura al que se refería Dewey: los intereses humanos generales, en contraste con la atomización funcional, hacia la que inevitablemente gravita la civilización industrial, con su énfasis en la especialización y eficiencia técnicas. Sólo una verdadera educación lograría revertir la disolución social, “... *breaking down the barriers of social stratification which make individuals impervious to the interests of others.*” Ibid, 139).

Del ímpetu educativo de Dewey se puede derivar, por supuesto, una propuesta para la educación cívica. Pero lo que importa aquí resaltar es que para él, el mismo acto de educar ya es el acto cívico por antonomasia, sin el cual no pueden surgir ni prosperar ni la Democracia ni la República. En palabras del autor: “... *social efficiency is nothing else than that socialization of mind which is actively concerned in making experience more communicable..*” (Ibid, 140). Quizás no sea una impertinencia considerar esta experiencia a que se refiere la cita, cuya comunicación es misión de la escuela, no sólo como el cúmulo de vivencias y perspectivas de los contemporáneos, sino también como la masa de inquietudes y soluciones acumuladas por la humanidad a través de los siglos, en todas las dimensiones de la cultura. Es decir, las ciencias y las artes, a cuya didáctica Dewey dedicó abundantes y luminosas páginas.

4.4.2 Max Weber: la educación como acción social.

Como ya vimos gracias a John Dewey, la educación genera sus propios fines. Pero la educación es algo que ocurre entre actores sociales, es decir, entre sujetos de acción social, y siempre, al menos en el caso de la educación pública, en un marco institucional determinado, es decir, la escuela. Es indispensable complementar la reconstrucción filosófica de los propósitos de la educación con la inspección sociológica de sus actores e instituciones, pues éstos portan preocupaciones, expectativas y urgencias distintas a las propiamente educativas, que eventualmente pueden sofocarlas o subordinarlas. La obra de Max Weber (1864-1920) ofrece los instrumentos conceptuales propicios para esta disección, de la que debería surgir una topografía puntual que advirtiera de las distintas presiones vigentes en la escuela. Presiones que condicionan las percepciones de los actores escolares, que determinan el cómo se perciben a sí mismos y al resto de los actores integrados en la relación social educativa. Porque es totalmente válida la prevención que se suele dirigir a la filosofía de la educación cuando asume su tarea de reflexionar sobre los fines de ésta: la educación no ocurre en un vacío, la escuela siempre acontece en un contexto social. Esta reconvención es el punto fuerte de la sociología de la educación.

En efecto, la escuela en sí es una relación social, cruzada por otras relaciones sociales, cada una de las cuáles recibe su sentido del esfuerzo en pos de distintos valores, o de igualmente distintas necesidades de expresión. Ahora, lo que importaría de una incursión en la sociología sería mostrar que, dentro de las fuerzas que suministran sentido dentro de la escuela, el ímpetu republicano por que se ha abogado desde una perspectiva filosófica, no sólo es el esencial, aquél en que debe perseverar la escuela para ser leal a sí misma, sino que es tan concreto y perceptible como cualquier otro, y que es susceptible de reforzamiento y adhesión. Max Weber, quizás el más influyente de los clásicos de la sociología, elaboró la más poderosa de las máquinas de comprensión de la acción social, y es muy factible y provechoso aplicarla a la escuela.

Para empezar, ¿qué es la acción social? Nos dice Weber que, en oposición a la mera conducta⁴⁵, la acción (*Handeln*), es un acto dotado de *sentido*, un acto que es pensado por el actor como una solución o una expresión. Ahora, ¿qué es lo que hace social a la acción? “(...) *La acción social (incluyendo tolerancia u omisión) se orienta por las acciones de otros, las cuáles pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras (...)*”(1964 [1922]:6). ¿Hay en la escuela acción social? Por supuesto; más aún, lo importante sería lograr un inventario más o menos exhaustivo de los flujos activos de sentido que estructuran y modifican incesantemente la experiencia del aula y de la escuela. Esos flujos de sentido se enfrentan se nutren uno de otro todo el tiempo, pero igualmente colisionan, en una inacabable pugna por la supremacía (es la “batalla entre dioses”, de la que célebremente habló el mismo Weber, y que tiene lugar en los ámbitos más ordinarios, y a propósito de hábitos y decisiones triviales.)

Ahora, habría que considerar que, junto a la acción social, propiamente dicha, circula también en aulas, pasillos, patios y oficinas, el entramado de hábitos y afecciones que podríamos describir con categorías como impulso e inercia. Además, por supuesto, habría que considerar la acción que, aún impregnada de sentido, como toda acción, no puede ser calificada de social, pues no se ve afectada, ni en su ímpetu original ni en su desarrollo, por cálculos o consideraciones referidas a los actos de otros. Por supuesto, un empeño de exhaustividad podría dar lugar a una cartografía motivacional quizás demasiado intrincada, en mengua de su utilidad conceptual y práctica. Por eso, lo importante sería identificar los motivos más prominentes de ese territorio de expectativas y demandas que es la escuela, y examinar cómo pueden conectarse, imponer tensión, o mermarse mutuamente.

Claro, para indagar en el sentido de la acción social, y esto revela una oportunidad de acoplamiento entre una perspectiva teórica, la sociología de Max Weber, y una predominantemente metodológica, el Interaccionismo simbólico, hay que acercarse al actor social. ¿Qué actores sociales protagonizan la escuela? Por supuesto, ante todo, estudiantes y profesores constituyen la savia del proceso

⁴⁵ La acción se distingue de las meras reacciones orgánicas, como el estornudo, la digestión, o el llanto. Sin embargo, y Weber es hasta cierto punto exhaustivo en aclaraciones al respecto, en el acaecer humano abundan los casos límites. El llanto de un bebé hambriento sería una reacción más bien orgánica, pero el de un deudo en un funeral, podría ser, como veremos, perfectamente válido como acción social.

educativo, desde el punto de vista didáctico, pedagógico, y obviamente, social. También habría que considerar autoridades escolares y padres de familia. Y por supuesto, los Otros generalizados que, en contraste con los que podemos llamar empíricos, también ejercen enorme influencia en la configuración de la interacción educativa cotidiana.

El Interaccionismo Simbólico se aviene bien con la sociología weberiana: al ejercer su peso conceptual, el Otro generalizado lleva a sus últimas consecuencias la noción de acción social, pues sugiere que en un ámbito de interacción cotidiana, esos Otros respecto a los que se orienta ésta, no son necesariamente presencias personales, sin que por ello su influjo sea menos significativo, y aún decisivo. De hecho, se ha postulado, en otro momento de esta tesis, que es posible considerar la República como un Otro generalizado, del que el proyecto de una educación pública, y su concreción, la escuela, no son más que vástagos lógicos.

Podríamos aventurar que, entre los flujos de sentido que atraviesan cada interacción, siempre hay alguno que predomina. Y por supuesto, habría que buscar las instancias de las que emana el sentido, valores, resultados, beneficiarios, como sin duda coincidirían en recomendar Weber y Mead, en el núcleo operativo del actor, es decir, en su subjetividad. ¿Cómo acceder a ese nivel? Hay dos procesos que lo concretan, y por lo tanto, lo revelan: el discurso y las prácticas, que también podemos llamar hábitos. Por lo pronto, no podemos profundizar en la discusión metodológica que implica el reconocimiento de estos procesos y su relación con el sentido. En otro momento, esta discusión será ineludible. Pero ahora es necesario mantenerse en el terreno teórico. Así que, dejando aparte por lo pronto el problema metodológico correspondiente, ¿qué sentidos, según podríamos suponer, definen tanto los impulsos como los conflictos e indecisiones de los actores típicos de las relaciones sociales escolares? (Ya hemos contemplado que los flujos de sentido pueden entrar en relaciones sinérgicas, pero también de competencia y confrontación).

Consideremos en primer lugar a uno de los actores esenciales en el proceso: a la maestra. ¿Qué mueve a una maestra? En primer lugar, por supuesto, su vocación de enseñar, de permitir a la nueva generación, cuya educación se le confía, acceder al conocimiento, las convicciones y las aptitudes que considera

valiosas. Ahora, la pretensión de saber por qué una maestra considera valioso alguno de estos elementos, ya implica una enorme pregunta. ¿Los ve como tales por considerarlos necesarios para una vida lograda? ¿O porque está convencida del valor intrínseco, más que instrumental, de esos logros del espíritu, y ve su vocación a la luz de la exigencia de lograr que la nueva generación participe en ellos? Incluso podría entender una maestra su propio ímpetu educativo a la luz de otras ambiciones. Quizás educar sea importante ante todo, por ejemplo, porque así se contribuye a la solución de los problemas económicos regionales o nacionales, o para moderar la incidencia delictiva en las mismas escalas. Por supuesto, esos propósitos muy bien pueden reforzarse mutuamente, pero también, a menudo ocurre, opacarse uno a otro.

Por otro lado, como profesional de la educación, la maestra vive su labor como un empleo. Y como tal, el empleo se rige por criterios de eficiencia: en lenguaje weberiano, diríamos que es un caso de acción social racional con arreglo a fines. Esos fines, absolutamente necesarios y legítimos, como los propios de cualquier empleo, representan a su vez las condiciones materiales de subsistencia y desarrollo personal de la maestra, y en su caso, de su familia, y se consuman en el cobro de un salario. Ahora, al regirse por un criterio de eficiencia, como ocurre con toda acción racional orientada a la obtención de ganancias, el ejercicio de la docencia, en tanto que empleo, está sujeto a la lógica de la maximización. Es decir, a la apetencia de obtener las máximas ganancias posibles, a cambio del menor esfuerzo posible. El reconocer a la labor docente su dimensión de empleo no significa en modo alguno regatearle ni su valor moral, ni su ineludible relieve político. Mejor dicho: quizás la mayoría de los empleos puedan ejercerse al margen de significados morales y políticos, y atenerse sólo a los que rigen a cualquier comercio; la docencia, junto con la medicina y algunos otros, no demasiados, definitivamente no. Pero, sin duda, el mapa de flujos de sentido que definen la experiencia del aula quedaría seriamente sesgado si se omitiera del inventario de impulsos los emanados de la dimensión laboral del oficio docente.

Además, así como la vocación docente constituye un flujo de sentido que a su vez es necesario descomponer, la necesidad de comprender el empleo docente obliga a considerar otras demandas que también dejan sentir su peso en el aula y la escuela. Porque la acción educativa tiene lugar en una institución, la escuela, cuyo

funcionamiento genera demandas por sí misma, además de verse presionada por las exigencias del sistema educativo en que se inserta, y de los padres de familia, si queremos acercarnos a la exhaustividad en el inventario.

Hemos visto surgir unos cuantos, los más importantes, de los Otros generalizados específicos a los que se refiere la definición de acción social, en el ámbito de lo educativo, desde la perspectiva docente: los estudiantes, la organización escolar, las autoridades educativas, los padres de familia. Para completar una cartografía del sentido en el aula, habría que sondearlos a su vez, sistemáticamente y en los mismos términos. Sirva este esbozo de los flujos de sentido que estructuran la experiencia del docente como modelo.

Ahora, nuestra postura consiste en postular que la República es uno de esos flujos de sentido presentes en el aula, y que se revela y fortalece mediante el proceso formativo propio de la escuela (tal como lo entienden Maaschelein y Simon). Es decir, que *hay una confluencia inexorable entre los fines educativos, propios de la escuela, y la vocación política de la República*, y por eso un auténtico proceso formativo es por sí mismo la base de una educación cívica. Una base sustantiva, pero sólo base al fin, que debe complementarse con un proceso reflexivo, en que se comprenda que los motivos de la escuela, de la formación y de la República coinciden en lo esencial, aunque no se agotan mutuamente. Por eso, se propone la reflexión sobre los fines de la educación como un ejercicio siempre vigente, un ejercicio de preferencia público, dialógico, desde la confianza en que siempre que se emprenda esa afinidad de sentidos surgirá y será reconocida, siempre también en condiciones novedosas, y ante inquietudes tan urgentes e inéditas como las actuales.

4.4.3 Educación: ¿formación o transmisión? ¿crecimiento o incorporación?

Hasta ahora, hemos tratado de mostrar cómo es que el proceso educativo contemporáneo ha sido subordinado a lógicas ajenas, y aún contrarias, a la propia. Hemos revisado críticamente las variedades de *heteronomía* que han distraído a la educación de su vocación distintiva e inherente, y que ya podemos clasificar ya sea según su contenido, o según su modo de incidencia.

De acuerdo a su contenido, identificamos dos embates como los más significativos en la actualidad: el que pretende supeditar la educación en general, y la escuela en particular, a designios de orden socioeconómico (empleo, productividad, movilidad social), y el que se afana por cometer tal instrumentalización en vista de aspiraciones políticas (emancipación social, democratización política). Como se notó en su momento, estas ambiciones, válidas y valiosas en sí, sin duda, de ser acatadas por la escuela, significan, irremediablemente, una merma decisiva del ímpetu educativo. En este apartado se intentará profundizar en esta tensión, mostrando además cómo es que la educación puede atender con eficiencia los valores sociales (que de ningún modo agota), siempre y cuando atienda en primer lugar los propios. Se intentará esta expansión desarrollando un concepto de formación que integre las ambiciones educativas críticamente definidas hasta el momento. Para emprender esta labor, será retomado el concepto de *Bildung*, cuyos orígenes y abundantes transmutaciones definen en buena medida la tradición pedagógica alemana. Complementariamente, podemos clasificar los riesgos que amenazan - a menudo lográndolo - con desviar a la escuela de su proclividad más franca y lógica, según su modo de incidencia. Hemos distinguido dos principales: los que operan desde la argumentación y la administración, y los que, subrepticamente, surgen y se desarrollan como efectos no planeados ni deseados del funcionamiento organizacional de la escuela. Las acometidas argumentativas definen, por el hecho de ser tales, no sólo sus ambiciones y terreno de incidencia, sino también el de su impugnación: se puede proteger de ellas a la escuela mediante la argumentación y la clarificación de ideas y valores. Se puede y se debe proteger a la educación de los discursos que pretenden controlarla, a partir de una crítica pedagógica nutrida decisivamente de las intuiciones y argumentos de la filosofía de la educación. Es importante mantener y promover el carácter reflexivo de esta crítica, para evitar su degradación discursiva: conviene precaverse, en el afán de enfrentar los peligros que representan para la educación el productivismo, el consumismo, el “sociologismo”, y el fanatismo colectivista, de gestar un “pedagogismo” igualmente reduccionista y tozudo, y atrincherarse en él. La crítica esbozada, entonces, busca su fundamento en la reconstrucción filosófica e histórica del proyecto educativo, y su eficacia en prácticas como la reflexión reiterada y continua sobre los fines de la educación, cuya

adopción, por parte de los protagonistas del proceso formativo, parece recomendable.

Por su parte, el otro tipo dinámico de riesgo educativo, el que opera al margen de las ideas y las intenciones, y que se puede agrupar bajo la noción de *currículo oculto*, requiere necesariamente de la aportación de la investigación empírica, pues la condición básica para su crítica, remedio - o en su caso - control, es la visibilidad. Es decir, no se puede enfrentar el currículo oculto si no se acreditan sus efectos y se explican sus mecanismos. De igual modo, como suplemento indispensable, la reflexión sobre el sentido de la educación, y la renovación resultante, puede erigirse como eje estratégico para hacer frente a estas presiones subrepticias. Ahora, como se verá más adelante, esto no significa descartar que haya modos de funcionamiento escolar poco visibles que puedan ser aprovechados educativamente, legítima y eficazmente. Este reconocimiento es particularmente pertinente en el ámbito de la educación cívica, y más adelante se especificará bajo qué condiciones es posible plantear un aprovechamiento pedagógico de lo implícito (no tanto de lo oculto) en la escuela.

4.5 Repensar la educación cívica: aprendizaje, competencia, *Bildung*

1

Lo que importa ahora es avanzar en la precisión del extremo positivo hacia el que se dirige el esfuerzo argumentativo desplegado hasta el momento, dominado hasta este punto por un talante predominantemente negativo, es decir, crítico. Es decir, en qué principios y prospectivas podría desembocar, sin desentenderse del rigor lógico y de un cierto sentido de la factibilidad, el impulso de custodia y renovación educativas que hasta ahora nos ha guiado. Principios de los que podría esperarse una contribución a la definición del sentido de la educación y la escuela; y sobre todo, a una perspectiva básica, rigurosa, a la vez leal y viable, de Educación cívica.

Por supuesto, ya ha sido posible vislumbrar en parte, en determinados momentos, un esbozo de dirección. Una breve visita a la historia de la escuela sugirió que ésta, como idea y como proyecto, desde sus inicios, ha estado

imbricada con la de República, al grado que es difícil concebirla sin ella, ni histórica ni filosóficamente. La escuela, como bien resaltan Masschelein y Simon (2013), fue concebida, antes que como la institucionalización de un espacio, como la conquista de un tiempo, de un tiempo libre, es decir, de un tiempo sustraído a las urgencias utilitarias, consagrado a la asimilación, por parte de los futuros adultos, ciudadanos (es decir, según las categorías políticas de la antigüedad, *hombres libres*), de la cultura y el mundo de la época, es decir, de lo considerado como más valioso. En la antigüedad greco-romana la libertad se concretaba como libertad política: ser libre significaba verse regido por nada más que por las Leyes, y no por la voluntad de otros hombres. Además, sólo se consideraba digno de la condición de libre, quién podía participar en la definición de las Leyes, pues aparecía como una obviedad a griegos y romanos lo imposible y absurdo de pretender ejecutar la libertad mediante Leyes que fueran la expresión de la voluntad de dominio de un sólo hombre o facción. Hay en el fondo de estas evidencias, culturalmente producidas y atendidas, una intuición, también elevada a convicción: la de la igualdad en dignidad de cada ser humano. Una vez que se reconoce esta igualdad, los hechos de dominación, subordinación y explotación se convierten en situaciones intolerables e injustificables. Es decir, en el mundo grecorromano la libertad política se derivaba de la evidencias de la dignidad humana, y de la igualdad en ella de todos los seres humanos⁴⁶. Ahora, al lado de la igualdad ante la ley, quizás no hubo otra expresión de esas aspiraciones tan contundente y significativa como la escuela, es decir, una libertad en el tiempo, una libertad reiterada, que se concibió como satisfacción de esa prerrogativa a la que nos hemos referido, una de las más altas, la vez reservada y obligatoria para los hombres libres: el derecho a la cultura y el mundo.

Hay un concepto, de indudable raigambre pedagógica, que acaso puede a la vez integrar los impulsos críticos de que nos hemos servido, con las aspiraciones educativas asumidas. Se trata de la idea de *Bildung*, que equivale aproximadamente a lo que llamamos “formación”. Observemos, en primer lugar,

⁴⁶ Por supuesto, se vuelve indispensable matizar estas afirmaciones ante la evidencia histórica inmovible de la presencia de la esclavitud en la antigüedad. Ya nos hemos referido a ella en otro momento. Por lo pronto, notemos que las aspiraciones y exigencias de libertad política, que subyacen al proyecto del gobierno republicano, eran pertinentes en relación con los ciudadanos de la *polis*, en el caso griego (y, en lo fundamental, de la República, en el romano). Ese es el alcance, ni mayor ni menor, y de cualquier modo valioso desde el punto de vista moral, y sorprendente, desde el histórico, de esas aspiraciones. Un cuerpo político compuesto sólomente de ciudadanos - y no de reyes y súbditos - fue algo inédito en la época.

que es precisamente la formación lo que ha sido propuesto por Maaschelein y Simon (2013), una de las principales influencias de esta tesis, como la noción que mejor expresa lo que se propone lograr la educación. *Formación* se distingue de otras nociones pedagógicamente relevantes, pero quizás más vulnerables a la instrumentalización, y menos ambiciosas desde la perspectiva de la filosofía de la educación. La idea de *aprendizaje*, por ejemplo, quizás más precisa en significado, y más ajustadamente asida como fenómeno psicológico, se define por un resultado estrictamente cognitivo, al que nada impide la inscripción en sistemas de acción no necesariamente educativos. Es decir, es válido preguntarse, hasta qué punto el aprendizaje, aún el aprendizaje significativo (Ausubel, 2000), cubre las aspiraciones genuinamente educativas. El aprendizaje, incluso el auténtico, el que supera su remedo, la memorización mecanicista, es un logro cognitivo que puede y debe darse, sin embargo, en los ámbitos de la empresa, la vida personal y la vida en común, y en atención a sus distintos requerimientos. Es decir, aún siendo un logro de indudable valor, quizás no sea el resultado que más contundentemente agote el impulso pedagógico, el inconfundiblemente educativo. Ahora, es importante aclarar la postura: el que podamos sospechar, y en su caso, afirmar, que la educación aspira a algo más allá del aprendizaje significativo, de ningún modo implica que sea éste prescindible. La verdadera *presencia* cognitiva, el verdadero conocimiento, reviste una dimensión irremediabilmente reflexiva: es decir, un conocimiento verdadero implica el conocimiento de su relación con otros conocimientos. Es difícil, quizás imposible, concebir un conocimiento aislado; ante un caso tal, lo más probable es que se trate de la simple expresión lingüística de un conocimiento, algo así como su sombra terminológica. Pero, una vez reconocido el valor intrínseco e innegociable del verdadero aprendizaje, es pertinente advertir que no suele éste ir más allá de su ámbito de sentido, es decir, el cognitivo. El aprendizaje como logro, como acontecimiento, agota sus efectos dentro de los límites del pensamiento: sus instrumentos, objetivos y resultados son ideas; nada más, ni nada menos⁴⁷. Ahora,

⁴⁷ Asumimos una distinción que opone las ideas a otros hechos psíquicos, como los sentimientos y las disposiciones que, hay que reconocerlo, está lejos de gozar de una aceptación unánime entre filósofos y psicólogos. Spinoza, un ilustrísimo contraejemplo, repudió la distinción (cuyo origen es nada más y nada menos que la filosofía de Descartes), y sostuvo que toda idea, incluídos los hechos de la voluntad, es *representacional* (Vd. DellaRoca, 2008). Por supuesto, es imposible ni siquiera bosquejar en una nota de pie de página un resumen de las teorías de las ideas más influyentes, pero es importante dejar claro que estamos conscientes de la parcialidad de la distinción entre ideas y otros órdenes de fenómenos mentales, y que la asumimos por considerar que es suficiente - como

la filosofía construida en torno a ella, no deja de insistir en que la educación aspira a algo más que la generación de ciertas representaciones mentales (es decir, al aprendizaje), por más que no pueda prescindir de ella.

En años recientes, apareció otro concepto, que pareció capaz de asumir las ambiciones educativas: la *competencia*. Su origen también puede identificarse en la insatisfacción ante el carácter irremediablemente mental del aprendizaje y sus logros, pero esta insatisfacción a su vez proviene del contraste entre las limitaciones de éste, y la exigencia de utilidad. Es decir, el concepto de competencia, y el proyecto educativo basado en ella, se han propuesto lograr un tránsito causal que vaya del aprendizaje a la “realidad”. La competencia, como perspectiva educativa, pretende darle una utilidad al conocimiento, imprimirle un sentido práctico, de potencial incidencia en la vida y el trabajo (Perrenoud, 1997; Denyer et. al., 2007). La competencia ha sido definida como la capacidad de movilizar conocimientos y habilidades para resolver problemas determinados. Es decir, se trata de una capacidad, que de ser desarrollada y ejecutada, puede traspasar la barrera entre los ámbitos de lo cognitivo y de lo real, ciertamente una aspiración central en pedagogía, si atendemos a sus grandes clásicos: Rousseau, Dewey, etc. La competencia puede hacer una contribución importante la significatividad del conocimiento, mostrando su utilidad, es decir, su potencial eficacia causal en la resolución de problemas. Aunque esta forma de adquirir significado puede verificarse en detrimento de otras: por ejemplo, de las que invisten de importancia el conocimiento desde su contextualización disciplinaria, o desde su relevancia cultural. Lograr que los productos del aprendizaje sean utilitariamente significativos es sin duda valioso en sí, porque no es posible hacerlo sin, implícitamente, satisfacer, al menos en parte, lo necesario para lograr su significación lógica y psicológica. Pero presenta también el riesgo de reducir *el valor* (no el significado) del conocimiento a su utilidad.

Esta es una de las limitaciones del concepto de competencias, aunque quizás no la más inquietante. Quizás sí lo sea el que, tanto para su concepción como para su práctica, la noción de problema le sea indispensable. ¿Por qué esta centralidad del problema en la perspectiva de las competencias es motivo de inquietud e

esperamos dejar claro más adelante - para construir el argumento en favor de una cierta noción de educación cívica.

interés? Porque el asumir que todo conocimiento y habilidad sólo es pertinente ante un problema determinado, no sólo refuerza la subordinación del significado del conocimiento a su utilidad, también remite necesariamente a la pregunta por lo que se considera “problemático”, y lo que implica y significa, a su vez, “problematizar”. Sin problema, no hay competencia, por eso lo decisivo es la indagación crítica de lo que se entiende por “problema” en el enfoque de competencias. ¿Se trata de situaciones en que el estado de cosas entra en conflicto con determinados objetivos? ¿Pero de dónde salen esos objetivos, y esos estados de cosas? ¿Desde dónde se definen, desde qué premisas, desde qué valoraciones?

Se ha señalado oportunamente que una de las principales fuentes del concepto de competencia, y, sobre todo, del proyecto educativo edificado a partir de él, se localiza en el ámbito de la empresa (La otra fuente importante es la noción de competencia lingüística, cuyo relieve se debe principalmente a Noam Chomsky (1992 [1967])). Ahora, a menos que se haga la crítica teórica y práctica del concepto, es casi inevitable que la perspectiva de competencias ingrese en educación cargada con las nociones centrales de *problema* y *problematización* correspondientes a su ámbito de origen. ¿Y qué tipo de resultados puede prometer una capacidad de problematización surgida desde el mundo de la producción, concebida funcionalmente para servirlo? Difícilmente aparecerán, desde esta perspectiva productiva, otro tipo de problemas que los relacionados directa o indirectamente con la producción de bienes y servicios. Es decir, problemas técnico-materiales, principalmente, aunque también, inevitablemente, problemas administrativos, organizacionales y mercadológicos. Porque, además, es preciso recordar, con tanta frecuencia como sea posible, en aras de la crítica del concepto de competencia, a cuyo rigor estaría condicionada su genuina pertinencia en educación, que el sistema de producción industrial es irremediabilmente capitalista, y por lo tanto, en él, la producción material tampoco es, nunca es, un fin en sí misma, sino que está orientada a la generación de rendimientos monetarios. Es decir, aún los problemas más sofisticados técnicamente, más contundentemente amarrados al mundo material, resultan ininteligibles si se les desvincula de los problemas definidos por la imperativa de toda empresa productiva racional: la búsqueda de rendimientos. Los problemas industriales fundamentales, de los que derivan todos los demás, son problemas de maximización y minimización: ¿cómo

producir una cantidad mayor o igual de cierta mercancía, en menor tiempo, o a menor costo? ¿cómo incrementar la demanda por los bienes producidos?, etc.

Ahora, el mundo de la empresa es el mundo de la eficiencia y la estandarización, y por eso, la mayor parte de las situaciones problemáticas (definidas como tales) también conciernen a la eficiencia, y se definen por la estandarización.. Es decir, *la enorme mayoría de los problemas productivos son problemas precedidos por su definición*, a los que corresponden soluciones también ya definidas. Por eso, en su ámbito específico, concreto, de origen y acción, la competencia consiste en *reconocer* los problemas (más que en definirlos), y en seleccionar la solución (también ya definida, en la enorme mayoría de los casos), y *aplicarla*. Estaríamos ante la competencia de la problematización en su grado mínimo: la simple identificación de problemas ya definidos. Está aún lejana de este estrato una verdadera capacidad de generar problemas. A lo más, en determinados momentos entraría en juego una cierta creatividad para encontrar soluciones a situaciones atípicas, por ejemplo, cuando no se cuenta con los insumos típicamente empleados en la implementación de una solución.

Hay en otro nivel, sin ir más allá del ámbito de la producción industrial de bienes y servicios, problemas para los que no hay soluciones definidas e indiscutibles, pero que sí se deducen rígidamente a partir de la perspectiva de la maximización de rendimientos. Por lo tanto, aún aquí la competencia para la problematización es requerida sólo a medias, porque las premisas para la construcción de problemas son recibidas y rígidas. Podemos considerar un último nivel, aún en el ámbito industrial, en que la aptitud para la problematización se acerca a su mayor plenitud y valor, aunque no logra romper los límites impuestos por la premisa de la maximización. Es el nivel de la innovación productiva, en que se logra ir más allá de las definiciones de problemas y soluciones estandarizadas, y se desemboca en bienes y servicios novedosos. Aquí, la capacidad de problematizar, si bien no llega a formular problemas realmente nuevos, sí logra una reconstrucción original de problemas, que a su vez permite visibilizar nuevas perspectivas de solución. Se logra redefinir de formas inéditas las necesidades detrás de la

demanda de mercado, y reconfigurar mediante la concepción de soluciones originales, y superiores en eficacia (o “atractiva”) esa demanda⁴⁸.

La capacidad de problematización circunscrita al ámbito de la producción industrial, queda así limitada por la rigidez de su premisa: la maximización de rendimientos. Su forma superior, la más creativa, es la innovación para el mercado. Por supuesto, ni el análisis de su configuración lógica y práctica, ni la consiguiente identificación de sus limitaciones, conllevan su desdén. Dentro de su esfera de pertinencia, por supuesto, es evidente el valor de la capacidad de problematización encuadrada en el mundo de la producción. Es pilar de la expansión económica; bien gestionada, según afirman muchos economistas, puede ser además una de las claves para combatir la pobreza y la desigualdad. No se trata de cuestionar el valor de la problematización productiva (si podemos llamarla así), sino de mostrar por qué no puede ser, junto con el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, del cual es pilar lógico, el concepto que dote de sentido a la educación. A lo más, podría definir el sentido de las prácticas de instrucción y capacitación, pero parece malograr de antemano todo esfuerzo verdaderamente educativo que lo asuma como orientación central. Por eso el desarrollo de competencias puede tener, como objetivo, un lugar relevante en la escuela, pero definitivamente no el principal

Ahora, hay quién llega a cuestionar, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, la presencia del desarrollo de competencias entre los objetivos de la escuela. Hay quién considera imposible desvincularlo de su ámbito de pertinencia y sentido, es decir, el de la empresa productiva. También hay, por otra parte, quién cuestiona que las competencias puedan desarrollarse como tales en el ámbito escolar, es decir, lejos de los contextos de acción concretos en que son útiles, y estima que, en el mejor de los casos, lo que puede aportar la escuela al desarrollo de competencias, sin desviarse de su compromiso pedagógico, son esos conocimientos y esas habilidades que éstas eventualmente movilizarán. Por su parte, los defensores, distinguen algunas competencias de valor pedagógico más fácil de defender: las llamadas competencias disciplinares. Se trata de

⁴⁸ Obviamente, no podemos citar aquí extensivamente elementos para una teoría del consumo, ni siquiera en su versión crítica. Sólo nos interesa mostrar las limitaciones del concepto de competencia, definidas por su ámbito de origen, de las que se tiene que hacer la crítica si se pretende su incidencia en el ámbito educativo.

competencias mejor avenidas con los supuestos y las ambiciones del constructivismo y del aprendizaje significativo. Pueden ser consideradas como las competencias que permiten el avance en la comprensión y valoración de las distintas áreas del conocimiento (y a la vez se expanden en el proceso...). Ahora, aún estas competencias disciplinares, si bien ponderan, por su propio concepto, una valoración del conocimiento por sí mismo, independiente de su eficacia práctica, permanecen estancadas en la perspectiva de la problematización. Suponen un ascenso indudable hacia esa valoración del mundo tan improbable en el dominio de las competencias para la vida y el trabajo, pero persisten en operar una reducción del valor del saber a sus rendimientos, en este caso, quizás el más allegado a sí: el que permite profundizar en sí mismo.

Pero criticar las competencias disciplinares de ningún modo equivale ni a denostarlas ni a descartarlas. Todo movimiento crítico riguroso resulta en el reconocimiento de unos límites, en la denuncia de unas inercias y detrimentos, y en el aprecio de ciertos potenciales, éxitos e intenciones. En el caso de las competencias disciplinarias, se impone el tener en aprecio el tipo particular de eficacia al que aspiran, la que se consume en la profundización en las áreas del saber. Esa eficacia se puede equiparar a lo ambicionado desde la perspectiva del aprendizaje significativo: un conocimiento sólo puede considerarse como tal si se relaciona con otros conocimientos, si acredita raíces irrefutables en conocimientos anteriores, y si abre un horizonte hacia otros nuevos, más sofisticados y potentes. Así, el despliegue efectivo de las competencias disciplinares avala, por lo menos, una inmersión en el campo del conocimiento correspondiente. De modo que el proyecto de basar la práctica educativa en la valoración de la cultura, las requiere como requisito empírico. Podría decirse que el desarrollo de estas competencias disciplinares sería un requisito necesario, pero no suficiente, de esa valoración. La inmersión en la cultura, en lo que más amplía y significativamente puede entenderse por cultura, no equivale a su apreciación, aunque acredita un progreso hacia ella.

Porque tampoco debe verse, de ninguna manera, en este acercamiento a la cultura, y al significado que ante tal proyecto debe asumir la educación, ningún tipo de mistificación. Al promover la valoración de la cultura como ideal pedagógico, no se aspira, por supuesto, a ningún arrobamiento místico, ni a nada que se le parezca. Quizás sólo en el área específica de la educación artística sea válida la experiencia

del entusiasmo como anhelo docente. Más aún: no sólo válido, sino recomendable. Pero en el resto del área curricular, el empeño correctamente calibrado, parece ser, es la significatividad. Porque sólo el conocimiento significativo es auténtico conocimiento, y se logra la significatividad del conocimiento al relacionarlo con conocimientos previos, y al aprovecharlo para acceder a nuevos conocimientos. El trabajo didáctico, pedagógicamente orientado y vigorizado, puede alcanzar el nivel de la significatividad: queda dentro de sus alcances, y debe ocupar la posición de preeminencia entre sus ambiciones.

De modo que las competencias disciplinarias mantienen con la formación una relación clara, que sin embargo *nunca* llega a ser de identidad. Es decir, permanecen, por necesidad, mutuamente irreductibles. Quizás, por su raíz conceptual, la ambición de la formación o *Bildung* le sea demasiado pesada al proyecto de las competencias disciplinarias. Quizás al definir lo sustancial en él como el desarrollo de unas competencias, quede irreparablemente limitado a la óptica de la problematización estandarizada, cuyas restricciones ya fueron reconocidas sucintamente al tratar de las competencias para la vida y el trabajo. Quizás, de paso, al otorgar el centro conceptual y dinámico a la noción de competencia, induzca a una compresión de la mirada en dirección al sujeto de las competencias, es decir, al estudiante, y a un descuido parcial, y sin duda no intencionado, de las áreas del mundo humano definidas y expresadas por las disciplinas. Es decir, quizás el modelo de las competencias disciplinarias suscite tensión entre sus dos extremos: las competencias contra las disciplinas. También, después de todo, se podría reclamar al proyecto de las competencias disciplinarias una incapacidad de ir más allá del saber, es decir, de restringirse a ser un saber más: el que permitiría reconocer “situaciones” disciplinarias problemáticas, y movilizar eficazmente conocimientos y capacidades, también disciplinarias, para solventarlas.

¿Pero qué es la *formación*? La noción que asociamos a ella, aún en castellano, a comienzos de la tercera década del siglo XXI, deriva del muy estudiado y evaluado concepto alemán de *Bildung*. Como ideal y práctica educativa, con el nombre de *Bildung* se han expresado varios significados a lo largo de tres siglos. En ocasiones su variación ha dado pie a perspectivas y conclusiones no sólo divergentes, sino opuestas. Aun en la actualidad conviven en la palabra más de una preocupación educativa, más de una postura respecto a lo que la educación y sus prácticas e instituciones deben procurar.

Dada la abundancia de motivos y anhelos educativos que habitan la noción (a la que se dedicará un muy breve ejercicio de recensión), es necesario reconstruir un concepto de *Bildung* - al que gradualmente iremos haciendo referencia como “*formación*” - que alcance la suficiente consistencia y relevancia para fungir como principio educativo. Asimismo, habrá de mostrarse capaz de superar las limitaciones de que adolecen el par de proyectos educativos valorados: los definidos en torno a los conceptos de aprendizaje, por una parte, y de competencia, por la otra. Es decir, un concepto de *formación* apto para nuestros días, desde el que sea posible evaluar críticamente las propuestas educativas vigentes, y la consecuente revitalización de su sentido y prácticas. El concepto de *formación* requerido podría ser el cimiento de la crítica activa de extravíos ya estimados con anterioridad, como la centralidad adquirida por la evaluación en nuestra normalidad educativa, y también, abrir la puerta, así se espera, a la intuición de los principios para una educación cívica renovada y convincente.

Pero primero, se impone ejecutar un breve registro de las principales transformaciones del concepto de *Bildung*. Sus orígenes son religiosos. Ya a comienzos del siglo XIV, Meister Eckhart (1260-1328), llamaba *Bildung* al ejercicio espiritual consistente en imaginarse a sí mismo, reiterada y fervorosamente, concebido y compuesto de acuerdo a la imagen divina de Cristo. Se trata de una metáfora: nacido y formado en el corazón de lo que será Alemania, Meister Eckhart la acuñó a partir del verbo *bildunga*, que en el Alto Alemán Antiguo en que se contenía su vida cotidiana (la eclesiástica y la erudita transcurrían en latín), significaba, aproximadamente, confeccionar, manufacturar. Era el verbo con que se describía el quehacer del artesano (alfarería, herrería, carpintería, etc.), (Horlacher,

2016: 8 y ss.⁴⁹). Es la primera ocasión, según los registros, que se aplica la noción al ámbito de lo humano y de lo intangible. En este debut, aún están algo alejada su irrupción en el glosario de la educación, pero llama sin duda la atención que Meister Eckhart, sacerdote dominico, se haya preocupado por conferir a la feligresía su propuesta ascética retomando una palabra del habla cotidiana, y no una latina. Como si desde sus inicios el uso de la noción de *Bildung* fuera indisociable de una inquietud didáctica. Hay otros rasgos que se pueden resaltar de este primer episodio conceptual, dado que acompañarán el devenir de la noción hasta nuestros días. Su ámbito es la individualidad, su vocación, la intimidad. La *Bildung* se piensa como algo que acontece en el fuero interno. Además, este fuero interno es no sólo escenario de la *Bildung*, sino también su “materia prima”: en la visión de Meister Eckhart, era el alma, imagen y semejanza de Dios, lo que el ejercicio recomendado permitiría formar. El alma es el núcleo de esa intimidad; por lo tanto, formarla convenientemente consistía para él más en un proceso de sustracción, de purificación, que de adición o reforzamiento. Análogamente, cabría preguntarnos qué supuestos cognitivos o emotivos subyacen en nuestra *Bildung* contemporánea.

En el siglo XVII, en el torbellino hermenéutico y ascético desencadenado por la reforma protestante, se reafirmó este sentido de la *Bildung* como proceso religioso. Uno de los más evidentes protagonistas de esta consolidación fue el pastor pietista August Hermann Francke (1663-1727). Para él también la meta de la *Bildung* era *con-formar* al ser humano a su alma inmortal, que a su vez remitía al ejemplo insuperable, perfecto, el de Jesucristo. Pero va un paso más allá, y exalta hasta el extremo la vocación teológica de la noción y su proyecto. Francke importa al ámbito de los ejercicios espirituales, la oposición radical - excluyente y jerarquizada - entre mundo humano y mundo divino promovida por la Reforma (de las que una de las más intensas versiones es, precisamente, el pietismo...), y confirma a la *Bildung* en su misión de formar el alma del creyente de acuerdo a su esencia, y así predisponerla para la eterna salvación, pero especifica que sólo se puede lograr tal retribución destruyendo la confianza natural de cada niño en sí mismo, dado que el hombre es un ser caído, un pecador por esencia y sin remedio posible. Quizás sea este el momento en que más se haya alejado el ideal de la

⁴⁹ En estas páginas seguimos muy de cerca el muy completo y rigurosamente ordenado estudio de Rebekka Horlacher: *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History* (2016).

Bildung de las preocupaciones contemporáneas (aunque hay que considerar, como más adelante se reseñará brevemente, que *Bildung* conserva una variante ultrareligiosa, pero sostenida esta vez desde el extremismo católico - representado por la organización denominada Opus Dei). El que se presente en esta versión primigenia como una desvalorización del mundo humano, colisiona, y de modo poco discreto, con quienes hoy ven en el concepto un llamado a perseverar en la cultura, y a propiciar justo lo contrario: una revitalización y expansión del humanismo por medio de la educación. Difícilmente se encontraría en esta propuesta ni la inspiración, ni la orientación, para disputar el sentido de la educación a sus derivas contemporáneas: los excesos sistémicos, las intemperancias políticas, y los atavismos socioculturales. Quizás lo que más sorprenda sea cómo desde este punto, en el que más se sumergió en su proclividad religiosa, el concepto se haya renovado, al punto de convertirse en un bastión conceptual, en el que se ha buscado refugio contra fenómenos como el despotismo de la evaluación educativa.

Con Herder (1744-1803) , también hombre religioso, y uno de los grandes talentos del siglo XVIII, el ideal de *Bildung* toma, sin embargo, un aspecto más afín a las preocupaciones contemporáneas. Reconocido hoy como precursor indispensable del sentido histórico, y sus implicaciones para el estudio de la cultura y la lengua, Herder recoge la noción de *Bildung*, y la opone al ideal educativo de la Ilustración, en el que la centralidad correspondía al conocimiento y a su transmisión eficaz. Pero en Herder esta oposición se desmarca de la promovida, desde la preocupación teológica por la salvación del alma eterna, por sus predecesores religiosos. No hay en su versión de la *Bildung* ya el proyecto de agudizar la incompatibilidad entre los mundos de la vida humana y la eterna; la suya es decididamente una *Bildung* para este mundo. Más aún, podemos decir que comparte con la Ilustración la preocupación por los problemas sociales, la convicción de la perfectibilidad humana (convicción que lo aleja del radicalismo pietista, y revela sin duda una cercanía con Rousseau), la disposición al estudio estrictamente racional (no racionalista...) de los asuntos humanos, y hasta un cierto sentido del progreso (y por ende, del atraso). Ahora, lo que Herder opone a la Ilustración, a sus ilusiones educativas, quizás expresadas más nítidamente en las obras de Kant y Condorcet , es su certeza de que son los sentimientos y las disposiciones - no las ideas ni los saberes - el legítimo y necesario objeto de la

educación, de la *Bildung*. Para Herder, la formación de esos sentimientos y disposiciones son el cometido de la educación, no la difusión de conocimientos e ideas. Y por ende, esa labor de formación, esa *Bildung*, es la opción correcta para promover el progreso social y el perfeccionamiento humano. El asumir la centralidad de esos elementos, no necesariamente antagónicos a la razón, pero irreductibles a ella, revela un ímpetu romántico en Herder. Pero hay sin duda en él, en su *Bildung*, decididamente mundana, constructiva (no derogatoria, como en sus predecesores religiosos), una continuidad respecto al proyecto educativo Ilustrado. A Herder también le interesaba el progreso, y resolver problemas sociales, pero consideraba que la educación, su *Bildung*, servía mejor esos intereses promoviendo ciertos sentimientos y disposiciones, no difundiendo conocimientos. Por sus preocupaciones, Herder prolonga la Ilustración; por el instrumento favorecido, asume una cierta distancia frente a ella. (Ibid, 11).

4.6 *Bildung* y Educación cívica.

Ahora, ¿cómo es que se relacionan el progreso, dimensión esencialmente social, y el desarrollo humano, la expansión y el perfeccionamiento de la persona, del individuo, objeto de la *Bildung*? Esta relación, al igual que la *Bildung*, también se ha pensado bajo más de una forma: como afinidad, como mutua condicionalidad, pero también bajo la figura de la indiferencia recíproca, y hasta como caso de incompatibilidad conceptual y práctica. Es decir, se ha pensado, por una parte, que la realización de la *Bildung* es inseparable del progreso social, o que puede darse sin él, pero que es una de sus mejores oportunidades. Pero tampoco ha faltado quién considere que no tienen nada que ver la uno con el otro, o que se excluyen fatalmente entre sí. Es indispensable revisar algunos de los momentos más significativos de este debate, sobre todo en una tesis cuya intensidad argumentativa pretende concentrarse en las posibilidades de renovación de la educación cívica, que la *Bildung*, entre otras propuestas pedagógicas, parece poder aportar.

Desde su declinación liberal, ya la Ilustración temprana advertía de la necesidad de un cierto nivel de logro socio-educativo para hacer viable el proyecto del gobierno por las leyes. Al sustituir el gobierno arbitrario del monarca, esta

dominación legal significó, para los perpetradores del Iluminismo británico del siglo XVII, la máxima aspiración progresista, y postularon la educación como un proceso sin el que era imposible de alcanzar, pero sobre todo, de mantener y profundizar. John Locke (1632-1704), el gran referente liberal, ya abogaba decididamente por la necesidad de una educación regular y sistemática, que se hiciera cargo tanto de la viabilidad del gobierno legal y justo, como de la característica que, a su muy ilustrado entender, definía la condición humana: la perfectibilidad (Ibid, 20). Porque, por una parte, Locke fue de los primeros en expresar una idea que pasaría con el tiempo a formar parte del sentido común moderno: una República no puede subsistir sin ciudadanos que comprendan con la corrección suficiente su interés mas auténtico y legítimo, y lo concreten en la fundación y ejecución de un gobierno republicano que, a su vez, vele por él y lo promueva. Y por supuesto, al ser la mente y el corazón de cada niño, es decir, de cada ser humano debutante, una hoja en blanco (una *tabula rasa*, como decreta la más célebre expresión del filósofo), es *indispensable formar ese ciudadano; en modo alguno cabe suponer que arribe al cuerpo social ya listo*. Complementariamente, de acuerdo con Locke, esa formación para ejercer la ciudadanía no es sólo el bien público crucial, sino que al mismo tiempo constituye el máximo entre los privados. Un ser humano sin educación no es sólo un eslabón débil de la República, es también un riesgo para sí mismo, y, sobre todo, un desperdicio inhumano de su propia posibilidad humana. Así que la educación, en Locke, es objeto de una doble obligación: para con la República, y para con cada persona, y por motivos complementarios, pero no indistintos. Porque, considerándolo con atención, para Locke la perfectibilidad del hombre, su característica determinante, esencial, no se traduce al terreno de la práctica sólo, acaso ni principalmente, como una oportunidad o potencial: ante todo, significa una responsabilidad, un deber⁵⁰. Un deber del estado con cada uno de sus ciudadanos, y a la vez, un deber del estado consigo mismo. Aprovechemos para reiterar: un estado que asume y concretiza este deber, es una República.

⁵⁰ Muy recientemente, Roberto Esposito ha propuesto renovar el concepto de comunidad a partir de una reinterpretación filológica, según la cual la comunidad sería un deber compartido, antes que un sentimiento común (co-munus; donde munus= deber, deuda). Quizás podríamos declinar ese deber como deber educativo, sin torcer ni reducir ese nuevo entendimiento. Quizás también, de ese modo, podríamos matizar el contraste que en otro momento se operó - crucial en la argumentación - entre comunidad y República, limitado a y por un entendimiento de la comunidad según las coordenadas conceptuales de la sociología clásica (Vd. *Comunitas*. Origen y destino de la comunidad. 2003)

Otro clásico del liberalismo, John Stuart Mill (1806-1873), lo expresa con mayor intensidad. Para Stuart Mill, el traer a un niño al mundo, y limitarse a proporcionarle lo necesario para preservar su existencia física, equivale a producir un ser incompleto, acortado a su condición biológica, privado de su mitad esencial, y llama a esta omisión, "un crimen moral" (*a moral crime*). Se logra, por supuesto, el alumbramiento de esa otra mitad indispensable, por la educación; y la responsabilidad de tal logro gravita, en opinión del muy liberal Stuart Mill, en los padres, antes que en el estado. Aunque es enfático en que éste debe asumir esa responsabilidad en caso de indiferencia, imposibilidad o ineptitud parental. (Ibid, 20). Pero es esa noción de perfectibilidad la que más importa poner de relieve, porque despeja territorio conceptual para el advenimiento de la propuesta de la *Bildung*. Con la condición de entenderla, punto particularmente importante cuando el vórtice de la atención es la educación cívica, no sólo como un potencial, sino como una responsabilidad (y hasta como un riesgo...).

4.6.1 Antecedentes: Rousseau.

Esta inquietud ante la perfectibilidad humana, ya indudable en Locke, puede ser considerada como la raíz, nada más ni nada menos, de la obra entera de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). A la vez cúspide de la Ilustración, y precursor indispensable del Romanticismo, Rousseau es, sin duda, desconcertante. Por su filosofía política, por sus intuiciones éticas y psicológicas, por sus principios educativos, por sus innovaciones literarias, es uno de los indiscutibles perpetradores de la modernidad. Pero a la vez, y por idénticos medios, es uno de sus más feroces críticos. La obra de Rousseau puede ser explorada tanto para reforzar el optimismo progresista como para profundizar y purificar el pozo del escepticismo y desaliento ante las derivas corrosivas, y en apariencia, irreversibles de lo moderno. En ambos casos es igualmente apta. Si lo que se busca en la obra de Rousseau son indicios, presentimientos, de lo que un poco después de él será la *Bildung*⁵¹, se encontrarán en abundancia, aunque, en correspondencia con esa abundancia característica de su obra, que en ocasiones acrecienta no sólo su caudal argumentativo, sino

⁵¹ Por supuesto: no hay que perder de vista que, como ya se vio, la versión primigenia del concepto ya había debutado, con cierto éxito, durante por lo menos dos siglos antes de Rousseau, aunque siempre contenida en ámbito de la inquietud teológica

también el de sus contradicciones, se tropezará, a poca distancia, con razones para pensar que ambas posturas tienen poco que ver, o más aún, que son contradictorias. Esta oscilación entre la afinidad y la divergencia resulta aún más desafiante en el caso de la educación cívica, particularmente desde la aspiración de su renovación a partir de la categoría de *Bildung*, o formación.

Es necesario, sin dejarse arrastrar al análisis detallado de los numerosos matices y sesgos que dan cuenta de la extraordinaria riqueza de las ideas políticas y pedagógicas de Rousseau, reconstruir la forma en que definió el problema de la Educación cívica. Es importante esa reconstrucción, porque en Rousseau el problema de la Educación cívica está indeleblemente inscrito en el problema mayor de la condición humana. Es decir, en su obra el tema alcanza una preeminencia filosófica de la que nunca antes gozó, y a la que quizás nunca más accederá. (Por cierto, tampoco es en modo alguno disparatado considerar a Rousseau precursor del existencialismo). Rousseau, como ya decíamos, a la vez surtidor y dique del entusiasmo Ilustrado, midió mejor que nadie el significado político de la modernidad. Y no sólo eso: sugirió poderosamente que es precisamente ese ámbito, el de la política, más que ningún otro, en que más nítidamente podría aparecer esa significación. Es el tema que poco después, otro de los referentes de la Ilustración, menos célebre pero más optimista, Benjamin Constant (1767-1830), expresará bajo el contraste de la libertad de los Antiguos con la libertad de los Modernos⁵². Al comparar la condición humana de la antigüedad con la de su presente, Rousseau se daba perfectamente cuenta de lo profundo e irreversible la escisión de los ámbitos de lo político y lo personal. A tal grado que, de acuerdo con Todorov (1987: 30-33), Rousseau concluyó que el progreso en esos dos ámbitos era, en efecto, posible, pero, necesariamente, uno a costa del otro (Rousseau 1966 [1762]). Conclusión inquietante, especialmente si se considera que para el mismo Rousseau, la educación, más o menos como aún hoy la entendemos, en gran medida a causa de él, queda decididamente del lado del desarrollo de la personalidad. Es decir: parecería que la incompatibilidad entre individuo y ciudadano se duplicaría y reforzaría en un antagonismo irreversible entre educación y política.

⁵² Véase *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes* (1819). También se puede encontrar una muy sugerente expansión del tema en *Liberalismo y democracia* (1989), de Norberto Bobbio.

Para Rousseau, el desarrollo personal mediante la educación, y la consumación de la ciudadanía lograda a través de la entrega incondicional y completa de la propia persona al Estado, eran las vías por las que el hombre podía superar el problema fundamental - y podríamos decir, fundador - de la condición humana: la desconexión originaria entre la naturaleza y la sociedad humanas. Enunciación que hay que tomar al pie de la letra, pues no se trata de una simple oposición entre naturaleza y cultura. Para Rousseau, sólo tiene sentido pensar la condición humana dentro de su propio ámbito, pero ese ámbito no está estructurado armónicamente, sino por un agrietamiento esencial: el foso moral y conceptual que disocia al hombre natural del hombre social. En el célebre inicio de *Emilio o de la Educación*, en el que constata enérgicamente que todo hombre nace libre, sólo para verse, en muy poco tiempo, cargado con cadenas impuestas por los hombres que lo reciben en la existencia (1966 [1762]: 35), Rousseau emprende su teoría educativa desde el fondo de esa grieta. Asegura que la respuesta reside en comprender y practicar la educación como una empresa de *protección del hombre natural*, de modo que sea capaz de crecer y desarrollarse entre los hombres, pero sin ser corrompido por ellos; es decir, ¡sin devenir plenamente social!

Para completar el cuadro trágico, problemático, que hace Rousseau de la existencia humana, registremos que consideraba, junto a las vías política y educativa, una tercera, también centrada como ésta en el individuo, pero esencialmente paradójica: *la soledad*. En efecto, en Rousseau la soledad es una estrategia de fidelidad a la propia dimensión natural. En contraste con las vías educativa y política, la ruta de la soledad no fue tanto teorizada como practicada literariamente; la experiencia de recorrerla corresponde, en la obra del autor, a *Rousseau, juez de Juan Jacobo*⁵³ (1780), a las *Confesiones* (1782-1789), y por supuesto, a las *Ensoñaciones del paseante solitario* (1782)⁵⁴. También esta última opción, en que, por supuesto, no es posible abundar aquí, se asume como la más trágica y resignada entre las posibles respuestas a la punzante antinomia señalada

⁵³ En este caso, sin embargo, se trata de una obra decididamente híbrida, en que los trazos biográficos y anecdóticos se entrelazan argumentativamente con algunos conceptos de gran relevancia analítica en el contexto de la obra de Rousseau. Es aquí donde el autor presenta la versión más rigurosa y mejor delineada de su oposición entre *amor de sí* contra *amor propio* (*amour de soi* vs. *amour propre*), sin la que resulta incomprensible su problematización de la condición humana, pilar conceptual de su obra en su conjunto. Vd. *Rousseau, juez de Jean-Jacques* (1999 [1780]).

⁵⁴ Rousseau murió en 1778; es decir, las tres obras mencionadas se publicaron póstumamente.

entre hombre natural y hombre social. Aquí quizás no haya ni siquiera una apuesta sólida ni por la promoción del individuo ni por la del ciudadano: esta respuesta no consiste más que en el consuelo mitigador resultante de reconocer en toda su crudeza el desgarramiento original que nos constituye, y en demostrar que - en lo personal - uno merecería algo mejor. Claro, aquí el virtuosismo expresivo de Rousseau despegas del ámbito de la estructuración conceptual, y alcanza de lleno el arte literario. Todorov insiste en prevenirnos de formarnos una imagen de un Rousseau contradictorio (Ibid. 32). Lo contradictorio es la naturaleza humana, y Rousseau no habría hecho más que cartografiar las distintas direcciones en que su naturaleza, en su conflicto constitutivo consigo misma, lo empuja y quiebra. Y algo más: imaginar, con todo el rigor y la elegancia posibles, qué resultados se obtendrían de abandonarse a cada uno de esos horizontes.

Como veíamos, hay tres vías por las que el hombre puede intentar resolver las tensiones internas que estructuran el problema existencial que define su naturaleza; una de ellas, es la educación. Pero a su vez, para Rousseau existen dos tipos de educación: *una se propone formar al ciudadano, la otra, al hombre* (Ibid, 37). La primera, la que propiamente puede llamarse Educación cívica, constituye, obviamente, uno de los puntales de la primera vía propuesta por Rousseau, es decir, la vía de la ciudadanía. La versión de Educación cívica desarrollada por Rousseau merece ser revisada con cierto detalle, aún si brevemente. Quizás no tanto por los objetivos que plantea, menos por las prácticas cuya conveniencia asume y acredita: en ambos aspectos es esta educación cívica tan extrema, que su propio autor la reconocía *impracticable* en los estados contemporáneos (no se diga en los de nuestra época...) (Ibid, 43). Pero no por eso deja de representar un gran interés, no sólo histórico, sino lógico, y estrictamente pedagógico, porque su punto de partida son definiciones impecables de lo público y de lo humano, que pueden alimentar con su rigor la definición de problemas correspondientes a otras épocas, por supuesto, incluidos los de la nuestra.

Porque la primera vía de solución del conflicto básico que define la condición humana, que enfrenta al hombre natural al hombre social, consiste, básicamente, en la *absorción*, por decirlo así, del primero por parte del segundo, concebido y formado como ciudadano. Pero quizás esa imagen de la absorción sea un tanto indecisa y blanda para describir el proceso previsto: quizás sea más preciso hablar

de una *supresión* de ese hombre natural en favor del social, y quizás así se entienda mejor porqué Rousseau la consideraba impracticable en los estados de su época. En efecto: nos propone, en esta primera alternativa de solución, su autor: si hay conflicto entre hombre natural y hombre social, hay que suprimir al primero. El argumento en favor de esta solución se encuentra sólo de forma parcelaria y derivada en los escritos que el autor dedicó a la educación; su núcleo, como era de esperarse, es intensamente fomentado en sus escritos políticos, principalmente en *Del Contrato Social* (Rousseau, 1962 [1762]).

Hay que retomar, así sea muy brevemente, la visión de la ciudadanía promovida por Rousseau. El ciudadano es la condición a que se accede al asumir, con otros ciudadanos, el contrato social original, por el que se integra lo que Rousseau llama el Soberano, del que a su vez es expresión el Estado. Es decir, Ciudadano, Soberano y Estado⁵⁵ nacen en el mismo momento. Más aún: no sólo hay entre los tres términos una irrevocable simultaneidad: la consistencia lógica de cada uno depende estrictamente de la del resto. El ciudadano equivale, en la estructura del problema humano esencial, al hombre social, al hombre de y para los hombres, pero en su forma consumada. Se podría decir: en la forma que puede alcanzar si se logra su educación cívica, aunque, a este respecto, no es tan fácil decidir si, de acuerdo con Rousseau, el mérito de la consumación del ciudadano podría atribuirse a un proceso educativo específico, o simplemente a una inmersión, perspectiva y práctica, en el mundo político definido en *El Contrato Social*. En efecto, en este mundo político, Educación cívica significa la sustitución de las disposiciones naturales, más bien asociales, por los impulsos convenientes al Estado del que se pasa a formar parte inalienable en el momento del contrato social. *Convertirse en ciudadano significa renunciar a sí mismo como hombre natural*. Es decir, para Rousseau una de las formas de superar la alienación original, la que separa al hombre social del natural, consiste en la entrega definitiva y sin reservas del hombre natural al hombre social, a los otros hombres. Esto es, un episodio de alienación resolvería otro, el original. Una alienación de segundo grado, por la que paradójicamente, el hombre entraría en una más perfecta posesión de sí mismo:

⁵⁵ Rousseau detalla: ese ente colectivo que nace del pacto original ciudadano, se llama Estado en tanto es pasivo, y Soberano, en tanto que activo. Esta distinción es crucial en distintos momentos la argumentación desplegada en *Du contrat social*, pero es posible, hasta cierto punto, prescindir de ella en la reconstrucción de lo que Rousseau entiende por educación cívica, y por eso nos abstendremos de profundizar en ella.

renuncia a sus derechos naturales (que son más bien, según Rousseau, un potencial que una realidad), y adquiere a cambio derechos propiamente hablando, reconocidos efectivamente por el resto de los hombres. Éstos, sus congéneres, también renuncian, en reciprocidad, a su condición de hombres naturales, y todos juntos conforman lo que Rousseau llama el Soberano (o Pueblo).

“Enfin chacun se donnant à tous ne se donne à personne, et comme il n’y a pas un associé sur lequel on n’acquière le même droit qu’on lui cède sur soi, on gagne l’équivalent de tout ce qu’on perd, et plus de force pour conserver ce qu’on a.” (Ibid, 39)

Al celebrar el contrato, el hombre social, o mejor dicho, el ciudadano, renuncia a sus intereses y a su poder de hombre natural, necesaria y estrechamente limitados, tanto por la situación real como por los intereses y poderes de otros hombres. Pero a cambio logra dar una forma definida y viable a su interés, y es compensado con la fuerza, abrumadoramente superior, del ente que surge de su renuncia, es decir, el Estado.

“Si donc on écarte du pacte social ce qui n’est pas de son essence, on trouvera qu’il se réduit aux termes suivants : « Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale ; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout. »” (Du contrat social; op. cit.: 40)

Ahora, como lo señala Rousseau, al constituirse como Pueblo, y establecer el Soberano o Estado, por acto contractual conjunto, los Ciudadanos dan a luz a una entidad muy particular, correspondiente al que quizás es el concepto más célebre de su autor, y que nos otorga la pauta para reconstruir lo que significaría una educación cívica enraizada en esta filosofía política: *la Voluntad General*. La *Voluntad General*, a diferencia de la *particular*, la propia del hombre natural, emerge necesariamente del contrato original, y, lo más importante, no entra en conflicto con ella, sino que, según Rousseau, *la sustituye por completo*. En efecto, recordemos que el acto de alienación por el que el hombre natural cesa en favor del ciudadano, es perfecto e irreversible. La *Voluntad General* suprime la particular, la natural. Al emerger del acto de renuncia de sí original y definitivo, es la única voluntad que conoce el Ciudadano. Más aún: es, de acuerdo con el momento más alto de

Rousseau como pensador político, la que verdaderamente requiere, su mejor y más sensata oportunidad de realización:

On pourrait, sur ce qui précède, ajouter à l'acquis de l'état civil la liberté morale qui seule rend l'homme vraiment maître de lui ; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté. Mais je n'en ai déjà que trop dit sur cet article, et le sens philosophique du mot liberté n'est pas ici de mon sujet.” (Op. cit.: 44).

No debe perderse de vista que en la obra del autor, como ya se advertía, siguiendo a Todorov, la excelencia ciudadana es sólo una de las opciones previstas para resolver el conflicto humano original. El Rousseau del contrato social pone a su servicio todo el vigor dialéctico e imaginativo que caracteriza su obra. También hay que tener presente que, como el subtítulo correspondiente indica, lo presentado en *Du contract social* son unos *Principios de derecho político*. Es decir, unos fundamentos para establecer y regular el Estado, y para definir lo que significa, no sólo en lo conceptual, sino también en lo práctico, asumir la condición de Ciudadano. Es importante no perderlo de vista, porque, obviamente, la perspectiva de Rousseau no es descriptiva: es decir, el contrato social no describe Ciudadanos reales, existentes (hay momentos descriptivos muy relevantes, pero a título de modelos, y se refieren no a los contemporáneos del autor, sino a los Ciudadanos de las antiguas Grecia y Roma, por cuya historia Rousseau siempre cultivó una encendida admiración). Hay que entender la obra más bien como una propuesta: lo desarrollado en ella es una justificación pormenorizada de una versión, y de las más contundentes e influyentes que se hayan construido, de la Ciudadanía.

Podemos estar seguros de que es esta la perspectiva básica de la filosofía política de Rousseau: abundan en su obra invectivas contra sus contemporáneos. Cuando, en una de sus frases más fuertes, recomienda el momento del contrato social original como un acto de “desnaturalización”, de ninguna manera significa un elogio a la sociedad de su tiempo. Si bien existe un foso innegable entre las distintas perspectivas que su obra logra explorar y agotar, en este punto las tres principales que se han identificado convergen. Rousseau se aflige reiteradamente por la corrupción de los hombres con los que le toca compartir el mundo, y reincide en su tribulación desde la filosofía política, desde la imaginación pedagógica, desde la

ficción y la autobiografía. Es una de las constantes más provocativas de su obra. De ninguna manera considera que el cuerpo sociopolítico del que le tocó en suerte formar parte, fuera la emanación o la representación de esa Voluntad General, en que concentraba sus esperanzas de regeneración social e individual. Vivió con la pesada certidumbre de que, lejos de eso, su grupo social estaba irremediablemente estructurado y determinado por el conflicto entre particulares, es decir, entre voluntades parciales, y las más de las veces, opuestas. El Contrato Social, tal como aparece en su libro, es definitivamente un proyecto, de ningún modo una descripción, ni una explicación.

Ahora, parecería que de llevarse a cabo el Contrato Social, devendría hasta cierto punto superfluo cualquier planteamiento de educación cívica, pues, de creerle a Rousseau, no puede ejecutarse éste más que de modo perfecto, definitivo⁵⁶. En efecto: el salto a la Ciudadanía, íntegro e irreversible, es a su vez la forma más satisfactoria, más confiable, de imbuirse en la Voluntad General, liberarse de la particular. Aunque presenta el gran inconveniente de ser poco probable. No se trata propiamente de una Educación cívica, se trata más bien de una transformación súbita, casi podría decirse que de una *conversión* (Rousseau se refiere en varios pasajes de la obra al carácter sagrado, a la santidad, del Contrato Social...). Tanto más improbable cuanto implicaría la mutación súbita, rotunda y total, no sólo de la persona aislada, sino de la comunidad. El resultado no deja de ser algo paradójico: a duras penas encontramos, en una de las obras políticas más importantes de la modernidad, atisbos de un planteamiento de Educación cívica, pese a que su autor es también uno de los fundadores de la pedagogía moderna.

Es sólo en otro de sus textos políticos importantes, las *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (Consideraciones sobre el gobierno de Polonia), publicadas póstumamente, en 1782; aunque se cree que fueron escritas en 1771-72, es decir, unos diez años después del *Contrato Social*), que Rousseau aplica durante unos pocos párrafos su enérgica imaginación a esbozar lo que sería una educación cívica impartida desde y por un Estado cercano al modelo deducido

⁵⁶ Señalemos que existe una cierta circularidad en el razonamiento: los individuos, separados y enfrentados entre sí - sus intereses particulares, por el amor propio (*amour propre*) de cada cuál, son incapaces de celebrar el Contrato Social, porque no los habita la Voluntad General; pero a su vez, ésta no puede surgir más que si se celebra el Contrato. Rousseau, como se verá, está perfectamente consciente de esta imposibilidad práctica. Pero eso no merma en lo más mínimo el monumental éxito teórico de su libro; finalmente ahí son desplegados unos muy sólidos Principios de derecho político.

en el *Contrato Social*. Llama la atención que, dentro de la brevedad del pasaje, el autor deje traslucir un interés especial por una de las dimensiones de la educación comúnmente menos destacadas, cuando no totalmente omitida, o hasta explícitamente impugnada: el juego. Rousseau calcula el juego como el mecanismo más eficaz para reproducir la Voluntad General⁵⁷.

“Empêchez les vices de naître, vous aurez assez fait pour la vertu. Le moyen en est de la dernière facilité dans la bonne éducation publique. C’est de tenir toujours les enfants en haleine, non par d’ennuyeuses études où ils n’entendent rien et qu’ils prennent en haine par cela seul qu’ils sont forcés de rester en place; mais par des exercices qui leur plaisent, en satisfaisant au besoin qu’en croissant à leur corps de s’agiter, et dont l’agrément pour eux ne se bornera pas là.

On ne doit point permettre qu’ils jouent séparément à leur fantaisie, mais tous ensemble et en public, de manière qu’il y ait toujours un but commun auquel tous aspirent et qui excite la concurrence et l’émulation. “ (Considérations sur le gouvernement de Pologne: Op. cit., 19).

El juego dirigido y conjunto garantizará que desde su niñez los futuros ciudadanos se acostumbren a la mirada de los demás. Para evitar que incurran en actos vergonzosos, injustificables desde la perspectiva de la Voluntad General, hay que mantenerlos bajo la mirada ajena, de los otros hombres sociales. La más eficiente forma de garantizar la prevalencia de la Voluntad General, es *prevenir* el surgimiento de esas voluntades particulares, su principal riesgo, y para ello, lo preferible es impedir el hábito de un fuero interno, en que podrían incubarse y emerger.

Aquí se puede observar una oposición que, de acuerdo con algunos de sus más agudos comentaristas, estructura todo el pensamiento de Rousseau: la que lo opone a las prácticas educativas de su tiempo, y lo llevó a definir su perspectiva pedagógica como “educación negativa” (Parry, 2001). Es decir, para Rousseau, educar, antes que nada, significó mantener al niño a salvo de la influencia corruptora de la sociedad. Habrá necesidad de retomar este punto más adelante; por lo

⁵⁷ Por cierto, esta importancia otorgada al juego, y sobre todo, los motivos en que se funda, remite necesariamente a la imagen de la educación practicada en la antigua Esparta, diseñada por Licurgo, y de la que Rousseau siempre se declaró admirador.

pronto, hay que notar cómo en el parquísimo esbozo de educación cívica que presenta en las Consideraciones, se verifica esta premisa de custodia: educar para la República significa, principalmente, prevenir el surgimiento de lo podría dañarla. También aquí se atestigua, a contraluz, la contraparte, es decir, no ya lo que la educación cívica requiere prevenir, sino lo que quiere lograr, su dimensión positiva, su objeto: que cada futuro Ciudadano no quiera, no desee, nada distinto a lo que el cuerpo sociopolítico quiera, prescriba. Una vez más, se trata de cerrar una brecha, en este caso, impidiendo que surja.

Ahora, ¿cómo es esto posible? ¿Cómo es que emergió este estado? ¿Cómo es que llegó a la existencia esa Voluntad General, que en el Contrato Social, se trataba de producir, y que ahora sólo parece requerir preservación, reproducción? Esta contradicción se resuelve fácilmente cuando se cae en la cuenta de que las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, la obra en que se presenta este boceto de educación cívica, es un texto totalmente prospectivo, que algunos comentaristas han considerado incluso como utópico. Fue escrito por Rousseau para atender a la petición de un grupo de aristócratas polacos, que buscaban refundar su nación, liberándola del dominio ruso. La petición ofrecía no sólo la oportunidad de reflexionar sobre un hecho histórico en marcha, a partir de los principios del Contrato Social, sino la de influir, aún en escala limitada, sobre el desarrollo de esos mismos hechos. Rousseau vio en el proyecto revolucionario polaco una oportunidad para fundar un Estado desde sus orígenes (no de reformarlo, empresa que consideraba imposible). Por supuesto, concibió que tal fundación podría ejecutarse mediante la aplicación de sus principios de derecho político, y así suscitar, por primera vez desde esa antigüedad clásica, que nunca dejó de obsesionarlo e inspirarlo, una verdadera y legítima República, a la vez obra, expresión, amparo y beneficio, de auténticos ciudadanos. Por ello consideró posible y necesario expresar algunas ideas respecto a la educación cívica en un Estado genuino. Si los patriotas polacos lograban romper a la vez con el peso de las determinaciones históricas, y de las igualmente onerosas y tercas disposiciones humanas, y constituir el milagro político, tendrían que prever modos de fomentarlo y protegerlo. Pero sólo bajo ese supuesto tenía sentido el proyecto de una Educación cívica, el de la instauración de un Estado apenas posible.

Ahora, si Rousseau apenas habla sobre educación en su obra política más importante, no ocurre lo mismo, como cabría esperar, con su obra educativa mayor, *Émile ou de l'éducation* (1966 [1762]). Ahí, Rousseau dedica un mayor esfuerzo a imaginar cómo tendría que ser una Educación cívica de su también imaginario e ideal pupilo. Aunque este esfuerzo no deja de ser también breve, si consideramos que apenas se extiende por unas veinte páginas, en una obra de más de seiscientas. Rousseau ocupa esas páginas al final de la obra, pues la política es una de las últimas áreas en que los jóvenes, no ya los niños, requieren ser formados. En esas páginas finales sólo aparece, en complemento, a lo que podríamos llamar la educación sentimental-sexual, concebida para preparar a Émile para el matrimonio. Es decir, Rousseau restringe a la adolescencia, incluso a la tardía (vigente alrededor de los veinte años edad), la oportunidad y relevancia de su esbozo de Educación cívica, con lo que implícita, pero tajantemente, descarta la conveniencia de propiciar un desarrollo cívico en los niños. Por supuesto, es imposible ofrecer aquí un esquema completo del planteamiento pedagógico de Rousseau, presentado en su obra teórica, por mucho, la más vasta, (y mejor lograda, de acuerdo a su propia opinión). Pero hay que recordar que uno de los principios que más importan al autor, es el de la *justa y gradual administración del proceso formativo*. Rousseau insiste una y otra vez en la necesidad de desarrollar cada logro pedagógico a su debido tiempo, sin apresuramientos, ni derivas arbitrarias, ni desperdicio de oportunidades. En el patrón general que emerge del itinerario por el que proyecta conducir a Émile a su consumación humana, se alternan momentos de incertidumbre relativa, en que, mediante situaciones cuidadosamente diseñadas y calibradas por el tutor, el niño resiente la carencia de algún tipo de saber, con momentos de construcción de ese saber. El principio al que hay que atender en todo momento es que, en educación, todo conocimiento, toda facultad, *debe ser precedido del de su sentido*. Y Rousseau se imagina a sí mismo, en su Émile, que evidentemente rebosa de pedagogía, pero cuyo género es difícil determinar (¿es una narración? ¿Un ensayo? ¿un plan? ¿un sueño?), observándolo escrupulosamente en todo momento. Se trata de un proceso demandante en tiempo y planeación, del que, en relación con el trato con el mundo, los episodios estelares son la comprensión de la propia fragilidad, y de la pesada e irremediable relación de dependencia con respeto a las cosas y los hombres, y el aprendizaje de la compasión, a través del sufrimiento, como cimiento de todo

desarrollo moral. Sólo entonces, una vez emprendida la que Rousseau llama “la educación de las pasiones”, requerida por el despertar sexual en la pubertad, adquiere evidente sentido el proyecto de una educación cívica.

Ahora, para Rousseau, la curiosidad, el impulso hacia el saber, debe preceder a todo acto pedagógico, como su base y combustible. Esos impulsos, por otra parte, no son espontáneos, sino que requieren ser generados hábilmente en situaciones problemáticas. Puede considerarse que en buena medida el arte didáctico imaginado por Rousseau consiste en la capacidad de producir esas situaciones. En el caso de la educación cívica de Émile, ya un joven de veinte años, ¿de qué tipo de situación provendrá el estímulo necesario? Rousseau considera que hay un tipo de experiencia, que además atiende su preocupación por ofrecerle a Émile la oportunidad de conocer a los hombres, en medio de los cuáles deberá vivir, puede suministrar el acicate necesario, y esa experiencia son los viajes. Al viajar, de acuerdo a Rousseau, es posible presenciar costumbres distintas, e inevitable compararlas con las propias. En atención a su premisa de instruir mediante la experiencia viva y la confrontación directa con los objetos, considera preferible conocer personalmente hombres y mujeres de otros pueblos, en lugar de fiarse de lo que otros escriban o refieran sobre ellos. Pero no sólo es a sus costumbres a lo que pretende exponer a Émile, sino, sobre todo, a sus formas de organización política. De ese ejercicio de observación, fertilizado por hábiles cuestionamientos de parte del tutor (que, por supuesto, acompañará a su pupilo en los viajes...), surgirán las preguntas importantes, sin las que carece de sentido una inmersión práctica y conceptual en el mundo de lo político.

Ahora, Rousseau considera que para valorar esas formas políticas, es indispensable tener un cierto conocimiento de los ideales políticos, y éstos ya habían sido publicados, por él mismo, con unos meses de antelación, en *Du Contrat Social*. En esas escasas páginas se presenta un sucinto pero cuidado resumen de la obra. (Vd. *Émile ou de l'éducation*, op. cit.: 597-615). Ahora, resulta crucial preguntarse cuál es el objetivo de esta educación cívica que Rousseau propone para Émile. En efecto, si no ha surgido Estado alguno que sea digno de la renuncia del hombre natural a sí mismo, entonces es inevitable preguntarse en qué términos, y con qué fines es posible imaginar una Educación cívica. Y es precisamente en esta convicción que Rousseau propone educar a Émile: se trata de hacerle

constatar, *al comparar* los acuerdos políticos reales que descubrirá en sus viajes, con los *Principios de Derecho Político* desarrollados en el *Contrato Social*, la arbitrariedad y deformidad de todo Estado real. No hay un Estado con suficiencia lógica y moral para proponer una Educación cívica (ni de ningún otro tipo, en el fondo...) *positiva*, es decir, una educación que promoviera su persistencia, según concluye Rousseau. Entonces, lo único que resta, a reservas de que ese Estado surja algún día (y quizás Rousseau consideró tal esperanza en relación con el proyecto libertador de los aristócratas polacos...), es practicar, también en la educación cívica, su característica perspectiva de educación *negativa*⁵⁸.

Ahora, Rousseau no se propone propiciar en Émile el surgimiento de un gran reformador, mucho menos de un revolucionario. Por el contrario, lo que se propone es hacer germinar en él un inmovible desencanto respecto a lo político. Se propone convencerlo de que las leyes reales, positivas, que por todos lados rigen a los hombres son en realidad, al igual que los Estados que ejecutan, “simulacros” de leyes; no son auténticas leyes, que genuinamente expresarían la Voluntad General, tal como rigurosamente imaginó en *Du Contrat social* (los ecos platónicos son clarísimos, y no sólo al nivel de los ideales. Alguna vez Rousseau se excusó de su parquedad en la descripción de las prácticas educativas en el Estado ideal, concediendo que Platón ya había dicho todo lo relevante al respecto, en la República). El proyecto de educación cívica previsto para Émile sólo está habitado por un optimismo: el de protegerlo contra el efecto corruptor de la sociedad, específicamente, en su dimensión política. Del contraste entre los principios y los estados reales, el pupilo de Rousseau quedará irreversiblemente vacunado contra toda ilusión, contra todo entusiasmo, por el poder y los poderosos. Quizás Rousseau quería prevenir la tentación de toda implicación en intrigas palaciegas, o de caída en pasiones partidistas, que no tendrían, según sus principios, ninguna relación con una Voluntad General. Prevalece su valoración de la educación negativa, que se resigna a la desactivación de las inercias sociales corrosivas, como cúspide de la ambición pedagógica.

⁵⁸ Recordemos: una educación negativa, es la que se propone proteger al hombre natural de la influencia corruptora de la sociedad. Considerada desde el punto de vista de ésta, constituye un proceso de desactivación, no de reproducción, en su versión más modesta, y de renovación radical, en la más ambiciosa.

Si existiera un Estado que expresara ajustadamente la Voluntad General, valdría la pena desnaturalizar al hombre, consumir su absorción por ese Estado cabal, pero ante su ausencia, y muy probablemente, imposibilidad, y la prevalencia de Estados degenerados, lo que queda es, una vez más, preservar al hombre natural. Rousseau reconoce, sin embargo, que Émile se verá forzado a convivir con los hombres, de ahí su concesión a la importancia de una educación que le permita orientarse en ese comercio. Más aún: hacia el final de su vida y obra, intensifica esa convicción, y descubre que sólo con otros es posible alcanzar la plenitud humana. Termina Rousseau admitiendo que hay dimensiones e intensidades, tan naturales y constitutivas como las que hay que proteger de las dinámicas corruptivas, que sólo en relación con otros pueden encontrar expresión. Pero Rousseau se limita, en estos matices decisivos, al ámbito de las relaciones interpersonales en general; en lo tocante a la relación con el poder, parece permanecer en su escepticismo radical. Implícita en esta decisión, opera, sin duda, una distinción entre moral (o ética) y política. Mientras que la educación cívica de Émile busca más bien mantenerlo a una distancia estratégica de los asuntos de la dominación, y por eso se puede caracterizar como negativa, el objetivo y los métodos de su educación moral son sustantivos, positivos. Es decir, buscan integrarlo con sus semejantes, pero no de un modo inercial, abandonado a las costumbres vigentes, sino de uno auténtico, que preserve las bases de su naturaleza humana, y le evite extraviarse en el vórtice de interés particular, egoísmo tenaz y fiera hipocresía que suele caracterizar las relaciones interpersonales. Y más que eso: Émile logrará, gracias a su educación moral, extraer lo mejor de sí y de los demás. Entiende que mucho de lo más valioso de su potencial no puede aflorar más que relacionándose con otros. En este caso, la educación sí se propone como un proceso productivo, no sólo como uno de mitigación o desactivación. Sí hay, como recompensa de la educación moral, frutos como el amor de la humanidad, pero no pretende Rousseau que corresponda a éstos efectividad alguna en el ámbito de lo político.

En política, Émile entiende que no existe Estado al que valga la pena entregarse por completo, ni suficientes condiscípulos, formados como él en la más saludable pedagogía, con quienes podría fundar tal estado. En cambio, sabe que lo mejor que puede esperar de un Estado posible, factible en su época, un par de décadas antes del estallido francés de 1789, es la protección de su seguridad

personal. Una protección que le garantice una razonable seguridad, mientras intenta vivir de acuerdo a los preceptos que ya a esas alturas de su vida, pasados los veinte años, ha logrado hacer irreversiblemente suyos. Este sería uno de los pocos brotes distintivamente cívicos de la educación de Émile. Pero quizás sea posible señalar otro logro de este desarrollo moral, una discreta pero, bien vista, intensa promesa de renovación política, en el mundo de Estados deformes y degenerados que le toca en turno a Émile. Porque así como está convencido de la doble imposibilidad de un Estado y un Ciudadano auténticos, Rousseau asegura que su método de formación moral garantiza a su beneficiario un alma *compatible* con una hipotética, aunque altamente implausible, Voluntad General. Es decir, Émile, gracias al modo en que ha sido acercado al conocimiento del bien y del mal, ha logrado eliminar en la máxima medida que le es dado a un ser humano, el amor propio (*amour propre*) y el interés particular. Ha logrado, si no suprimir su egoísmo, sí la convicción del valor y el interés que hay en alejarse de él. Al haber sido educado en sus principios educativos, resulta, confía Rousseau, irremediable su inclinación hacia la generosidad. Es lo más que se puede acercar el hombre al genuino Ciudadano; quizás de no ser por la terca, persistente, vigencia del amor propio, y de los Estados que a la vez lo consuman y consumen, podría propagarse la práctica de educación moral propuesta por Rousseau, y quizás, en algún momento, alcanzar la generalidad necesaria para fundar un Estado filosóficamente encomiable. Pero el educador no se engaña: en ningún momento se permite caer en esta especulación. Educa para el mundo real, imperfecto; no para el irrecuperable, el de las *polis*, el de Pericles, Plutarco y Cicerón; y tampoco para el de su sueño filosófico. La educación para el comercio con los hombres ideada por Rousseau es sustancialmente educación moral, no cívica. Pero sus alcances son tan prometedores que parecen despegar del terreno para el que fue imaginada, y refundar, y poder fecundar una renovación del fuero político.

Otra característica que llama la atención es la *ausencia de la escuela* en el planteamiento: apenas hay en los escritos pedagógicos de Rousseau una consideración sobre la escuela. Al parecer no consideró relevante ni someterla a una crítica, en tanto forma social, ni imaginar su renovación y posible fertilidad. Claro, una de las primeras convicciones que establece en las primeras páginas de Émile, es la terminante necesidad de *personalizar* la relación educativa: si realmente

se pretende formar a un niño, conducirlo al grado de perfección humana viable en el mundo en que vivimos, el maestro debe tener sólo un pupilo, y el pupilo sólo un maestro. Esta educación es unipersonal en ambos sentidos. Así, sin entrar muchos detalles argumentativos, Rousseau *descarta* que la protagonista de la educación pueda ser la escuela. El muy discreto espacio que concede a la escuela en sus inquietudes educativas se ubica, no en su propuesta educativa (detallada en el *Émile*), ni en su muy rigurosa aportación a la filosofía política (labrada en *Du Contract Social*), sino en ciertos puntos de sus incursiones (más bien sobrias, hay que concederle), en los terrenos de la utopía política. Así, por ejemplo, en las ya brevemente revisadas, prospectivas, *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*.

¿En algún momento le habrá pasado por la mente a Rousseau que la escuela, pública y generalizada - que, queda claro, no conoció pero sí imaginó - podría ser una expresión de Voluntad General, desde la cuál podría ésta a su vez expandirse, e irrigar el conjunto del entramado institucional Estatal? ¿No podría ser la escuela un primer paso hacia ese Estado calcado sobre una Voluntad General? Esta visión se ha revelado, tras dos siglos de educación pública prácticamente en todo el mundo, abrumadora e improbable, aunque, en principio, se le pueda seguir concediendo cierta vigencia, incluso si en la actualidad, entre los especialistas en política y educación, ha llegado a sonar algo extravagante la preocupación por cosas como la Voluntad General.

Rousseau, lejos de la ingenuidad que es común atribuirle, fue uno de los más acérrimos escépticos respecto a las posibilidades de renovación de lo político, ya no digamos de la escuela, sino, como hemos visto, de la propia educación. Su oposición entre Hombre y Ciudadano (dos términos que, por cierto, unos años después de su muerte, serán exaltados en indisoluble amalgama por la Revolución Francesa, heredera de buena parte de sus ímpetus) es implacable; el abismo entre ambos, insalvable. Así, en un intento de relacionar la ilusión educativa de Rousseau con lo que hemos definido como un objetivo apto para refundar una Educación cívica para nuestros días, podríamos decir que nunca fue motivo de ambición en aquella el desarrollo de un sentido de lo público. El autor de esa ilusión estaba impecablemente convencido de la inexistencia e imposibilidad de una República (cosa pública...), y por lo tanto, quedaba fuera del alcance de cualquier proceso

educativo el desarrollo de una sensibilidad que permitiera aprehenderlo y secundarlo.

Por otra parte, ¿hay en Rousseau algo que pueda ser llamado *formación*, es decir, *Bildung*? La formación cívica sólo podría llevarla a cabo un verdadero Estado, uno que detentara la autoridad moral, y la eficacia lógica y práctica, para lograrla. Ahora, los Estados reales, expresados en sus simulacros de leyes, objeto de conservación, más o menos inercial, de las prácticas educativas contemporáneas de Rousseau, ejercen una fuerza irresistible, y ciertamente configuradora, en los futuros ciudadanos, pero en el sentido, no de su perfeccionamiento, sino de su deterioro; más que formar, *de-forman*. Por eso, en relación con el orden social, pero más intensa y específicamente, con el político, la labor educativa recomendada consiste en impedir esa deformación.

En conclusión, *no hay en Rousseau una propuesta de Educación cívica, más o menos como la entenderíamos hoy, es decir, como un proyecto informado por una racionalidad a la vez pedagógica y política, orientado, en última instancia, al perfeccionamiento del cuerpo político*. Ya se vio que su demarcación entre Hombre natural y Ciudadano es tan rotunda que la impide. Por lo tanto, lo que se podría llamar en Rousseau formación política también sería muy distinto a lo que podríamos definir y anhelar hoy bajo ese nombre. Como vimos, la educación Cívica de Émile, sin duda relevante e intensa, de acuerdo con el designio de su creador y administrador, será principalmente negativa. De hecho, uno de los frutos más preciados de toda su formación previa, la que comienza desde los más frágiles y dúctiles momentos de la infancia, es precisamente el escepticismo frente a las formas políticas reales, la inclinación a permanecer distante a ellas.

Porque si bien la obra de Rousseau no dedica ni una línea al concepto de *Bildung*, es, como Humboldt - de quién nos ocuparemos en breve - lo reconoce, una de sus principales inspiraciones, específicamente en las formas laicas, ilustradas, que asumiría a partir del siglo XVIII. En efecto, la afinidad de los principios presentados en Émile con el planteamiento de la *Bildung*, es indudable; hoy nos parece evidente, incluso en el ámbito estrictamente semántico. El Rousseau educador no se cansa de reprobare reiteradamente, a lo largo de seiscientas páginas, lo que considera el eje práctico y moral de la pedagogía convencional.

Insiste en que sólo se puede hablar genuinamente de conocimiento en el caso de las ideas que se alcancen a establecer en la mente de Émile, y que tal cosa no se logra simplemente exponiéndolo a su enunciación, oral o escrita. No, los saberes deben surgir, ser producidos, en la mente de Émile, y en cada caso, el cimiento es el deseo: no surge un verdadero conocimiento más que si se desea su aparición. Cuanto más ferviente el deseo de producirlo, con más naturalidad se llega a él (Op. cit.: 109 ss). Sin violentar realmente las conclusiones nucleares de Rousseau, puede decirse que Émile requiere forzosamente *formar* sus conocimientos, no es posible, cognitivamente, (ni moralmente viable) proporcionárselos ya hechos. Ese es el requisito ineluctable, si se quiere que sean verdaderamente suyos. Y, como se decía, por el deseo comienza el camino hacia el acontecimiento formativo.

Ya se trate de aprender a leer, o de ser capaz de reconocer y utilizar los puntos cardinales para orientarse, o de extraer de la madera formas e instrumentos útiles, la puerta es el deseo. Similarmente, el conocimiento del bien, junto con la inclinación hacia él, requieren partir de una forma especial del deseo: la compasión. El arte pedagógico consistiría, ante todo, en hacer surgir esos deseos, y a este respecto, Rousseau se muestra más bien escéptico hacia la premisa, una de las de más arraigo filosófico, que supone en el ser humano una espontánea pulsión hacia el saber. Se trata, en efecto, de la noción de *curiosidad*, con la que Aristóteles inaugura la que quizás sea la más influyente imagen del hombre de cuantas hayan acontecido en la historia del pensamiento. Quizás Rousseau supondría un excesivo optimismo de parte de Aristóteles (célebre también por, entre muchos y muy justificados motivos, haberse encargado personalmente de la educación de Alejandro Magno, que sí existió, al revés de Émile, aunque definitivamente son sus hechos los que parecen de leyenda...). Quizás podría decirse que, desde su perspectiva, si tal impulso hacia el saber fuera tan espontáneo, apenas habría necesidad de pedagogía; como no es así, ésta consiste más en originar ese deseo, y sólo secundariamente en diseñar métodos para satisfacerlo.

Ahora, hay un principio al que Rousseau se adhiere consistentemente, y sobre el que no deja de insistir: la *necesidad* es la forma del deseo más al alcance del educador para lograr el movimiento que se requiere en niños de la edad y condiciones de Émile. Es decir, desear apropiarse de un saber o de una capacidad equivale, en primera instancia, a necesitarlos (Op. Cit.: 109 ss.). No es que

Rousseau se niegue a reconocer que la curiosidad pueda ser producida a partir de otro tipo de impulsos, pero definitivamente no en la infancia. El motor primero de la educación, el que el pedagogo debe ser capaz de encender, es la pasión, no la razón. Así, como ya se veía, a Rousseau lo acerca a la perspectiva de la *Bildung* el considerar que el proceso educativo y su consumación consisten, ante todo, en una *transformación* de quién lo protagoniza (o más bien, lo co-protagoniza, junto con su tutor). Una transformación de sus inclinaciones, de sus aspiraciones, de sus sentimientos. Si no se logra esa transformación, no se puede hablar de un proceso genuinamente educativo. Podrían verificarse, en un presunto proceso de instrucción, resultados incluso espectaculares en el ámbito de lo estrictamente cognitivo, en la asimilación de datos, y en la capacidad de operar sobre ellos; en el dominio de los instrumentos lógicos y científicos: aún así, Rousseau se negará a reconocer en ellos algo digno de ser llamado educación, si *no* son resultantes de una auténtica urgencia de conocer, y si no alimentan a su vez la transformación de inclinaciones ambicionada.

Podría resultar evidente que Rousseau es uno de los activos más prestigiosos que podrían invocar para fundamentar su inquietud, quienes han buscado, ya por algunos siglos, oponerse a la inercia, también muy moderna, de subordinar teórica y prácticamente la educación a consideraciones de utilidad. Sin embargo, hay en *Émile* un clamor imposible de obviar: la vía para despertar la apetencia de saber, apetencia que funda cognitivamente y moralmente el aprendizaje, y le posibilita transmutarse en proceso genuinamente formativo, es la percepción de su utilidad. Más aún: la convicción correspondiente. Es decir, para Rousseau, el comprender la utilidad de un conocimiento equivale al apetito de verlo germinar dentro de sí. Se trata de una representación que es a la vez volición, en coordenadas conceptuales cartesianas. En oposición a la concepción que asume en el hombre una inclinación natural, espontánea, al conocimiento, el arte pedagógico consiste en despertar ese apremio, por intermediación del sentido de la utilidad. Quizás este punto, esta divergencia en las premisas, permite ilustrar tan eficazmente como cualquier otra, la diferencia entre las perspectivas de la filosofía y la pedagogía (a la vez que la continuidad esencial entre ambas...). El pedagogo (designación que apenas aparece en *Émile*...) tendría por misión despertar en cada

caso el apetito del conocimiento, más que la “transmisión” eficiente de datos e instrucciones. Y para ello, su principio teórico y práctico, es la utilidad.

Ahora, ¿esto no resuena con esas tendencias, siempre en latencia, y periódicamente en ebullición, cuya intensidad hoy se mide por la alarma con que se pide educar con calidad, para crecer en competitividad y eficacia, en un mundo vertiginoso e hiper-técnico? En una primera inspección, el peso dado por Rousseau al sentido de utilidad, como cimiento del ansía de saber, parecería más un ancestro argumental de esta preocupación contemporánea, que de las aspiración a oponerse a ella. En efecto: en la niñez de Émile, cualquier episodio formativo deberá comenzar por la pregunta de la utilidad del conocimiento o capacidad por desarrollar. La pregunta: “¿para qué sirve saber eso?”, o en mayor rigor textual: “¿por qué es bueno saberlo?” (*A quoi cela est-il bon?*), es en Rousseau el criterio más confiable para determinar si lo que hoy llamaríamos un “objeto de aprendizaje” merece ser procurado; la curiosa herramienta conceptual, a la vez parca y sutil, que mejor permite delimitar lo que hoy llamaríamos el *currículo*. En este punto nuestro autor es tajante: si el educador no consigue la obviedad de la respuesta a esa pregunta, como preludio de cada lección, el proceso formativo se degrada, en el mejor de los casos, a una cordial simulación. Porque el fallar en responder esta pregunta en relación a cualquier tema o materia, significa fatalmente que la ambición de dominarlo no puede ser auténtica, sólo simulada y escenificada en pos de la aprobación del “maestro”. Y de paso, el carecer de la evidencia del provecho de un posible nuevo saber, también revela la ausencia de los conocimientos que se requerirían para lograr su visibilidad. ¿Por qué sería importante saber lo que son los puntos cardinales, retomando el célebre ejemplo que el mismo Rousseau utiliza para ilustrar la sucesión de urgencias y nociones de las que según él se compone una verdadera secuencia formativa, si no se sabe lo que es estar hambriento y perdido en un bosque? ¿Y cómo poder comprender la posibilidad de identificarlos, si se carece del entendimiento del esquema básico que rige la interacción de la Tierra y el Sol? Rousseau comprende que posicionar dentro del alcance de Émile cualquier conocimiento significa tanto producir en él el deseo de asimilarlo, como haber logrado desarrollar previamente ciertas nociones, particulares en cada caso, sin las que es inviable su inteligibilidad. Hay aquí precuelas nítidas, aunque envueltas en una retórica elegante, y quizás por

momentos hasta excéntrica, de las nociones didácticas que aún en nuestra época continúan siendo decisivas, como asimilación y acomodamiento (Piaget), Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski), o Aprendizaje Significativo (Ausubel). Rousseau es sin duda un precursor también en esta arena, y no sólo en la que se juega la definición del sentido de la educación, arena siempre copiosa en colisiones.

Rousseau así contraviene también una de las inercias quizás menos productivas de la reflexión educativa contemporánea: la que insiste - con mayor o menor consciencia de parte de sus perpetradores - en disociar la meditación sobre las orientaciones, observables o propuestas, que se disputan la educación como proceso total, y la inspección creativa de los métodos específicos por los que el educador puede concretarlos. Comprendió que ambas dimensiones integran un mismo proceso, y que desvinculadas una de otra se pervierten: una como verborrea inútil, la otra como improvisación y simulación, miope reproducción de rutinas. Quizás sólo John Dewey (quién lo reconoce como referente indispensable), fue tan contundente, lúcido y productivo en el reconocimiento de la unidad de ambas dimensiones. Y el principio que, de acuerdo con su convicción, permite y obliga la adopción de objetivos educativos pertinentes y valiosos, es precisamente, la utilidad. Por eso, Rousseau, quién desde su perspectiva de educador afirma odiar los libros - pues es su certeza que estos no posibilitan aprendizaje alguno, sino sólo poder hablar de lo que se ignora (Op. cit.: 239) - sólo surte de una única lectura a su estudiante: *Robinson Crusoe*. La excepción, obviamente, se fundamenta en que se trata en él de una historia saturada por el sentido de la utilidad. Se espera que en él Émile se entusiasme, no ante el relato de aventuras sofisticadas y exóticas, ajenas en todo a su experiencia, ni la descripción o explicación de realidades desconectadas de sus intereses, sino ante el ingenio con que el protagonista va resolviendo los problemas, de orden estrictamente práctico, con que sus perspectivas de supervivencia en su isla desierta van tropezando reiteradamente.

De modo que es válido preguntarse, desde esta somera reconstrucción del sentido y la intensidad que corresponde en el planteamiento educativo de Rousseau al principio de utilidad: ¿en dónde habría que ubicarlo, en las coordenadas de nuestras preocupaciones educativas? ¿Es compatible esta preponderancia de la utilidad con la perspectiva básica de la *Bildung*? ¿O la noción de utilidad está orgánicamente entreverada con las de calidad y eficiencia sistémica, lo que la

descalificaría, y junto con ella a la propuesta educativa que la enarbola, para renovar una opción educativa regida por principios propios? Por supuesto, se trata de un debate que podría extenderse por páginas y páginas, y obviamente no podría ser zanjado definitivamente aquí. Pero podemos bosquejar una breve respuesta.

Empecemos por situar a Rousseau y su proyecto en el contexto de sus propias inquietudes. La educación es para él, como ya se veía, una forma de solucionar el problema fundamental que define la naturaleza humana: el de la soledad originaria y radical. A través de la educación es posible, en su opinión, remediar el aislamiento: posibilitar al hombre un encuentro auténtico con el mundo, consigo mismo, y con los otros. Esto puede valer por una primera pista, pues para Rousseau corresponde al proyecto educativo una relevancia que evidentemente desborda la preocupación por la eficiencia, y en eso confluye con cierta sublevación contemporánea, que ha buscado retomar, también en contra de la centralidad de esa preocupación, ciertas perspectivas nucleares del proyecto de la *Bildung*.

La preocupación por la inserción de Émile en lo que hoy llamamos un aparato productivo sometido a un acelerado e incesante proceso de cambio, es totalmente ajena a Rousseau. *En ningún momento se plantea el problema de la subsistencia de Émile*, mucho menos su educación como un medio para asegurarla, o mejorar sus condiciones. El nexo entre educación y aparato productivo ni siquiera es mencionado; la perspectiva no es sistémica, es impetuosamente personal. Es más bien flojo el empeño en justificar socialmente el afán educativo, y brioso el aplicado a la demostración de sus beneficios para Émile. Ya se veía que Rousseau consideraba que el cuerpo político contemporáneo padecía de taras radicales e irremediables; por la lectura de su obra dedicada a la educación es posible asumir que respecto a las condiciones socioeconómicas albergaba un pesimismo paralelo, o en el mejor de los casos, una resignada indiferencia.

Patrick Riley (2001) considera que las teorías educativas pueden ser divididas en dos grandes categorías: las que asignan a la educación una contribución a la reproducción de lo social, y las que ven en ella la posibilidad de su renovación. Quizás le quede al caso Rousseau algo estrecha esta distribución, pues habría que ubicarlo, pensamos, ni siquiera entre los segundos. De ese orden es su radicalismo educativo: siempre que su argumentación lo hace pertinente, no

deja de aprovechar para reiterar que el objetivo al que sirve es la preservación del hombre natural, al que la sociedad no puede sino pervertir. Así que es difícil pensarlo como un promotor de la educación como proceso de integración social. A lo mucho, como ya se señaló, se le puede atribuir a Rousseau un cierto optimismo cívico, fundado en la preservación de las disposiciones naturales del alma de Émile, pues su fomento significa sofocar desde el origen el desarrollo del amor-propio (*amour propre*), que a su vez constituye el principal e invencible obstáculo para el surgimiento de una Voluntad General. Por ello, si bien Émile es incapaz de regenerar lo social, tampoco prolonga ni profundiza su degradación.

Así, Rousseau nunca abandona su escepticismo respecto al potencial de regeneración social de sus ideas educativas, pero eso no significa, por supuesto, y según se infiere de las mismas consideraciones en que basa ese escepticismo, que admire el estado de las cosas sociales que presencia, ni mucho menos que pretenda contribuir a su continuidad. Tampoco hay en él entusiasmo alguno ante el progreso técnico, ni sus posibles repercusiones en el ámbito de lo económico. Por el contrario, como asentó en su célebre *Discurso sobre las ciencias y las artes* (publicado originalmente en 1750), el progreso técnico empequeñece al hombre, más que propiciarlo (291: 36).

Ahora, para Rousseau, como para Dewey dos siglos después, la educación es un proceso definido y controlado por valores *propios*; por eso no parece causarle mayor inquietud el escaso impacto que prevé, por parte de ella, en una poco probable regeneración social. Más aún: por momentos, parecería que para él los frutos de la educación constituirían, no el remedio a los males sociales, sino algo aún más valioso: la posibilidad de la consumación de lo humano, de un impulso definitivo a su expansión ilimitada. En efecto, la conservación y potenciación del hombre natural, la eclosión y el cultivo de disposiciones sentimentales íntegras y sólidas, un genuino aprecio del mundo, construido con arte didáctico, cimentado en categorías afectivas igualmente genuinas: el hambre, el sentido de la utilidad; estos frutos son a los que quizás se podría llegar si la dimensión política de la existencia cumpliera sus más altas promesas, si no estuviese irremediable y profundamente corrompida.

El surgimiento de vínculos humanos, forjados con la compasión, el primer sentimiento, que según Rousseau, surge necesariamente si se logra preservar la vocación original del hombre, no son una simple compensación por la ruina contemporánea del vínculo político, irreversiblemente viciado: son una recompensa aún más alta. Así, para Rousseau, lo esencial en el hombre, lo que puede ser rescatado y cumplido por la educación, permanece irremediabilmente ajeno, no a lo moral, evidentemente, pero sí a lo político. Las condiciones de una confluencia lógica y práctica entre ambas dimensiones habrían quedado sepultadas hace siglos, bajo los escombros históricos de las ejemplares Repúblicas antiguas.

4.6.2 Humboldt: la *Bildung* como Educación Cívica.

Este diagnóstico, en principio aciago para el proyecto de una educación cívica, fue compartido por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), cuya obra se puede considerar sin duda alguna entre los más significativos frutos del pensamiento alemán de su época. Rica en intuiciones intrigantes y fértiles, su producción se sitúa en el centro de los debates más significativos de fines del siglo XVIII, especialmente en los vibrantes campos de la reflexión política, y quizás más sorprendente para la época, de la lingüística. Humboldt (al que no hay que confundir con su hermano, Alexander, tan relevante como naturalista, y como difusor de la grandeza de América), es quizás mejor recordado como precursor de la lingüística moderna. Su propuesta de ver las lenguas como una entidad viva, que registraba, para quién supiera verlo, el cambio histórico, le ganó el interés y el entusiasmo de algunos de los protagonistas de la ilustración.

Pero sería engañoso, como veremos, reducir a Humboldt a pensador de la *Aufklärung*, el capítulo alemán de la Ilustración, porque su diálogo con Schiller y Schlegel, figuras seminales del romanticismo, fue acaso más intenso que el celebrado con los partidarios de las Luces. Con toda probabilidad fue este diálogo, siempre crítico e imaginativo, y por el camino de la inquietud ante la diversidad de las “personalidades” de los pueblos, el que lo condujo a la lingüística, de la que su obra permanece, no sólo como una revolución histórica, sino como una fuente aún hoy en día fértil, de la que no se han terminado de aprovechar las intuiciones prometedoras (Mueller-Vollmer, Messling, K, Messling, M.; 2022). Se reconoce en

Humboldt al primer filósofo del lenguaje que estudió empíricamente la lengua: son legendarios sus concretísimos, detallados y exhaustivos registros del uso de la lengua vasca. Un acercamiento que, al nutrir con información positiva sus poderes especulativos, robustecidos en la discusión recurrente con los más notables pensadores de la época, permitió a Humboldt fundamentar la perspectiva de lo que más de un siglo después se reestrenaría como lingüística moderna. Se trata en este caso de un pensador tan bien dotado para la ciencia como para la filosofía; su influjo en la lingüística científica es aún más significativo que en la filosofía del lenguaje: se suele señalar con mayor insistencia su ascendencia respecto a Saussure o a Hjelmslev que respecto a Frege o Quine. Esta versatilidad, que lo intimó a fungir como puente entre ilustrados y románticos, entre filósofos y científicos, es la que también lo hace indispensable como pensador de la educación, específicamente, de la Educación cívica.

Humboldt asume la desavenencia esencial entre naturaleza y sociedad, que según Rousseau, constriñe y a la vez articula la condición humana, pero logra encauzarla por argumentaciones distintas (Sorokin, 1983: 58). Quizás lo que permite a Humboldt esta divergencia, muy relevante desde la perspectiva de la educación cívica, es precisamente su enraizamiento intelectual en la cultura filosófica alemana. Pues es de lo más hondo de la obra de Leibniz que extrae el concepto de *fuerza* (*Kraft*), que aprovecha para introducir, del lado de la naturaleza humana, un matiz dinamizador, del que quizás carece la noción rousseauiana de *amour de soi* (amor de sí), y que ofrece la posibilidad razonable de una integración del núcleo natural humano con su invariante circunstancia social. Porque para Leibniz, uno de los filósofos racionalistas más importantes e influyentes, la *fuerza* era la esencia de la vida. También consideraba evidente que a cada forma de vida (a cada clase de *mónada*, para decirlo en términos propios...) le correspondía una forma determinada de fuerza: por supuesto, en el ser humano, esa forma incluía los poderes del espíritu y la cultura. Ahora, define a una fuerza su orientación hacia un más allá de sí misma, su *necesidad* de ejercerse sobre algún objeto o realidad, de modo que una fuerza sin objeto ni proyecto, una fuerza ociosa, es una fuerza incompleta (insatisfecha), mutilada. De esta consideración se vale Humboldt para consolidar su convicción de que sólo ejerciéndose en algo puede la esencia humana (es decir, el tipo particular de fuerza que le corresponde) avanzar en su

expresión y perfeccionamiento. Observemos que, al igual que ocurre con Rousseau, hay aquí una distancia respecto a una cierta imagen del hombre, arraigada principalmente en la filosofía de Aristóteles, que postula a la contemplación como la actitud que mejor expresa la consumación de lo humano. Quizás pueda sorprender en cierta medida esta divergencia de parte de Leibniz, uno de los racionalistas más audaces y radicales. El caso es que Humboldt, atentísimo estudioso de su obra, pero a la vez mente predispuesta a la experiencia y su síntesis con la inteligencia, no dudó en asentar en ella su proyecto de hacer confluir esencia humana, circunstancia material y vínculo social.

Pero de alguna forma, se podría pensar, esta urgencia de la condición humana de expresarse y adquirir consistencia mediante la acción sobre el mundo ya era implícitamente asumida por Rousseau (mediada, en las decisivas etapas iniciales del desarrollo cognitivo y afectivo, como ya se vió, por el sentido de utilidad). Es cierto que hay una innegable afinidad en este reconocimiento, aunque quizás sea aún más intensa en Humboldt, fiel a Leibniz, la afirmación de ese ejercicio de fuerza como un proyecto valioso en sí mismo. En efecto, ¿qué podría ser más relevante, desde la perspectiva de Leibniz, que la consumación, tan perfecta como posible, del ser humano, al que corresponde la más alta posición en la tipología de las mónadas, sólo subordinada, obviamente, a la divina? Más aún: también une a Rousseau, Leibniz y Humboldt el reconocimiento de la necesidad, en extremo paradójica en el primero, del vínculo social para lograr una plena expresión de la naturaleza humana. Humboldt parece ceñirse a este respecto a las consideraciones de Leibniz. El sistema metafísico de Leibniz es, sin duda, uno de los más audaces, sólidos y sofisticados de cuantos se han concebido, y abarca logros no sólo en todas las ramas filosóficas, sino también, y de insuperable impacto, en áreas como las matemáticas (legiones de preparatorianos e ingenieros en todo el mundo conocen a Leibniz, junto con Isaac Newton, como el inventor del cálculo infinitesimal); de modo que es imposible exponer aquí ni siquiera sus rudimentos. Por ello, habrá que limitarse a recordar, dado su influjo decisivo en Humboldt y sus ideas educativas, que para Leibniz - que así como, para fortuna nuestra, no supo limitarse a ser filósofo, y revolucionó las matemáticas y las ciencias inventando el cálculo, tampoco se permitió cercenar la filosofía de la teología - el mundo está estructurado por una armonía preestablecida, perfecta, garantizada por

Dios (Look, 2020). Esta convicción es la idea central del planteamiento ético de Leibniz: esa armonía, evidente para el filósofo en la naturaleza, también rige el mundo de las relaciones interpersonales. Esto significa que el interés personal, que hace de cada ser humano objeto de sus preocupaciones y esfuerzos, evidente e intenso en cada caso, está, en el fondo, perfectamente (orgánicamente) articulado con el interés ajeno. Así, para Leibniz cuidar de sí es lo mismo que cuidar de los otros.

Humboldt secundará este credo, y lo hará pedagógicamente relevante, al retomarlo desde la perspectiva de su proyecto de *Bildung*. Así como las potencias de la mano y la inteligencia correspondientes al oficio del carpintero requieren de la madera para *formarse*, imprimiéndole forma, las disposiciones comunicativas y morales requieren de la presencia de otros para realizarse (Sorokin, 1983:61). Para Leibniz la prueba de la sustancia, lo que la certifica como tal, es la capacidad de producir efectos; Humboldt parece haber tomado en serio el axioma, para darle traducción pedagógica: la dimensión moral del hombre requiere, sin excusas, producir efectos morales para *formarse*. Así, aparecería matizada en él, desde las premisas, la tajante escisión entre naturaleza y cultura de la que parte Rousseau.

Ahora, hay que reconocer que en modo alguno hay en Rousseau una elusión de la educación moral. Por el contrario, éste insiste en la importancia de preparar a Émile para el comercio con sus congéneres, sólo que insiste aún con mayor ahínco en encuadrar tal preparación como etapa particular del proceso formativo, en el momento correcto. Hay que evitar hablar de ética y moral demasiado pronto, es su recomendación. Lo que se debe formar en los primeros tramos educativos es la sensibilidad, las disposiciones básicas que regirán a lo largo de la vida el intercambio con el mundo, en su dimensión material. Introducir en estos momentos reflexiones éticas, cuya comprensión queda más allá de la capacidad de asimilación de Émile, sólo puede resultar, en el mejor de los casos, en su competencia para su repetición verbal, acto mecánico y ajeno al sentido. En el peor, puede dar lugar a una variedad de aberración, a la vez moral y pedagógica: puede ocurrir que, al tomar conciencia del valor que su entorno social inmediato atribuye a esas emisiones verbales, Émile incurra en su uso estratégico, y las exhiba para lograr la aprobación de ese núcleo, y mejorar sus probabilidades, ya calculadas, de obtener todo tipo de satisfactores.

Ahora, para Humboldt, resultó ardua la satisfacción práctica del requisito de la interacción en el proceso de formación (*Bildung*), tan fácil, en contraste, de reconocer desde el estricto racionalismo de Leibniz. Específicamente, encontró dificultad en conciliar esta exigencia con su muy pronunciada convicción de la necesidad de preservar la libertad personal frente al Estado, convicción que evidentemente trasluce en el título de uno de sus trabajos más conocidos: *Los límites de la Acción del Estado* (Sorokin, 1983:57). En esa dificultad (como se verá, finalmente vencida), se expresa más bien la que fuera la otra gran influencia de Humboldt, en su dimensión de pensador educativo: precisamente, la de Rousseau. Asumir la oposición naturaleza-sociedad le hizo tortuoso por algún tiempo responder cómo podría ser posible una genuina formación, si para lograrla aparecía imperativo aquello mismo que parecía anularla: la presencia de otros. Este problema, en apariencia abstracto, se clarifica si consideramos el marco biográfico en que Humboldt lo confrontó. A diferencia de Rousseau, Humboldt no gozó (o padeció...) de la oportunidad de esbozar según las inclinaciones de su imaginación la relación concreta que enmarcaría su empeño educativo. Su *Bildung*, por el contrario, requería ser ejecutado en un contexto concreto, exigente y determinante: el naciente sistema educativo prusiano. En efecto, el empeño educativo de Humboldt tuvo como horizonte el periodo de expansión y robustecimiento del Estado Prusiano. Durante el bienio 1808-1810, durante el que se vio en la obligación de definir e implementar el núcleo de su propuesta educativa, Prusia se esforzaba, aún traumatizada por la reciente - aunque más bien efímera - conquista que le había infligido Napoleón, por consolidarse como Estado. Y por supuesto - y por influencia de las mismas ideas de esa Ilustración (*Aufklärung*, en alemán), entre cuyas manifestaciones históricas estaban tanto la Revolución Francesa y como su caída reciente - en poco tiempo, y con toda naturalidad, se consideró el potencial de la educación para acelerar el anhelado afianzamiento político. Es decir, en Prusia, como más tarde lo dejará establecido Fichte, en su *Discurso a la Nación Alemana* (Sorokin, 1983:70), se instaló en el sentido común una convicción que quizás hoy parece obvia: que la más eficiente forma de promover los sentimientos patrióticos era la educación *escolarizada*. Un sistema educativo, de etapas diferenciadas (básica, media y universitaria), sería también, evidentemente, el instrumento más eficaz para hacer germinar y propagar los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una economía moderna. Súbitamente, estos dos objetivos

parecieron cruciales a los prusianos, en una Europa cuyos territorios comenzaban a aglutinarse alrededor, en Estados cada vez más eficientes y prósperos (y por lo mismo, más ambiciosos...).

Humboldt encontraba preocupante esta convicción, y sobre todo, el modo en que se traducía en un proyecto de control educativo, por parte del Estado. ¿Cuáles eran los fundamentos de esta inquietud? ¿Porque la pensó y vivió como un antagonismo inagotable entre *Bildung* y *Aufklärung*, según suelen señalar la mayoría de sus comentaristas? (Sorokin, 1983:64). En primer lugar, recordemos que para Humboldt, heredero de Leibniz, lector comprometido de Rousseau y Kant, el objeto de cada vida humana, de acuerdo con lo esencialmente prescrito para ella, es el desarrollo, la realización de su potencial. Es a este objetivo, el más alto, que pretende atender el proyecto de la educación como formación (*Bildung*). Ahora, la primera condición para la concreción de este proyecto, es la libertad. Es decir, ese despliegue del potencial sólo puede darse intensa y auténticamente, y para ello es necesario que los impulsos que lo presidan se caractericen por cierta medida de espontaneidad. El pensamiento pedagógico de Humboldt, sin duda, alcanzó una profundidad comparable a la que encontramos en sus más importantes referentes en la materia. El conflicto que asumió, entre *Bildung* y *Aufklärung*, es una reedición, quizás más precisa y profunda, de la que estructura el pensamiento de Rousseau, entre naturaleza humana y sociedad.

El primer requisito de la formación (*Bildung*) exigía limitar los poderes del Estado: la interferencia del poder político podría forzar modos de pensar y de ser en los pupilos, y comprometería irreversiblemente el proceso. Humboldt se agobiaba con esta inquietud, por su apego a una sorprendente amalgama de certezas: por una parte, la legada por Leibniz, la que demostraba una armonía preestablecida entre las mónadas, que hacía superfluos y empobrecedores los ímpetus estatales de configuración de las conciencias. Por otra parte, atento, como toda la Europa culta al terremoto histórico de la Revolución Francesa, pero agudo como pocos, Humboldt advirtió lo infructuoso que resultaba pretender cambiar de la noche a la mañana las disposiciones recónditas de los pueblos. Así, su agudeza, entrenada tanto en la metafísica más sofisticada, como en la observación más cruda, le hizo evidente que, en el mejor de los casos el adoctrinamiento estatal era trivial; en el peor, deformador. Ahora, aparte de esta libertad negativa, de esta demarcación

respecto al Estado, para Humboldt la *Bildung* exige vínculos humanos. Sólo que estos vínculos no podían ser, por las razones expuestas, los promovidos por el Estado prusiano, ni por algún otro Estado moderno. En efecto, Humboldt no sólo reelabora la oposición angular de Rousseau, también comprende y se hace cargo plenamente de la develada por Constant (a que ya nos hemos referido), la que contrasta la libertad de la ciudad antigua con la del Estado moderno.

Ciertamente, Humboldt estaba perfectamente consciente de la mutación histórica e irreversible por la que había transitado el Estado, como experiencia y concepto. El Estado prusiano ya en poco se parecía al consumado en la antigüedad clásica, que combinaba en proporciones perfectas, atributos estructurales - leyes y cargos - con las disposiciones íntimas de los ciudadanos. En esa experiencia histórica, que aún sirve como referente, ambas dimensiones estuvieron tan pulcramente entreveradas que resultaba difícil interpretar (tanto en el sentido cognitivo como en el práctico) la una sin la otra. La República era una expresión de la ciudadanía, y la ciudadanía era una expresión de la República. Había una convergencia casi perfecta de intereses, como la clarividente y dolorosa nostalgia de Rousseau advirtió. Una convergencia a menudo rota, como lo demuestran, sin duda, casos como el de Alcibíades, y fuertemente condicionada por la dureza general de las circunstancias. Puede interpretarse la experiencia histórica general de la República clásica como una respuesta orgánica ante un mundo en extremo inestable y violento, como una hipótesis de maximización del poder colectivo. De ahí venía en buena medida la convergencia de intereses: si la República perecía, también perecía el ciudadano, y con él, el hombre.

Aunque también, sin duda, más allá de la descarnada necesidad, hubo detrás de los instintos republicanos también un apego a ciertos valores implícitos. En efecto, tras la demanda republicana original, hay un compromiso lógico, moral y emotivo con ciertas nociones de dignidad humana. La ambición irreductible de gobernarse por leyes, racional y explícitamente definidas, emana, no sólo - ni principalmente - de un cálculo de conveniencias, sino de la evidencia de la incompatibilidad esencial entre cualquier forma despótica y la promoción de esa dignidad (Jaeger, 1962). Era a este acto de instaurar y propiciar la República a lo que los antiguos llamaban libertad, según asentó en su didáctica y célebre oposición, Constant. Éste, como ya vimos, contrastó esa “libertad de los antiguos”

con la concepción, ya predominante en su época, y aún en la nuestra, que ve la libertad más como una ventaja individual que como una excelencia compartida; definida más bien como la ausencia de trabas para los deseos personales, que como la ejecución de la autonomía a la vez propia y común.

Ahora, gradualmente, el desarrollo histórico fue provocando, mediante procesos que tomaría demasiado espacio detallar aquí, una disociación entre ambas perspectivas, de modo que los republicanos de tiempos de Constant, y los de la antigüedad, poco tenían ya qué ver, un milenio después, en cuanto a definiciones y aspiraciones constitutivas.

No sería del todo correcto afirmar que Humboldt simplemente se topó con esta divergencia: más bien, llegó a ella como uno de sus protagonistas. En efecto, antes de constituirse como pensador y reformador educativo, desarrolló una sólida postura política, que en las coordenadas definidas por Constant habría que considerar, sin lugar a dudas, como moderna: el título del libro en que se presenta tal postura no deja lugar a dudas: *Los límites de la acción del estado (Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen; publicado originalmente en 1762)*. En efecto, inquieto ante el “despotismo jacobino”, derivado de la revolución francesa, y ante la perspectiva de verlo reproducido en el estado prusiano, por un reflejo a la vez de resistencia y emulación, Humboldt exige la imposición al poder estatal de límites que impidan su intrusión en la intimidad del individuo. Tal intrusión es inaceptable, porque merma la libertad necesaria para la genuina expresión de las fuerzas específicamente humanas, a la vez que infructuosa, porque es imposible crear *ex nihilo*, por plan y decreto, una sociedad perfectamente racional.

Estos comienzos, modernos, liberales, determinan también, no podía esperarse otra cosa de un pensador tan riguroso y coherente, su debut en la arena de los argumentos educativos. Es fácil comprender que Humboldt, al emprender su filosofía de la educación, comience por exigir que el Estado se mantenga al margen de ésta, tanto en lo referente a sus fines, como a sus prácticas (Sorokin, 1983:59). Recordemos que para él la materia primera de la educación es la libertad; por eso no sorprende que su liberalismo político se traslade a su propuesta educativa. Lo que quizás sí sea original es que una vez reflejado en la perspectiva propia de la

Bildung, y sobre todo, de sus condiciones de ejecución, ese liberalismo lo conduzca a una reelaboración de la idea de lo público. Más aún: a su revaloración.

Quizás no sea una exageración considerar que el concepto de *Bildung*, tal y como lo concibió Humboldt, sea uno de los momentos en que mejor ha logrado la filosofía diluir la distancia, aparentemente insalvable, entre los dos arquetipos de libertad señalados por Constant (y padecidos por Rousseau...). Arquetipos que corresponden, con aguda precisión, a lo que en la actualidad llamamos ciudadanía liberal y ciudadanía republicana (Leydet, 2023). En todo caso, no deja de haber algo de sorprendente en el hecho de que sea en el ámbito disciplinar de la pedagogía en el que se haya descubierto el mejor potencial teórico (y con algo de suerte, también práctico...), para solucionar ese contraste de libertades, uno de los problemas más persistentes de la historia de la filosofía política moderna. Ahora, ¿cómo es que Humboldt llegó a concebir que en la *Bildung* residía la clave para superar esta disyunción? Para mejor comprender este hallazgo, es necesario reconstruir el problema al que respondió.

Humboldt ya había identificado, como primer requisito de la *Bildung*, la libertad, y también le parecía obvia la forma de satisfacerlo: excluyendo al poder estatal del proceso formativo. Pero tenía pendiente resolver el otro requisito: la *interacción*. Porque, aún cuando su visión general de la *Bildung* estaba construida sobre la noción leibniziana de Mónada, contra lo que pudiera pensarse, no constituía, en modo alguno, una variedad de solipsismo. En efecto, recordemos que, por una parte, para Humboldt, el poder esencial que satura el fuero íntimo de cada joven, y que es el objeto de la *Bildung*, aquello a lo que ésta tiene que permitir expresión y concreción, no puede pasar del estado estático al dinámico más que *ejerciéndose* sobre objetos del mundo exterior. (Notemos de paso que hay en este planteamiento algo así como un presentimiento de la moderna fenomenología, es decir, una *intencionalidad* de las facultades: toda facultad existe sólo en acto, y en ejercicio sobre algo). De modo que la *Bildung* supone el mundo exterior.

Ahora, el mundo exterior supuesto por la *Bildung*, no es el mundo material: en estricto apego a la lección de Leibniz, éste quedaría garantizado dentro del ámbito de la *Mónada*, de modo que no sería necesario suponer para ella una existencia separada. En cambio, la dimensión del mundo que evidentemente es externa al

individuo, al que rescata, lógica y prácticamente, del solipsismo, es la implicada por la existencia del otro. Y, desde el punto de vista de la *Bildung*, el contacto con esta esfera de la *otredad* es indispensable, al igual que lo es la resistencia contra cualquier intrusión estatal. Llegó a ser tan evidente este requisito para Humboldt, que llegó a considerar el aislamiento, es decir, la ausencia del otro, como una servidumbre, tan gravosa y devastadora como la que podría infligir, positivamente, el estado. (Sorokin, 1983: 59). Una servidumbre tanto más perniciosa cuanto imposibilita la *Bildung*, además de constituir un fatal y hondo riesgo político y moral. Para formarse, el individuo requiere ingresar en esa esfera de la otredad, y frecuentarla, convertirla intensivamente en escena de interacción productiva y recreativa. Por supuesto, que al conquistar ese hábito de la interacción, no podría ser de otro modo, lo proporciona a los otros: así, gracias a la educación, la armonía entre las Mónadas, afirmada por Leibniz, logra ser algo más que un postulado metafísico y arriba a la concreción sociopolítica.

Conviene insistir en que el significado de esta armonía va más allá de la pedagogía, e incursiona de lleno en el ámbito de la filosofía política. Ya veíamos que Humboldt compartió con Rousseau la admiración por la ciudad antigua, por la *polis* griega y la República romana, así como las dos tristezas imbricadas en esa admiración: la nostalgia por su desaparición, y la aflicción ante la imposibilidad de su restauración. Se podría decir que ambos vivieron desgarrados por la divergencia, registrada por Constant, de los sentidos de la libertad. Rousseau resolvió el desgarramiento dándole la vuelta, profundizando en las posibilidades del individuo, ofreciéndole, mediante la educación, una vía para consumarse como ser humano. Pero no parece haber considerado la superación de la escisión, más que por la vía de una refundación radical del Estado (en todo caso, es lo que sugieren textos, a los que ya nos referimos, como *Las Consideraciones* sobre el gobierno de Polonia). En Rousseau, la educación es un dispositivo de protección, de distanciamiento. Su sentido sustantivo, no es la renovación sociopolítica, sino la preservación, el rescate, del hombre natural. En cambio, Humboldt logra ofrecer una opción de sutura.

En un primer momento, no parecería haber nadie tan consciente - y quizás tan condescendiente - con el contraste señalado por Constant. Más aún: Humboldt no se limita a constatarlo, sino que canaliza un gran talento y una gran convicción

en promover la libertad de los Modernos, de modo que por momentos parece celebrarlo. Pero ya desde los primeros capítulos de su elocuente *Ensayo sobre los límites de la acción del Estado*, aparece, de modo algo sorprendente, un factor que revela la originalidad de su liberalismo, y que lo separa del de un Locke o un Hume. Ese factor es, precisamente, la *Bildung*: el interés sostenido que fundamenta y consume su crítica del Estado, es abrirle paso al proceso formativo, al derecho inalienable de cada hombre de arrogarse a sí mismo, entregándose a él. Es decir: antes que un pensador de lo político, Humboldt es un pedagogo que hizo teoría política en defensa propia. Su crítica del Estado no procede de una exaltación incondicional e ingenua del individuo, frecuente en el liberalismo menos riguroso. Por el contrario, Humboldt se daba perfectamente cuenta de que había un problema con el Estado contemporáneo, su concepto de libertad, y su individualismo.

La Ciudad Antigua había logrado una especie de milagro: una armonía casi perfecta entre el hombre y el cuerpo político. La virtud individual coincidía en ella con el esplendor político, la fuerza en lo íntimo era idéntica al vigor de la Ciudad. En cambio, en el Estado moderno se habían *disociado* ambas magnitudes: ahí la fuerza del Estado (como lo había delatado Hobbes, implicaba el debilitamiento del hombre: sólo podía fortalecerse uno a expensas del otro. De esa interpretación del devenir histórico proviene el recelo de Humboldt: es indispensable imponer límites al Estado, si no se quiere que sea éste el que sofoque la energía de los ciudadanos, ahormándolos de acuerdo a su conveniencia, y no en su mejor interés.

Hay una preocupación por eso que Humboldt llama *energía*, y que concibe, para fines de su reflexión política y pedagógica, bajo dos formas: la del individuo y la del Estado. Como ya se vió, la importancia de ambas mantiene una relación esencial e inversa: una crece necesariamente a costa de la otra. Humboldt es, por supuesto, partidario de la individual. El individualismo de Humboldt es original en la medida que evita, por una parte, lo que podríamos llamar el *sustancialismo*, y por otra, el solipsismo. Logra revelar como superfluas e irrelevantes ambas coordenadas extremas gracias a su concepto y anhelo central: la *Bildung*.

Humboldt evade el sustancialismo individualista, es decir, la consideración del individuo como sustancia primera y como valor, cuya subordinación al Estado, o a cualquier forma de asociación sería imperativo evitar: lo logra al estimar que su

preeminencia moral se justifica sólo como portador de una energía particular e irreductible. Ahora, la vocación de esa energía es la expresión, la consumación, en actividad: su ideal no es tanto una sustancia o un estado, sino un hacer. Y tal expresión es, precisamente, la *Bildung*. Es decir, sí hay una prevalencia del individuo frente al Estado, pero Humboldt deriva esa prevalencia de un proceso, la *educación*. *Es a este proceso al que le corresponde la centralidad moral, no al individuo*. En efecto, lo que hay que defender frente al Estado, no es tanto al individuo, sino a la educación. Porque, en opinión de Humboldt, el Estado moderno, el Estado basado en la idea de la libertad como *no-intromisión* en los asuntos particulares, sólo puede ofrecer, más que una educación, un adiestramiento que intensifique la disposición a la obediencia y la docilidad, y por lo tanto, niegue a la energía las oportunidades de expresión que requiere para desplegarse.

Pero la intromisión del Estado en la educación no representa sólo este riesgo de frustrar la energía, sino también el de malograr una diversidad de tipos humanos, que según los atisbos de filosofía de la historia de Humboldt, era uno de los potenciales más valiosos de la modernidad. El Estado, al suministrar la educación, inevitablemente incurriría en la homologación y la estandarización pedagógicas, y con ello, en la promoción de un tipo humano determinado, a expensas de otros. En efecto, la diversidad de inclinaciones y vocaciones era para Humboldt una evidencia, intuita a través de la monadología de Leibniz, y contundentemente confirmada por sus observaciones. (Sorokin, 1983: 58). Se trata de una diversidad que la historia, en su opinión, habría promovido y cosechado⁵⁹. Por lo tanto, una homogeneización del tipo humano, que es a lo que inevitablemente conduciría una educación dirigida e implementada desde el estado, no sólo constituiría una dilapidación de energía humana, sino también un retroceso histórico.

Ya fue revisado cómo escapa Humboldt al solipsismo y a la glorificación de la soledad: es un requisito de la *Bildung* un mundo sobre el cual ejercer la energía, y otras personas con las cuales compartirla. Para él, el aislamiento radical es otra forma de la servidumbre. Soledad y libertad son incompatibles, desde el punto de vista de la *Bildung*. Sin embargo, hasta aquí, la *Bildung* de Humboldt aparece como

⁵⁹ No podríamos aquí reconstruir la filosofía de la historia de Humboldt, que aparece dispersa, pero nítida, en sus escritos políticos y lingüísticos. Sólo señalemos que su intuición, a la luz de la sociología clásica, por remitirnos a un referente de peso, es sorprendentemente acertada.

un proceso, más que individual, privado. Su preocupación prominente ha sido mostrar porqué es imperativo impedir al Estado apropiarse de su sentido y control. No aparece con claridad cómo es que podría la *Bildung*, en tanto que expresión y consumación de la energía humana, constituirse en proceso de cohesión social, ni en principio de una educación cívica. (De una cohesión social cuyo alcance supere los límites de la relación pedagógica, única forma social, de acuerdo a lo ya expuesto, implicada ineluctablemente por el proyecto de la *Bildung*).

Así, el Estado y la *Bildung* aparecen, en el mejor de los casos, disociados. ¿Cómo es que logró Humboldt entrever la posibilidad, no sólo de su reconciliación, sino la de su mutua afirmación? Los pensamientos y las aspiraciones de Humboldt no siempre se fraguaron exclusivamente por su mutua dialéctica, por silogismos y deducciones rigurosas, pero a fin de cuentas restringidas a los ámbitos del análisis conceptual y la investigación historiográfica. El joven Humboldt, artífice del recelo ante el Estado, revaloraría su postura a la luz de su experiencia como funcionario encargado de la fundación y organización de un sistema educativo nacional para Prusia. Por supuesto, hay una ironía no menor, en que haya sido precisamente en él, tan refractario a la idea de una educación suministrada por el Estado, en quién haya recaído la tarea de promover su viabilidad. Una ironía cuyos catalizadores biográficos no es posible reconstruir aquí, por supuesto.

Habría, en apariencia, una franca contradicción entre la aceptación de la labor, y las convicciones liberales del joven Humboldt; lo cierto es que de esa experiencia surgió para él la posibilidad de la compatibilidad del proceso político y el educativo, es decir, la oportunidad de fundamentar una verdadera *educación pública*. O para decirlo en sus palabras, de una genuina *Bildung pública*. Es decir, una *Bildung* en que el Estado no fuera riesgo y obstáculo, sino fundamento. Y no sólo eso: una *Bildung* de la que el Estado saliera también transfigurado, como objeto de adhesiones inéditas. Y esta transfiguración del Estado mediante la *Bildung* sería por sí misma, la más lograda educación cívica. Todos estos movimientos fueron previstos y propuestos por Humboldt. Lo liberaron de la contradicción que hemos reconstruido, y que según sus biógrafos, le era gravosa. Humboldt llegó a la posibilidad de esa conciliación, sorprendentemente, no mediante la consideración de algún nuevo concepto, sino por la experiencia con una forma social: la *escuela*.

Como si hubiera aplicado a sus propias perplejidades uno de los principios metodológicos de su ideal educativo, Humboldt dio con una respuesta potencial a éstas, no mediante sesudos silogismos, sino a través de la reelaboración de la realidad a que lo obligó su encargo. No por un episodio analítico, sino por uno educativo, uno de *Bildung*. En efecto, Humboldt consideró que la escuela, como conjunto de hábitos y prácticas educativas, y como satisfacción de los requisitos materiales para la concreción de esos hábitos y prácticas, podía ser precisamente esa bisagra indispensable, por cuya ausencia languidecían ante sus ojos a la vez la filosofía política, la cultura y la pedagogía cívicas.

Porque la escuela, como forma social concreta, podía ofrecer - bien calibrada - las tres condiciones básicas demandadas por la *Bildung*: *libertad, un mundo material para expresar la energía propia, e interacción con otros*. Pero además podía ofrecer algo más: la oportunidad de una revaloración del Estado, y en esa medida, de la quizás más ambiciosa y potente versión de la pedagogía cívica concebida en tiempos modernos. ¿Cómo es que podría tener lugar este verdadero acontecimiento, a la vez filosófico, pedagógico y cívico, gracias a la escuela, esa institución respecto a la que Rousseau había ya expresado un recelo irreductible? En primer lugar, tomando control pedagógico de la escuela, incorporándola a un sistema educativo, convirtiéndola en garante de la concreción de la *Bildung*. Es decir, asegurándose de que sea, no sólo posible, sino *imperativo* (perdónese la ironía...), la expresión sin trabas de la energía humana de cada estudiante. De ese modo, el Estado posibilita la *Bildung*, y al hacerlo, la sirve. Humboldt debió darse cuenta de que esa era, en el mundo preindustrial en que vivió, en que resabios feudales, como la nobleza y la monarquía, prevalecían, la única forma de ofrecer a la generalidad de la población la oportunidad de educarse. De ahí provenía, de hecho, otro de los argumentos que en su fase temprana como pensador esgrimió contra la intromisión del Estado en la educación: si el Estado educa, se incurre no sólo en los riesgos de la estandarización y la homologación, sino también en el del reforzamiento de las barreras estamentales. Podría parecer contradictorio inquietarse a la vez por el peligro de homogeneización, y por el de diferenciación estratificada y funcional. Pero no lo es: la estandarización muy bien puede darse al interior de cada estamento: de hecho, tal variedad de estandarización, corresponde a la experiencia histórica del fenómeno. En todo caso, ambos posibles efectos del

protagonismo educativo del Estado impiden la libre expresión de la energía humana, y de la inevitable explosión de diversidad humana implicada en ella.

De la contemplación de este riesgo proviene también la oposición develada por Humboldt, tan incómoda desde la perspectiva del proyecto de la educación cívica, entre hombre y ciudadano. En efecto: Humboldt consideraba que ambas dimensiones eran distintas - y si no plenamente antitéticas - sí claramente divergentes como perspectivas y proclividades. De hecho, la identificación de esta antinomia es el resultado pedagógico del reconocimiento de la relación inversa entre Estado e individuo, tomados como fuerzas. La *Bildung* significa la formación del hombre mediante la libre expresión de su energía; la educación proporcionada por el Estado, no puede pretender otra cosa que su adiestramiento para cumplir con su papel dentro del sistema social del que éste es garante. Humboldt llama “hombre” al objeto de la primera, “ciudadano” al de la segunda. En la escuela comienza la sutura de estos distanciamientos, porque se define por la ambición de ofrecer a todo el que asista a ella, una idéntica oportunidad de desplegar su energía. Así, la escuela según Humboldt, se reencuentra - dos mil años después - con la escuela de la Ciudad Antigua, que fue descrita en otro capítulo, en la exigencia de proporcionar a cada ciudadano la oportunidad de la *formación*. Anticipa también, de algún modo, la concepción de la escuela como coordinada de la suspensión de lo social. En nuestros días, Maschelein y Simon, a quienes nos hemos referido extensamente en otros capítulos, han tematizado esta suspensión operada por la escuela, con particular énfasis en su dimensión temporal. Es decir, en la forma en que la escuela suspende el tiempo social, definido principalmente por consideraciones de utilidad, para permitir una presencia auténtica del mundo, capaz de suscitar aprecio y asombro por sí misma. O más que una presencia del mundo, su elaboración pedagógica y didáctica, es decir su *presentación*.

Humboldt, como sus contemporáneos, profesó la admiración de la antigua Grecia, aunque estaba perfectamente consciente de que su esplendor cultural había dependido de algunas condiciones que eran impensables en tiempos modernos. La más notable y - a pesar de la incomodidad que suscita hoy el admitirlo - eficaz, de esas condiciones fue el trabajo esclavizado (Konrad, 2022). No había ninguna duda, sólo gracias a sus esclavos, habían podido los ciudadanos atenienses del glorioso siglo V a.C. gozar del ocio necesario para “desarrollar sus

cuerpos mediante la gimnasia, sus espíritus mediante las artes y las ciencias”. También, gracias a ese tiempo libre, les había sido posible forjar su carácter, dedicando la mayor parte del día (mientras sus esclavos se encargaban de los demandantes pendientes de los que depende materialmente la vida...), a los asuntos de la *polis*⁶⁰. Así habían logrado hacer coincidir desarrollo personal y fortalecimiento político.

De modo que la libertad de los Antiguos aparecía como una reliquia irrecuperable. Pero es importante señalar que, quizás entre sus nostálgicos célebres, Humboldt es el más templado y realista, pues, al destacar el papel sustancial de la esclavitud en el milagro cultural griego, evade atribuir su incompatibilidad moderna simplemente a una degradación del tipo humano. Es decir, si la democracia ateniense es ya imposible en el siglo XVIII no es sólo, ni acaso principalmente, porque los hombres de hoy hayan perdido la capacidad de subordinar sus intereses particulares al interés general. Constant había señalado con mayor nitidez que nadie el contraste entre las experiencias y los conceptos de libertad imperantes en ambos momentos históricos, y logró, sin duda, describir con lucidez las disposiciones que estructuran la subjetividad ciudadana contemporánea. Asimismo, fue convincente en la delimitación de los ámbitos de posibilidad que esa subjetividad promueve o clausura. Pero sólo Humboldt, distinguiéndose en un modo de perspicacia en que medio siglo después se revelaría insuperable Marx, supo ver hasta qué punto esa forma de la libertad política dependía de formas económicas explícitas, rígidas, y ya desde hace siglos, impracticables. De modo que fue certera la mirada de Humboldt, al revelar que tanto la educación como la política son formas de la libertad. Pero de la libertad en el menos retórico, y en el más concreto, en el más crudo, de los sentidos, si se permite la expresión: la libertad frente a las urgencias de la supervivencia material. Libertad en la más íntima, y por ello impalpable, de las sustancias: el tiempo. La esencia de la escuela es el tiempo libre (Masschelein y Simon, 2013) . El tiempo social no es libre, está sujeto a determinaciones rígidas, productivas, utilitarias, rituales, etc. Una verdadera educación, una *Bildung*, requiere, en contraste, libertad frente a esas determinaciones, es decir, su suspensión. Sólo bajo esa condición es posible la

⁶⁰ En esta inspección de las principales características del concepto de *Bildung* de Humboldt, nos remitimos principalmente a la muy eficiente visión desarrollada por Franz-Michael Konrad: *Theorie der Bildung und Bildungsreformen* (2022).

liberación de energía a que se refirió Humboldt, cuya dirección, no por imprevisible, es arbitraria ni inconsistente. Lo importante es que el sentido de esa liberación se defina de acuerdo a inclinaciones que le son inherentes, y no a consideraciones de utilidad.

Ahora, ciertamente, Humboldt advirtió que fue no sólo la desaparición de la esclavitud (que en tiempos de Humboldt aún era un proceso incipiente, por cierto), también el resto de las transformaciones históricas del Estado, en el enorme periodo que se extiende entre la era de la Ciudad Antigua y el alba del siglo XIX, las responsables de los cambios en la estructura básica de los modos de la ciudadanía. La escala nacional de los Estados hace inviables muchos de los hábitos que aparecían como obvios desde la perspectiva de la ciudadanía clásica; o por lo menos exige que se les acote a un grado de relevancia mucho más modesto. Una explicación detallada de los mecanismos específicos que condicionaron, con su incidencia reiterada y sistemática, durante siglos, esta transformación de la ciudadanía, está, por supuesto, fuera del alcance de esta tesis. Así que hay que limitarse a constatar que Estados habitados por millones de ciudadanos, sustentados por sistemas económicos de inconmensurable y siempre creciente complejidad, han hecho indispensables la representatividad, la burocracia y la tecnocracia.

Otra dimensión de la suspensión de las determinaciones sociales que opera la escuela, y que a Humboldt le importa destacar, es la que se ejerce contra la estratificación social. Es decir, aquella por la que la escuela suspende, al menos mientras funciona, las jerarquías sociales. Y de ese modo puede la escuela ser un espacio de la *Bildung*, es decir, de la formación del hombre, y no del ciudadano, considerando, claro, el sentido preciso - quizás algo estrecho - en que Humboldt entiende esta dualidad. Quizás es esta oposición entre hombre y ciudadano, y entre los correspondientes esfuerzos educativos que corresponden a cada uno, el aspecto menos estimulante del esfuerzo de la definición que hace Humboldt de la *Bildung*, especialmente si se le considera desde la perspectiva de la educación cívica. Ahora, el descubrimiento de lo que podría significar la escuela, al que lo acercó su experiencia como funcionario público, lo obligó a reconsiderar la oposición, y se podría decir que incluso lo facultó para superarla conceptualmente.

Por lo pronto insistamos en que para Humboldt la oposición entre ambos proyectos educativos - educación estatal (no tanto pública...) y *Bildung* - , debe entenderse como una de las más riesgosas consecuencias de la pérdida de la unidad entre subjetividad y política lograda en la *polis* ateniense. El estricto realismo bajo el que condujo sus primicias como pensador, le hizo difícil concebir que entre educación y política pudiera haber otra relación más constructiva que una mutuo recelo. Humboldt visitó Francia en 1790, en vísperas de la etapa más convulsa de la Revolución, y quedó algo horrorizado del celo adoctrinador del nuevo Estado (Konrad, 2022).

Quizás la oposición entre hombre y ciudadano establecida en la primera etapa del pensamiento de Humboldt sea menos incómoda si interpretamos que para su autor, en un Estado contemporáneo, no había ni podía haber ya, en estricto sentido, ciudadanos, sino sólo simples súbditos. Entonces, más bien lo que oponen los dos proyectos educativos, es - por un lado - la educación del súbdito en cuanto tal, y la *Bildung*, definida por la exigencia de atender - mediante la práctica formativa - la totalidad de las dimensiones humanas. Hasta cierto punto parece natural esta convicción, si se tiene en cuenta el contexto del autor: el imperio prusiano, uno de los momentos históricos más contundentes del absolutismo. Aunque quizás lo que más parezca contravenir al optimismo cívico, no es tanto el origen del autor, sino el que haya descartado - a contracorriente de la mayoría de sus contemporáneos ilustrados - y con notorias presteza y convencimiento, la posibilidad de que el resultado de la Revolución Francesa fuera una resurrección de la *polis* griega. Pero su radicalización, imperiosa e incontenible, estaba dando lugar, en su opinión, a formas de sujeción y conducción de los ciudadanos tan intrusivas y unilaterales como las de cualquier otra variedad de dominación política.

Podríamos decir que para Humboldt, en esta primera etapa de su pensamiento político, sólo había una forma auténtica de la República - ya imposible en adelante -, la *polis*; y que sólo en ella había sido posible una convergencia perfecta entre hombre y Estado, y por lo tanto sólo ahí habrían sido capaces de converger, en uno solo, procesos educativos orientados a uno y otro. Observemos de paso otra afinidad interesante que se revela, en este punto particular, con John Dewey, a quién también le parecía crucial este potencial de la escuela para comunicar entre sí a los estratos sociales, que por la rigidez funcional y cultural que

define sus mutuas posiciones, están determinados a ignorarse mutuamente. Es notable la convergencia, si se considera que las sociedades a las que se dirigen difieren abismalmente: de un lado, la estratificación estamental, aún tributaria del feudalismo y el absolutismo; de otro, la naciente y pujante, pero no menos fragmentaria, sociedad arrojada a la historia por la revolución industrial. Y lo más relevante es que la reproducción de esta estratificación no resulta nefasta sólo desde la perspectiva sociopolítica: la principal objeción contra ella resulta ser su correlato subjetivo, su efecto fragmentador y erosivo, justo en el espíritu, el cuerpo y el carácter, es decir, en lo que la *Bildung* se propone integrar y consolidar. (Y aunque este reforzamiento de las barreras que separan a los distintos sectores sociales preocupa quizás más a Dewey, cuyo compromiso con la democracia es sustancial y explícito, en modo alguno le es extraño a Humboldt. No es ciertamente una diferencia en el aprecio de la dignidad humana, y de la correspondiente proyecto del autogobierno colectivo, lo que los separa, sino simplemente distintas capacidades, históricamente fundadas, para el optimismo). Es decir, el argumento más sólido contra la estratificación social, el que mejor calcula y expresa la deformación que inflige, no se constituye con categorías propias de la filosofía política, sino de la *pedagogía*. Porque para Humboldt, junto con la libertad y la interacción, una diversidad de situaciones y objetos es una condición indispensable para consumir la *Bildung*. Diversidad contrapuesta al horizonte limitado que impone a cada quién su posición social, en una sociedad estamental (o la especialización, económicamente fundada, en el de la industrial), previsiblemente reforzada, a su vez, por cualquier esfuerzo educativo originado en el Estado que la sanciona y se nutre de ella. Para Humboldt resulta claro que en relación con esta diversidad, indispensable para la *Bildung*, reaparece, y agravada, la contraposición entre los intereses del hombre y la conveniencia del Estado.

Por su parte, la Revolución Francesa, feroz en su ímpetu de ruptura con la sociedad estamental, pero irremediabilmente preindustrial, desde las primeras etapas de la refundación del Estado, se esforzó por definir y emprender un proyecto educativo. Parecía hasta cierto punto natural: al ser Francia el epicentro de la Ilustración, los revolucionarios asumieron espontáneamente la necesidad de propagar las Luces (Baczko, 1992). Por una parte, estaban convencidos de que el saber y el despotismo eran, en el fondo, incompatibles, y por lo tanto la única forma

de erradicar el Antiguo Régimen era la sustitución de la superstición por la razón y la ciencia. Es decir: la nueva Nación estaba por construirse, y su materia prima no podía ser otra que sus Ciudadanos. Llamaron educación nacional al proceso por el que los súbditos del Antiguo Régimen, que no era otra cosa, en esos momentos, la masa poblacional de Francia - pese a haber provisto la energía que arrasó al reino - en esos nuevos Ciudadanos.

Ahora, el nombre es algo engañoso. La educación nacional, en este, uno de sus primeras emisiones registradas, iba dirigida ante todo a los adultos, y no se contemplaba que su vehículo privilegiado fuera la escuela. Al revés de una cierta concepción, que ve como paradigma de un optimismo ingenuo los primeros años de la Revolución Francesa, sus primeros pedagogos sabían que eran limitadas las probabilidades de obtener los ciudadanos anhelados a partir de personas que no conocían otra cosa que la monarquía. Además de la imposibilidad de hacer acudir a las masas de adultos productivos a la escuela, y peor aún, en medio de la penuria, la inestabilidad interna, y la amenaza - pronto cumplida - del embate vengativo y horrorizado de todas las potencias Europeas, fieramente monárquicas. No sin cierto genio psicológico, quienes asumieron el proyecto de desarrollar con la abundancia requerida esas disposiciones ciudadanas de que dependía la viabilidad de la nueva República, apostaron, más que por la escuela, por una serie de nuevas instituciones, que más que prepararla, la concretaban directamente: la Religión Revolucionaria, el Calendario Revolucionario, las asambleas, el sufragio (Ibid.). En efecto, con cierto tino, se asumió que no era tanto difundiendo el conocimiento, como desarrollando los hábitos de la ciudadanía, mediante su práctica directa, como se tenían mejores perspectivas de éxito en la generalización de los apegos y anhelos requeridos. En realidad, es difícil saber qué tan preciso fue este cálculo didáctico: las nuevas instituciones perecieron en medio de la violenta inestabilidad de los regímenes; en menos de veinte años, ya no quedaba nada de ellas.

Ahora, la educación nacional era una de las mitades del proyecto educativo revolucionario: la otra era la llamada instrucción pública, que sí logró abrirse paso, históricamente, a pesar del cataclismo revolucionario, y de las contrareplicas restauradoras. Era básicamente el proyecto de Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794), y estaba orientado más bien a la propagación del conocimiento, que no al desarrollo de disposiciones republicanas.

De esa propagación, ahora sí, concebida con las generaciones noveles en mente, se esperaban dos cosas, principalmente. Por una parte, acercar los espíritus a una perspectiva racional del mundo, con lo que se esperaba impermeabilizarlas al influjo de la Iglesia. Por la otra, hacerles llegar el conocimiento necesario para un desempeño productivo con las mejores perspectivas de éxito posibles, y así concretar una auténtica igualdad de oportunidades. Resalta el lugar prominente que corresponde en este planteamiento a esta preocupación: implícitamente, se reconoce que la República proyectada sólo podría lograr una prosperidad generalizada por medio de la educación. Con el reconocimiento de la dignidad de cada ciudadano surgían dos imperativas: la de constituirse en una República, en que nadie estuviese sujeto a nada que no fueran unas leyes impersonales, establecidas en su beneficio y desde su consentimiento, por una parte. Por otra, destruir, junto con la desigualdad política, la económica, la que definía las condiciones de vida corrientes bajo la amalgama de feudalismo y absolutismo del Antiguo Régimen. Es decir, desde el principio, así lo dejan ver las consideraciones sobre la instrucción pública expuestas por Condorcet, se comprendió que la República no podría ser sólo un proyecto político: también era, tenía que ser, por esencia, un propósito socioeconómico. Y también se entendió, (o al menos Condorcet lo hizo...), una vez asumida la vocación íntegra y profunda del movimiento, que la República no podría lograr sus fines sin la educación, de modo que resultaba ser doblemente dependiente de ella. La requería para sustituir en la intimidad de cada hombre, un súbdito por un ciudadano, y garantizar así su supervivencia y viabilidad. Y con no menor urgencia, para avanzar en la satisfacción de las expectativas de prosperidad y equidad generadas. (Advirtamos que en esta doble vocación de la Revolución Francesa aparece lo que Constant teorizará unos pocos años después, en su famosa oposición). También trasluce en el proyecto, claramente, el liberalismo de Condorcet, pues considera que el mecanismo que puede conducir a la prosperidad es el mercado. La labor de la República es, por una parte, derribar las trabas que la economía feudal supone para su plena expansión, por una parte; por otra, la que más importa a Condorcet, instruir a la ciudadanía de modo que todos puedan aprovecharlo. La claridad respecto a las finalidades y los medios caracteriza al proyecto educativo de Condorcet, quizás, entre las distintas visiones que se confrontaron al respecto durante los primeros años de la

Revolución, con la que mayor afinidad habría aceptado tener Humboldt, al menos en su juventud.

Ahora, esa hipotética simpatía, no podría haber sido ni expresada ni reflexionada, pues, como ya se señalaba, el proyecto no llegó a ser implantado. Pereció en el torbellino revolucionario (al igual que el mismo Condorcet...); algunos, lo consideraron poco práctico, y pensaron detectar en él una simpatía por la valoración del conocimiento, sospechosamente cercana al espíritu que había animado a las organizaciones de los eruditos del Antiguo Régimen. Otros, lo consideraban más bien tibio, pues su interés mas intenso se dedicaba a la instrucción, a la difusión del conocimiento y el desarrollo de capacidades, y parecía dejar en segundo plano las preocupaciones de la educación nacional, concentradas en el fomento del naciente régimen. (Baczko, 1992: 285). De modo que fue desechado en pocos meses, y sustituido por otro proyecto, concebido por Le Peletier (1760 - 1793), y promovido por Robespierre mismo, entregado totalmente al celo revolucionario, y que parecía pretender la resurrección, ya no se diga de Atenas o Roma, sino de la bélica Esparta.

Le Peletier, miembro destacado de la *Montagne*, quizás la facción más radical de la Revolución, propone, en su proyecto educativo, separar a los hijos de sus padres, para concentrarlos en internados, donde serían purificados de prejuicios, supersticiones, e inclinaciones irracionales, aleccionados en el amor a la verdad y a la República. Los internados serían públicamente financiados. Se instalarían, siempre que fuera posible, en monasterios, conventos, y castillos expropiados a la iglesia y a la nobleza para el efecto, y reinarían en ellos la igualdad y la austeridad más estrictas. Se practicaría en ellos una homogeneidad impecable en el vestir y el comer, una vigilancia sin pausa sobre las actitudes y opiniones, y una invitación insistente a la admiración de los grandes momentos históricos de liberación. (La difusión del conocimiento, central en el anterior proyecto, no figuraba entre los motivos centrales del plan educativo de Le Peletier). Se esperaba poder así producir un *hombre nuevo*, único protagonista posible, a fin de cuentas, de la nueva República que se buscaba consolidar. Así, en su momento más utópico (y violento...) la Revolución esperaba producir, por medio de la educación - *gratuita y obligatoria*, en contraste con lo propuesto por Condorcet - su propio redentor político.

El plan de Le Peletier, después de haber dado los primeros pasos hacia su concreción, fue sofocado junto con el período de preeminencia del sector más radical del movimiento revolucionario (período conocido, por el celo con que afirmó los intereses de la naciente República, inquisitivo y violento - paranoico y fanático en opinión de muchos - bajo el nombre de *El Terror*). Fue sustituido por otro plan, desarrollado por Bouquier, bajo el Directorio (el período revolucionario que sucedió al Terror). En este nuevo plan, se abandona la propuesta de la escuela-internado, pero se radicaliza notablemente el apetito educativo de afanes republicanos, y en consecuencia, su supremacía frente a la instrucción. El resultado de esta intensificación es un desdén pedagógico por la escuela. Llevando al extremo la convicción de que no hay educación más eficaz que la del hábito, la práctica, la exaltación y el ejemplo, Bouquier considera que el verdadero escenario educativo no es la escuela, sino las instituciones de la libertad republicana: principalmente, las asambleas públicas. Y, llegado el caso, no habría didáctica más eficiente, considera, que la ofrecida en las jornadas revolucionarias y las campañas militares, previsiblemente indispensables para terminar de dar forma a la novel República, y mantenerla en la existencia. El plan Bouquier, el más exaltado, fue, de los tres planteados durante el período más encendido del movimiento, el que de más tiempo gozó para concretarse (aproximadamente un año). También magnificó la desconfianza frente a las élites instruidas: en las antípodas de lo propuesto previamente por Condorcet (quién era, en el momento en que estalló la Revolución, una de las figuras más destacadas de la Academia Francesa, y quizás el sabio más prestigioso de toda Francia), promovía el apremio de dejar atrás, como agudo resabio del Antiguo Régimen, lo que explícitamente llamaba la casta de eruditos, que según sus aprehensiones podría sustituir, subrepticamente, a la nobleza y el clero como protagonista de un renovado despotismo (Baczko, 1992: 289)

No se sabe hasta qué punto fue posible para Humboldt conocer los detalles de estas propuestas, pero sin duda estaba familiarizado con las discusiones que nutrían. En todo caso, lo que resulta claro es que no hubiera podido suscribir ninguna. Quizás la planteada por Condorcet le fue más afín, dada su inconfundible índole liberal. Claramente coincide con él en el precepto de mantener una distancia entre la práctica educativa y el Estado, aunque quizás por motivos distintos. A Condorcet le preocupaba que las urgencias políticas pudieran

interferir con la instrucción, cuyo proceso debía ser presidido, tanto en diseño como en implementación, por los más acreditados conocedores de cada rama erudita o productiva. Para Humboldt, en cambio, adepto a Leibniz y sus afirmaciones sobre las fuerzas fundamentales del hombre, el peligro consistía en sofocar esas fuerzas, imponiéndoles un sentido y unos objetivos ajenos a sus inclinaciones intrínsecas. Es interesante el contraste que aparece entre ambos liberalismos, a propósito de la cuestión educativa. Condorcet fue el príncipe heredero de los *philosophes*: su época vió en él al sucesor de Voltaire y Condillac; fue un interlocutor intensivo de los fisiócratas. Celebrado en toda Europa por sus desarrollos en las matemáticas, y seguidor de Hume, Condorcet representa la expansión del espíritu científico, y su ambición de imprimir, crecientemente, racionalidad a los procesos y organización sociales. Desde estas premisas, la educación aparece, claramente, como una oportunidad para esa empresa histórica de racionalización. El Estado mismo, el objeto cognitivo y práctico de la actividad política, también tenía que entrar dentro del campo de aspiraciones de este proceso de racionalización, y ese fue el sentido que Condorcet y sus partidarios intentaron imprimir a los acontecimientos revolucionarios: si adoptaron el entusiasmo por la República, no fue tanto por considerarla una forma de gobierno más justa, sino porque calcularon que ofrecía la posibilidad de un gobierno más racional y eficaz.

Desde las convicciones e intereses de Condorcet, el celo patriótico parecía algo más bien superfluo, y por ello, dedicarle demasiados recursos educativos resultaba, a fin de cuentas, pernicioso. Por no hablar de su preocupación por la inestabilidad social a que conducían, una y otra vez, el ardor desmesurado de los partidarios de la República. De hecho, si se precipitó en la simpatía activa por la República, fue porque le pareció que la insistencia, algo solapada, con que el Rey Luis XVI se aferraba al poder, se estaba convirtiendo en un motivo mayor de inestabilidad política. Para Condorcet, la continuidad política y la paz, eran condiciones del progreso, y por eso terminó por apoyar al tipo de régimen que le pareció que ofrecía, en potencia, y dada la distribución de pasiones del momento, las mejores probabilidades de solidez. Para Condorcet y sus seguidores la política se trataba mucho más de un asunto de razón que de pasiones, por eso había que encuadrar siempre la acción del Estado dentro del plan racionalizador - plan del que la instrucción pública era la llave maestra - e impedir que, tomándose éste a sí

mismo por fin del proceso social, monopolizara todos los esfuerzos, canalizándolos a su subsistencia y exaltación.

Pero si en Condorcet la centralidad corresponde al saber y su difusión, en Humboldt es el hombre y la posibilidad de concreción de su esencia el núcleo moral que debe ser protegido, ya no se diga de su instrumentalización por parte del Estado, sino de cualquier pretensión de intrusión por parte de éste, sin importar qué tan sólidamente justificada se presente, o qué tan admirables parezcan las intenciones con que se disimulen.

A partir de este contraste, es posible suponer que lo inasimilable de la propuesta de Condorcet, desde las premisas de Humboldt, es la convicción con que enuncia, entre las metas de la instrucción, la promoción de la *diferenciación funcional*. Convicción previsible, si el sentido general de la educación, y de toda forma de acción colectiva, consensuada, es contribuir al empeño racionalizador, y con ello al progreso y la prosperidad generales. Porque la prosperidad, considera Condorcet, cercano en persona e ideas al ministro Turgot (1727-1781), también un destacado economista, se lograría aprovechando eficientemente las oportunidades ofrecidas por el mercado. Maximización del aprovechamiento que, a su vez, sólo es factible si se intensifica la especialización de los agentes productivos, pues sólo así se pueden alcanzar las cuotas más altas de productividad posibles. Adicionalmente, Condorcet estaba convencido de que, una vez liberada la actividad económica, encauzada hasta su máximo potencial, gracias a la difusión de las capacidades rentables, a su vez, posible por la instrucción pública, se propiciaría además una nueva estratificación social, incomparablemente más tersa que la del Antiguo Régimen, a la que ineluctablemente sustituiría. No sólo sería la nueva jerarquía menos violenta en sus contrastes: también gozaría de una sólida legitimidad, pues la posición de cada quién en ella, no sería imputable más que al mérito y el talento personales. Por lo tanto, el régimen basado en ella, sería distintivamente estable y pacífico.

Ahora, para Humboldt, la *Bildung*, debía ocuparse de la expresión de la fuerza del hombre, y de nada más. Y la instrucción, del modo en que Condorcet la concebía y proponía, representa un riesgo, pues las direcciones que puede tomar esa fuerza son, según las deducciones y observaciones de Humboldt, y por lo

menos en los inicios del proceso formativo, imprevisibles. La instrucción, como se ha visto, en su predilección por la diferenciación funcional, parece más que dispuesta a sacrificar la diversidad de vías expresivas que se le ofrecen a la fuerza humana. Para Condorcet, la educación, especialmente la fomentada desde el Estado, tiene por misión el fomento de una diferenciación sistémica, un engranaje perfecto, productivamente relevante. Para Humboldt, la escala propia de la educación, la correcta para definirla y valorarla, es la individual, - no la del sistema social - ; y la diversidad que le toca propiciar, es la de las facultades humanas: del intelecto, del cuerpo, y del carácter. El entusiasmo de Condorcet por la educación se deriva de un proyecto político, a fin de cuentas. Al igual que los otros dos proyectos educativos, surgidos directamente del hervidero retórico de los primeros meses de la Revolución Francesa, es un entusiasmo irradiado de la posibilidad de encontrar en la instrucción una herramienta eficaz para alcanzar ciertos fines.

En cambio, en su forma, el razonamiento de Humboldt no es estratégico, sino reflexivo. En él, el fervor educativo se enciende, no a partir de un cálculo, sino de un momento reflexivo. Parte de una meditación, filosóficamente informada, de la condición y las posibilidades del hombre, y deduce a continuación lo que la educación, la *Bildung*, significa para esa condición y esas potencias: ni más ni menos que su expresión, la posibilidad de su realización, de su irrupción, eficaz, concreta, en la existencia. Para Humboldt, la *Bildung* no es una práctica humana entre muchas: es la única práctica por la que puede quien la frecuenta encontrar expresión auténtica, la única cuyo objeto no es un rendimiento o un satisfactor, o placer determinados, sino ella misma. El Estado, en opinión de Humboldt, opinión que los conatos educativos emanados de la Revolución Francesa parecían confirmar, de incurrir en la educación, no podría abstenerse de imponerle fines ajenos, y hasta contrarios, a los suyos distintivos; por eso, lo mejor era mantener una lejanía entre ambos.

También hay que destacar el giro peculiar que logró dar Humboldt a la metafísica, tomada como tipo distintivo de ejercicio intelectual. Su punto de partida son, claramente, una serie de definiciones sobre el hombre y su condición singular: mónadas, fuerzas, etc. Pero Humboldt las asume y encauza de un modo particular, que no sólo desemboca en nuevas nociones, sino en prácticas: específicamente, en la *Bildung*. Según la orientación que Humboldt logra conferir a su herencia

intelectual (proveniente principalmente de Leibniz, como se ha señalado), lo propio del ser humano no es tanto una esencia, como una tarea. Con toda cautela que demandaría una comparación entre perspectivas filosóficas tan distantes en supuestos y tiempo, se podría decir que en Humboldt se presiente una especie de *existencialismo educativo* (y como tal, más del lado de la confianza que de la desesperación...). Porque según él, el hombre no llegaría al mundo ya en posesión y en ejecución de una esencia, sino que se enfrenta a la necesidad de generarla, de *formarla*, es decir, definirla. Así, una de los episodios más intensos de la metafísica moderna, el racionalismo de Leibniz, recibe en Humboldt una interpretación de la que sale siendo, ya no sólo un conjunto de nuevas ideas, sino de obligaciones y prácticas. Porque, en rigor, no es posible saber lo que es un hombre si no ha pasado por la *Bildung*. Esa es la escala de lo que se juega en la formación, y la intromisión del Estado, o de cualquier otra instancia, podría malograr la apuesta. Sería quizás una exageración sugerir que el concepto de *Bildung* ofrece, adelantándose a perspectivas filosóficas posteriores en un siglo, una solución decisiva al que quizás es el problema central de la filosofía moderna: la escisión cartesiana entre espíritu y materia. Pero se sale de su consideración atenta con la impresión de que los límites entre esencia y práctica son menos nítidos de lo que se pudiera pensar, así como los que dividen a la filosofía de la pedagogía.

Pero entonces, ¿el Estado, aún en su forma republicana, y la *Bildung* son necesaria e irremediabilmente antagónicos? ¿la incompatibilidad entre ambos es insuperable? Así parece haberlo considerado Humboldt, no sin cierta incomodidad. Su postura al respecto no parece haber variado durante unos veinte años, desde la publicación de los *Límites del Estado*, hasta 1809, año en que cayó en sus manos la obligación - ya referida - de reorganizar el sistema educativo de Prusia. Para Humboldt, el verse en ese encargo debió parecerle una pesada ironía. Debía ofrecer una solución a una imposibilidad que su propio pensamiento, riguroso y, podría decirse, generoso, le habría echado al cuello. ¿Cómo conciliar Estado y *Bildung*? El antagonismo parece irresoluble, e inevitable, si se toman en serio las conclusiones del autor; a tal grado, que más de uno de sus biógrafos ven el episodio como una simple ruptura de Humboldt consigo mismo, como una flagrante contradicción teórica y práctica. Habría, según esta versión, dos etapas en el autor, y la segunda desmentiría (y en opinión de algunos, corregiría...) a la primera.

El pensamiento educativo de Humboldt se expresa en fragmentos dispersos a lo largo de su obra, de modo que sólo por su cuidadosa inspección es posible saber cómo fue evolucionando. En el caso de su incursión, como organizador, en el sistema educativo, queda claro que estaba consciente de la tensión entre sus posturas, y lo que en principio se le encomendaba. Recordemos que una de las preocupaciones detrás de la encomienda era la consolidación de los sentimientos nacionalistas: las muy recientes guerras napoleónicas habían dejado clara su importancia para la supervivencia de los Estados. Como índice de esta preocupación, se puede evocar el fervor con que la hizo suya, y la atendió, quién era la más prominente figura de la filosofía alemana del momento: Fichte.

En el caso de Humboldt, pareciera que su propia postura como pensador educativo hubiera evolucionado de acuerdo al esquema de la *Bildung*, concebida por él. Porque la salida a la aguda contradicción a que lo condujeron, por una parte, el rigor de su pensamiento, y por otra, los avatares históricos y las peculiaridades de su biografía, la encontró, no ya en el curso de la reflexión histórico-filosófica, de la que fueron frutos su teoría política y su versión de la *Bildung*, sino en el de su incursión como funcionario y reformador educativo. Como si la propia *Bildung*, para consolidarse, para encontrar su auténtica y mejor potencializada forma, hubiera debido ejercerse sobre una realidad, sobre unas prácticas educativas concretas, causalmente eficaces. En efecto, Humboldt, al igual que Condorcet, Le Peletier y Bouquier, también emitió un proyecto educativo nacional; y es en los documentos correspondientes donde se encuentra registrado el remedio a la rígida y paralizante dicotomía entre Estado y *Bildung*. Y más aún: su propuesta de conciliación no sólo es conceptualmente coherente, sino que también parece ofrecer una base contundente, y de ahí el interés particular que suscita desde la perspectiva de esta tesis, para el desarrollo pedagógico de una educación cívica.

El primer punto del programa, puede parecer sorprendente, y sin duda delata una profunda transformación de las ideas educativas de Humboldt. Se trata de la asunción, por parte del Estado, de la obligación de ofrecer *materialmente* las condiciones para la *Bildung*, es decir, de *financiar la escuela* (Sorokin, 1983: 62). Ahora, por ningún motivo podría interpretarse este planteamiento como una deslealtad al talante liberal de su autor. Humboldt insiste, inflexible, en la incompatibilidad *pedagógica* entre Estado y *Bildung*, pero promueve (no sólo

acepta), su convergencia administrativa. Es decir: corresponde al Estado la obligación, no de educar a sus ciudadanos, sino de ofrecer a cada uno de ellos todo lo necesario para educarse, para emprender su propia *Bildung*. Probablemente Humboldt se dio cuenta de la dificultad práctica que significaba para la enorme mayoría de la gente el educarse, iniciarse y persistir en una *Bildung* que había definido según ideales elevados y exigentes: variedad de situaciones, que propicien el desarrollo del cuerpo, la mente y el carácter; materiales y problemáticas que obliguen al ejercicio constructivo de las propias fuerzas; interacción intensa con otros seres humanos, también inmersos en su propia *Bildung*. Y sobre todo, esa libertad en que reiteradamente insiste Humboldt, como requerimiento esencial para la expresión de la fuerza única y peculiar de cada quién, no implica otra cosa, al nivel de las prácticas y los hábitos, que una disposición significativa de tiempo libre.

El interesarse en la más alta metafísica, y ser particularmente apto para ella, no impedía a Humboldt poseer un agudo sentido práctico, desde el que seguramente advirtió que su riguroso y preciso idealismo educativo corría el riesgo de convertirse en un privilegio más, que vendría a reforzar la fragmentación y la estratificación de una sociedad aún feudal en muchos aspectos. Financiarla para todos, (es decir, hacerla pública...) era la única manera de asegurarse de que la educación operara, por el contrario, en favor de la unidad nacional (la preocupación central de las autoridades que encargaron a Humboldt la reorganización del sistema educativo). Humboldt, como se verá dentro de poco, compartía la inquietud por la fortaleza de la nación, aunque la interpretó de un modo más generoso, y la canalizó más como una problematización de la fragmentación social, y menos como un temor por la fragilidad militar.

Así, en una jugada conceptual audaz, y a la vez algo irónica, Humboldt exigió al Estado no sólo abstenerse de interferir con la autodeterminación pedagógica de los individuos, sino la promoción activa de esa misma autodeterminación. Después de todo, y con esto parece haber un reconocimiento de la influencia de las ideas políticas de la Ilustración francesa, un Estado bien concebido, pasado por el tamiz de la crítica, no puede aspirar más que a la representación del mejor interés de cada uno de los ciudadanos que lo constituyen. Y Humboldt no alberga duda alguna al respecto: así como la *Bildung* es imposible sin libertad, la libertad, por su parte, requiere de la *Bildung* para concretarse; de otro modo, no pasa de ser una palabra

retóricamente valiosa. Humboldt se integra así, y de modo contundente, a la corriente de grandes pensadores, emanada de Sócrates, para quienes el ser humano sólo puede conquistar su esencia, su herencia y su destino si asume como objetivo de su vida el despliegue de sus facultades. Lo interesante, en su caso, es que sólo él y en John Dewey (acaso ni siquiera en Rousseau...), tal despliegue se identifica sin ninguna ambigüedad con la educación. Los filósofos no han dejado de insistir, por milenios, en que la filosofía es, a fin de cuentas, un modo de vida; Humboldt contrae esa ambición, y tiene la sagacidad de ofrecerle inéditas posibilidades de concreción al extenderla hacia la educación, un conjunto de prácticas y hábitos del que ninguna forma social humana carece por completo. Es natural considerar la *Bildung* como una forma educativa fecundada por la filosofía; acaso no es exagerado dar un paso más, girar la relación, y asumirla como una forma renovada y prometedora de ésta, como una forma plena y conceptualmente autosuficiente de filosofía. Así, al proponer el financiamiento estatal de la *Bildung*, fue como Humboldt resolvió el problema filosófico - y probablemente de conciencia - que seguramente le presentó el encargo, aceptado, de reorganizar el sistema educativo de Prusia. Completando la propuesta con su férrea insistencia en la abstención pedagógica del Estado, se aseguraba de prestarle el más alto servicio a su ideal educativo. El Estado, en su utopía educativa, promovería la *Bildung*, pero no requeriría nada de ella.

Pero Humboldt estaba consciente de que eso no sería suficiente: tendría que responder de alguna manera a la inquietud de ese poder, ilustrado, pero sin lugar a dudas, despótico, del que provenía el encargo, junto con los medios de atenderlo, y cuya motivación central era la intensificación de los sentimientos nacionalistas, como ya se vio (Sorokin, 1983: 68). De modo que ofreció una hipótesis afable: si el Estado financiaba las escuelas, los niños y jóvenes que asistieran a ellas, y pudieran así hacer realidad sus procesos formativos, *desarrollarían un apego recíproco*. Es decir, apreciarían esa escuela que estaría posibilitándoles el alcanzar su plena humanidad, e indirecta, pero con no menor contundencia, al Estado que las hacía y mantenía reales. A Humboldt le parecía evidente que un sistema educativo financiado por el Estado necesariamente favorecería el sentimiento patriótico, independientemente de que éste también pudiese ser objeto de afanes educativos deliberados y específicos. Pero quizás lo que no estimó con justicia fue el alcance

potencial de su intuición. Porque los sentimientos incitados por verse beneficiario de una intención estatal tan relevante, pueden a su vez funcionar como base, no sólo para el celo patriótico, sino para toda una educación cívica, como tal. Por supuesto, la hipótesis de Humboldt es oportuna y atendible. Si el Estado, en un acto de *justa* generosidad, ofrece la oportunidad de la *Bildung* a sus ciudadanos, se puede esperar ver surgir y prosperar en éstos, en reciprocidad, un impulso y un interés por preservar y promover la existencia de ese Estado en particular (aunque no se debe pasar por alto que en el caso concreto de Humboldt y su reforma educativa, habría que considerar que los beneficiarios eran, en rigor, súbditos del rey Federico Guillermo III, es decir, no aún ciudadanos...). Un aprecio del Estado que, según el contexto de nociones políticas dominantes en que surja, puede volcarse en distintos objetos específicos. Es decir, aunque no sea pertinente ni posible aquí ni siquiera un bosquejo de la cultura política prevaleciente en tiempos y lugares de Humboldt, es probable que esos sentimientos, de haber existido, se hayan volcado a la persona del rey, o a una abstracción, “la nación alemana”.

El que el reino haya incluido la educación, y a Humboldt, como parte del paquete de reformas sociales prioritarias, se explica ante todo por el designio de evitar una Revolución como la Francesa. Se trató de un movimiento de autopreservación monárquica; algunos historiadores lo han llamado “modernización en defensa propia” (Konrad, 2022: 157). Y Humboldt, ya se vió, compartía hasta cierto punto la inquietud: fue testigo de la facilidad con que los franceses perdieron, en pocos meses, la capacidad para dirigirse mediante la discusión y el acuerdo, y se precipitaron en una violencia irresistible y autofágica, en una espiral histórica en que se alternaron, en lapsos semanales, cumbres de autofundación y autodestrucción, y cuyo sentido, en los días en que Humboldt se iniciaba como reformador, aún no podía descifrarse, consistentemente, como ascendente o descendente. Por lo demás, es claro que el talante humanista de Humboldt se concretó en sus ideas educativas, más que en las políticas. Hay en él una ferviente confianza en el hombre, pero más evidente como aptitud para la *Bildung*, que para la ejecución de los ideales democráticos y republicanos. En todo caso, parece suponer que la suficiencia ciudadana sólo es factible bajo la condición de un tan correcto como posible aprovechamiento de la oportunidad ofrecida por la *Bildung*. Quizás no era propicio el tiempo para llevar hasta sus últimas consecuencias la

intuición central de la que emanó la propuesta de reforma, pero sin duda, valorada desde nuestra perspectiva, promete un alcance aún más vasto que el asumido inicialmente, pues hace posible, en concepto e implementación, una verdadera educación cívica *republicana*. Sin importar que su sentido manifiesto fuese apuntalar un *reino* (que proyectaba, sin duda, la instrumentalización, incluso, de la idea y el sentimiento de nación), su planteamiento hondo consiste, nos parece, en la valoración, y por lo tanto, fomento, de una forma de Estado, que propiamente podemos considerar republicana, más aún que el apego a una realidad estatal histórica, concreta.

Hay que notar la originalidad del planteamiento de Humboldt: más que ser producto de un acto de enseñanza y aprendizaje, el apego al Estado se obtendría, según su hipótesis pedagógica, por la conjunción de un acto, la financiación estatal de las escuelas, y una operación reflexiva, de significación. No basta la concreción financiera de la escuela por parte del Estado: los estudiantes deberán considerarla, además, como un servicio, como una prestación, y así concebirse como beneficiarios. Es decir, para Humboldt la existencia concreta, material, de la escuela, es el punto de partida para el desarrollo de ciertos sentimientos y disposiciones; el material con el que se podría construir ese patriotismo que tan relevante aparecía en su coyuntura histórica particular. Esta construcción, de la experiencia a las ideas y los sentimientos, que tendría que ser objeto de una mediación didáctica, tema sobre el que Humboldt es más bien parco, prometía a la *Bildung* una forma de encontrarse con el Estado, una forma que no le representara un riesgo de degradación. Más aún: de tal encuentro la *Bildung* podría salir no solamente incólume, sino reforzada en sus expectativas de concreción. Así, como ya se vio, Humboldt creyó haber encontrado el vértice donde confluirían su liberalismo, su frenesí educativo, y su templanza de analista y reformador político.

Pero, como ya se adelantaba, es posible que haya algo más: una refundación de la perspectiva de la Educación cívica, completa, que como tal, aspira pedagógicamente no sólo al conocimiento y la valoración del Estado, *sino a imprimir a ese Estado una forma determinada*. Porque no se trata, para Humboldt, de instaurar un un Estado “educador”, sino de uno que ofrece a cada quién la oportunidad de educarse a sí mismo, y al hacerlo modifica, en un sentido favorable para sí mismo, su propia imagen ante sus beneficiarios. Una nueva imagen, que

traducida por la mediación pedagógica, no significa otra cosa que la renovación de determinados sentimientos, ideas y disposiciones. Pero hay algo que quizás Humboldt no previó, y es que este cambio en la percepción del Estado, no puede limitarse a un cambio en la forma en que éste es conceptualizado: necesariamente conlleva un cambio en el modo de percibir y considerar la propia *relación* con el Estado. A su vez, esta modificación, cognitiva y emotiva, por lo pronto, de la relación con el Estado, promueve otra transformación, aún más interesante y de mayor alcance: la del propio concepto que de sí se tiene como *sujeto político* (claramente, estamos retomando aquí nociones provenientes del Interaccionismo Simbólico, ya utilizadas en otros momentos de la tesis) .

Porque una *Bildung* como la conceptualizada por Humboldt, concretada, también según su designio, mediante el financiamiento público, no sólo renueva la imagen del Estado, y la de su relación con sus subalternos, sino también el *autoconcepto* de éstos; es decir, transmuta necesariamente en un acto de reconocimiento. Al participar en educación, por los cauces definidos por Humboldt, el Estado no sólo afirma su necesidad de la lealtad de gobernados, junto con sus merecimientos correspondientes (paz y orden sociales, y ahora también oportunidades educativas...), también reconoce a cada persona un potencial humano irrepetible, junto con el derecho a desarrollarlo, que en el fondo no es otra cosa el derecho a la educación. Es decir, *al producir educación pública*, el Estado produce, por lo menos en potencia, *Ciudadanía*, y crea necesariamente una tensión en su interior. Porque Ciudadanía y República son conceptos indisociables, se exigen mutuamente. La República es la única forma de gobierno coherente con las demandas emanadas de la condición de Ciudadanía. Comienza en un momento negativo, con la exigencia de evitar que el poder político se ejerza en favor de un individuo o fracción del cuerpo político, y en perjuicio de todos los demás. Es decir, comienza, conceptualmente, como una crítica de la dominación. Como secuela práctica, su momento positivo, asume como misión la promoción del interés del conjunto del cuerpo político, misión que se intenta concretar mediante la provisión de bienes y servicios. No es posible entrar aquí en detalles de filosofía política; también hay que asumir que la pregunta por la vigencia empírica de la indisolubilidad del binomio conceptual Ciudadanía - República, evidente en teoría política, merecería, no se diga una tesis, sino toda una rama de las ciencias

políticas. Lo que sí podemos conjeturar, gracias al Interaccionismo Simbólico, es que un acto institucionalizado como el previsto en la reforma educativa de Humboldt, eventualmente desbordaría sus expectativas de arranque, y desarrollaría disposiciones favorables a una forma determinada de Estado, más allá del Estado concreto que estaría haciendo efectivo el beneficio. Es decir, el financiamiento estatal del sistema educativo, lograría, según lo calculado, despertar, precisar y consolidar una disposición favorable hacia el Estado concreto que lo despliega; pero no se detendría ahí: al obrar así, el Estado estaría erigiendo un modelo de sí mismo que lo desbordaría, un modelo que podríamos llamar republicano, y que lo sustituiría como motivo de aprecio. De modo que, podría ocurrir, que el Estado empírico, histórico, fuera en lo sucesivo evaluado, aún críticamente, de acuerdo a ese modelo.

Al contener, aún en estado germinal, una reconstrucción del concepto de sí , en tanto que sujeto político, de cada gobernado, esta propuesta no puede evadir la posibilidad de implicar, correlativamente, una *reconstrucción* más o menos radical del concepto de Estado. Así, Humboldt abre, en nuestra opinión, una perspectiva inédita para la educación cívica, una que no consiste tanto en “ aprender” el Estado, sino en *refundarlo*, reinterpretándolo de modo novedoso. Es decir: abre una posibilidad ambiciosa, según la cual la verdadera Educación cívica no consistiría en entender o comprender, ni siquiera en interpretar, al Estado, sino en *recrearlo*.

Es hasta cierto punto sorprendente que Humboldt haya dado con la posibilidad de esta síntesis entre educación (*Bildung*, en su caso específico) y Estado, cuya imposibilidad agobió a Rousseau, por medio de la escuela. Su punto de partida fue ese mismo agobio, como lo deja ver su liberalismo original, dominado por la exigencia de establecer sin ambigüedad, que Estado y educación sólo podían funcionar simultáneamente si se abstenían rigurosamente uno del otro. Pero la experiencia le mostró la posibilidad de reconstruir las disposiciones necesarias para rescatar las disposiciones ciudadanas que habían hecho posible el milagro político de la *polis* antigua, precisamente a partir de la escuela, institución desdeñada por Rousseau. Rescate parcial, y no plenamente consciente de su alcance, pues emergió y se desarrolló, constreñido en todo momento por las ambiciones más bien moderadas que imponía el contexto histórico - monárquico - de su implementación.

Hay que revisar brevemente el segundo aspecto estructural de la reforma

educativa propuesta por Humboldt (brevemente, dado que su contenido ya está implícito en buena parte de lo discutido hasta el momento) . Sin duda profundiza en el potencial de desarrollo cívico de la primera, aunque en un primer momento pueda parecer algo desconcertante. Se abunda en este segundo principio en la definición del beneficiario proyectado del nuevo sistema educativo: el hombre y su oportunidad para la *Bildung*. Lo que puede resultar un tanto desconcertante, es que el hombre al que se refiere la propuesta se define en oposición a lo que podríamos traducir como ciudadano. En efecto: Humboldt opone hombre (*Mensch*) a ciudadano (*Bürger*), y reiteradamente aclara que la verdadera *Bildung*, la que, como se ha visto, puede servir incluso para definir el sentido de la vida humana, individual y común, es la que tiene por objeto al hombre. Hay que apresurarse a matizar que, según los usos semánticos alemanes, *Bürger* corresponde más bien al *habitante* de la ciudad y el Estado , mientras que para designar al sujeto jurídico, núcleo de derechos y obligaciones, miembro y beneficiario del Estado, se utiliza el vocablo compuesto *Staatsbürger*. *Bürger* es un concepto más bien empírico, demográfico, podría decirse, más que uno político. Obsérvese su uso en Humboldt: lo emplea para referirse a sus coterráneos y vecinos, que en estricto sentido, eran súbditos de un rey. Quizás, oscilaba Humboldt entre el escepticismo y el temor, al considerar la idea de ciudadanía, en la versión promovida por la Revolución Francesa, predecesora definitiva de la que hoy fomentamos. Lo cierto es que no parece haber tenido un lugar importante en su visión educativa. Sus reflexiones sobre los efectos del financiamiento estatal de la *Bildung* se agotan en conjeturar el efecto que conllevaría la medida en las representaciones y sentimientos referentes a ese mismo Estado (y a la nación cuya representación reivindica). En cambio, la idea de ciudadano como *Bürger* sí es un motivo importante en su reflexión, aunque no tanto como una dimensión de la *Bildung*, sino como uno de sus riesgos. Para descifrar esta inquietud, y apreciar cómo, de modo algo sorprendente e irónico, se relaciona estrechamente con el potencial de renovación cívica que se ha señalado en el proyecto de Humboldt, hay que considerar la intuición sociológica de la que parte (si se nos permite el anacronismo: la sociología, por supuesto, estaba aún lejos de aparecer en el horizonte intelectual).

La Prusia de inicios del siglo XIX era una sociedad dividida en estamentos, y por lo tanto, fragmentada y desigual. Ahora, la visión de Humboldt es

contundentemente realista, y sabe que ser ciudadano (*Bürger*) no consiste simplemente en una pertenencia abstracta a un grupo, sino, necesariamente, en ocupar un lugar en su estructura, de modo que la experiencia de lo social no es homogénea, sino diversa, pues se diferencia drásticamente según la posición específica que se ocupe en ella. Además, no se trata de una diversidad de equivalencias, sino jerarquizada. Por esto, parecía inquietante el planteamiento de una *Bildung* dirigida principalmente al ciudadano (*Bürger*): una tal formación privilegiaría el desarrollo de los conocimientos y las aptitudes que cada quién requeriría para lograr la eficacia *dentro* de su estrato. Por supuesto, esta acentuación de lo útil sólo podría perpetrar un reduccionismo pedagógico, pues promovería una tendencia a marginar otras dimensiones del desarrollo personal de la *Bildung*, limitada, como cualquier otro proceso, por la disponibilidad de tiempo y recursos. Este reduccionismo es inadmisibles para Humboldt, como se puede fácilmente colegir de las inquietudes que motivaron el desarrollo de su pensamiento educativo. Lo importante, lo que hacía de la educación el proceso central de la vida, era la oportunidad que ofrecía al hombre de expresar su esencia, como especie y como individuo.

En lugar de eso, Humboldt afirma su *Bildung*, centrada en el hombre, no en el ciudadano (*Bürger*), determinada por la imperativa de cultivar los poderes de la mente, el cuerpo y el carácter. Toda otra consideración o expectativa tendría que subordinarse a esta orientación fundamental. De prevalecer, por el contrario, el aprendizaje de lo útil, definido según su eficacia funcional, se estaría infligiendo al individuo una especie de mutación existencial, pues mutilar la *Bildung* es desfigurar al hombre. Es imponer una forma restrictiva y, a fin de cuentas, injusta, pues lo priva, a él y al mundo, de lo mejor de sí mismo. Quizás hasta sea conveniente mantener al hombre al margen de esta falsa *Bildung*, ocupada más del ciudadano y su funcionalidad. No está lejos esta cautela, reiterada tanto en los fragmentos dispersos en que Humboldt bosquejó sus conceptos educativos, como en los documentos administrativos en que sintetizó su propuesta de reforma, de una de las grandes y tenaces perplejidades de la pedagogía: ¿la educación es una empresa de conservación o de renovación? Aunque en Humboldt tanto la pregunta como la respuesta adquieren otro matiz, original y creativo. Su rechazo a la educación funcionalizada, no proviene tanto de una aversión al orden social que se

consolidaría por ella, como de un celo irreductible por el desarrollo personal. Para Humboldt, el valor de la *Bildung* se fundamenta en la oportunidad de concreción, de existencia real, que proporciona a cada hombre. Las consideraciones respecto al orden social se desprenden de esta primacía: el Estado, por ejemplo, representante y garante de ese orden, debe acomodar su relación con la *Bildung*, absteniéndose de ciertas formas de intervención, permitiéndose otras, en atención a ella. De modo que queda implícita, en esta visión, la ambición de un acomodo de las formas sociales a los requerimientos existenciales del individuo, y no la de éste a las demandas funcionales de aquellas. Pero, en nuestra opinión, tampoco es el caso de una forma extrema de liberalismo o individualismo. Porque la valoración de la preeminencia que es justo conceder a cada término del antagonismo en cuestión (individuo-sociedad, que no es otra cosa que la tensión *Mensch-Bürger*, para plantearlo en el vocabulario del autor), se ejecuta por la mediación, precisamente, de esa *Bildung* sin la que el individuo inexorablemente se malograría. Además, como ya se vio, la interacción social es un componente sustancial de la *Bildung*, lo que implica asumir que nadie puede educarse sólo. Así, estamos más bien ante un liberalismo fuertemente atemperado por la centralidad de lo educativo.

Así, Humboldt proporciona elementos para construir una visión más radical de la interrogación fundamental de la pedagogía. Porque en él la pedagogía define su misión en relación con el hombre, no con el orden social. Es al hombre al que hay que formar, ante todo. Pero la persistencia en esta postura significa, en el fondo, no una abstención de afirmarse en la disyuntiva, sino una radicalización en la opción por una de sus sendas: la correspondiente a la renovación social. En efecto, una vez que se ha descartado, con indudable ahínco, el derecho del Estado a utilizar a la educación para robustecerse, y además se ha insistido en lo irremplazable de la *Bildung* como vía de concreción de lo humano, lo que se asume es la convicción de que *la renovación de lo social es inevitable, aunque impredecible en su forma*. Sin duda es un tanto aventurado especular sobre el impacto social de su *Bildung*, más allá del fomento de la cohesión social, al que ya nos hemos referido, y que se generaría *reflexivamente*, mediante la valoración, de parte de los estudiantes, de la oportunidad de formarse que el Estado les proporcionaba al financiar la escuela. Es difícil saber qué efectos concretos, estructurales, si se nos perdona la expresión, tendría la *Bildung*, más allá del fomento de estos sentimientos y convicciones. Pero

es igualmente difícil suponer que se carecería de esos efectos. Después de todo, Humboldt insistió en que las potencias humanas requieren del mundo para expresarse y adquirir consistencia, pero se subraya poco que llevó a sus últimas consecuencias su intuición. Es decir, por definición, la *Bildung* también deja un rastro en el mundo, porque la fuerza (Kraft) canalizada es real, y sus efectos también tendrían que serlo. De modo que podríamos que una *Bildung* real forma al hombre, pero no puede hacerlo sin *re- formar* el mundo.

Por supuesto, también se podría esperar que la *Bildung*, ajena a consideraciones de posición social, tampoco podría carecer de efectos sobre la estratificación social (Sorokin, 1983: 62). Pero la entrega de Humboldt a su ideal educativo es íntegra, de modo que, por rigor, se abstuvo de explayarse en detalles sobre sus beneficios sociales. Su convicción fue que el orden social ganaría más configurándose para promover la *Bildung*, que afanándose por consolidarse mediante ella, y lo posicionó en cierta tensión con el ímpetu educador de la Ilustración. Porque el proyecto de Humboldt puede caracterizarse como un humanismo educativo, y la Ilustración vió en la educación, ante todo, una oportunidad para difundir el conocimiento, y así profundizar y acelerar el progreso social.

Ahora, Humboldt reconocía la relevancia de esos fines sociales promovidos por la Ilustración, ¿cómo no contemplar con entusiasmo la visión de una sociedad informada, capaz de beneficiarse del conocimiento, productivamente potenciada, cohesionada en torno a un Estado por el que se siente y se sabe representada? Sólo que también permaneció en la convicción de que esos fines se atienden mejor, paradójica, pero indudablemente, ofreciendo una *Bildung* sin más finalidad que sí misma. Y mantuvo esta posición tanto frente al nacionalismo Ilustrado alemán, encabezado nada más ni nada menos que por Fichte, como ante las exigencias, mucho menos progresistas, de los guardianes de la monarquía, interesados primordialmente en la preservación del estado de cosas. Así, Humboldt logró conciliar, en el fondo, las exigencias de la Ilustración con las de su humanismo educativo. El currículo por el que abogó, el tercer punto estructural de su proyecto de reforma, asumió como prioridad, recordemos, el desarrollo del Cuerpo, de la Mente y del Carácter (Konrad, 2022: 160 ss.), por medio del estudio de las Matemáticas, la Gramática, y la Historia. Llamado a ser uno de los grandes pioneros

de la lingüística, Humboldt invirtió grandes expectativas en el estudio de las lenguas, especialmente en el del Griego antiguo. Al estudiar los grandes textos de Homero y Platón, no sólo se alcanza la más perfecta comprensión posible de la Gramática, sino también de las leyes que rigen la dinámica de las relaciones humanas, personales y colectivas. También se tiene la oportunidad de apreciar, y en su caso emular, los más altos resultados alcanzados por la destreza razonadora. Pero sobre todo, el contacto con las letras y las artes griegas significaba, por sí mismo, una educación estética, es decir, una educación de los sentidos, una intensificación de la capacidad de estimar la belleza, que para Humboldt era quizás el más eminente de los objetivos que definían a la *Bildung*. Porque la belleza irradiada en los logros poéticos y artísticos griegos desborda el ámbito específico de una educación estética: su fertilidad se extiende hasta los terrenos de la ética.

En efecto, al aprender el griego antiguo directamente, mediante el estudio de sus textos eminentes, inevitablemente se establece contacto con logros que tienen valor de ejemplaridad, en lo artístico, pero también en lo humano. Además, por si fuera poco, estos estudios literarios, que según la reforma proyectada serán obligatorios tanto para los hijos de la nobleza prusiana, como para los de carpinteros y herreros, también desarrollan esas aptitudes consideradas centrales por Humboldt: la memoria, el juicio lógico, el entendimiento, el gusto. Aptitudes que, una vez *formadas*, conservan su vigencia y utilidad a lo largo de la vida, aún cuando los conocimientos por cuyo estudio se constituyeron, eventualmente, se olviden. En una breve pero provocadora incursión en la filosofía de la historia, Humboldt sugiere que los logros literarios y plásticos griegos, ofrecen a la juventud de su tiempo, lo que en la Edad Media se obtenía de las letras divinas, y en el racionalismo y la Ilustración, de la Naturaleza: un ejemplo, un estándar, y una orientación. Su *Bildung* pretendía hacer efectiva la promesa.

Quizás también pueda considerarse a Humboldt uno de los precursores de la psicología cognitiva, pues su reforma acentúa el valor de las capacidades de la mente y el espíritu, frente al conocimiento específico. Los niveles educativos básicos, que se extendían desde los primeros grados hasta el *Gymnasium* (aproximadamente, el equivalente a nuestra preparatoria), tendrían como misión central el desarrollo de esas aptitudes, más que la difusión de conocimientos específicos. Por esta inclinación hacia los poderes del espíritu Humboldt se aleja

ligeramente de la Ilustración, más preocupada por la difusión del conocimiento, y anuncia a Dewey, para quién asignaturas y objetivos educativos serán ante todo medios, motivos, para activar energías cognitivas y afectivas (Dewey, 1916: Ch. IX) Otro motivo para privilegiar el estudio del lenguaje: no hay relación con el mundo al margen de éste. De modo que hay que re - encuadrar todo lo afirmado sobre la *Bildung* a partir de esta consideración, evidente para Humboldt.

Ahora, la reforma defendía con firmeza este currículo, compuesto de Gramática, Historia, Matemáticas y Grecia, frente a las demandas, comunes a Ilustrados y monárquicos, de utilizar la educación, principalmente, como herramienta de capacitación para la producción. La *Bildung* de Humboldt aspiraba a lograr la concreción de la humanidad en cada persona, y sólo secundariamente a permitir el acceso a los conocimientos y habilidades necesarias para el mejor desempeño de funciones productivas y sociales. El tema fue intensivamente discutido en los textos donde se definió y proyectó la reforma. Claramente, Humboldt no era tampoco lo que podríamos llamar un fundamentalista educativo: transigía con las esperanzas de productividad y eficiencia estimuladas por la educación, por la perspectiva de su generalización mediante un verdadero sistema educativo nacional. Encontraba razonables esas esperanzas, y quizás también mostró un olfato político bien calibrado, al advertir que si su defensa teórica y política de la *Bildung* como proceso autónomo, autosuficiente en lo conceptual, en lo metodológico, y en lo moral, adquiriría visos de irreductibilidad y fanatismo, era probable que el Estado diera marcha atrás en su disposición a financiarla. En todo caso, queda claro que para él se trataba de un asunto de prioridades. Había en su sistema educativo un lugar para el conocimiento técnico, susceptible de ser directamente aprovechado en el mundo productivo. Pero ese lugar era parte de una serie de momentos pedagógicos, y tendría que ser precedido, inexorablemente, por el momento elemental, pedagógicamente puro, el de la Gramática, las Matemáticas, la Historia, el Griego, y las capacidades abstractas del espíritu.

Humboldt insistía en esta preeminencia: la *Bildung* tiene que atender al hombre, que una vez formado, se inclinará, así lo aseguraba, a ocuparse del mundo social, desde su lugar en él. Para que esta cadena causal se verificara, paradójicamente, sus eslabones deberían separarse nítidamente, es decir, implementarse en una estricta separación. No hay aquí un fanatismo dirigido a lo

educativo, pero sí una indudable devoción: hay que preocuparse por implementar una verdadera *Bildung*, sus beneficiarios se ocuparán de todo lo demás. Si se mezclan *Bildung* y capacitación, si no se respetan, dentro de las aulas, los límites entre ambas, una y otra se malogran, previene. Naturalmente, el momento proyectado para la capacitación, para el conocimiento directamente útil, comienza con la conclusión del ya evocado *Gymnasium*.

Hay otro rasgo sorprendente en la *Bildung* de Humboldt: lo que tiene de arte y prestidigitación. Prolongando a Rousseau (hasta la escuela...), y nuevamente anunciando a John Dewey, encomienda una misión didáctica ambiciosa: la *Bildung* ocurre sólo si su protagonista y beneficiario logra una inmersión en las dimensiones del mundo definidas como relevantes en el currículo (Gramática, Matemáticas, etc.), y esto sólo ocurre si el esfuerzo didáctico logra invisibilizarse en tanto que intención. Es decir, la *Bildung* sólo alcanza su éxito si logra desaparecer en el aula, para que las potencias del espíritu alcancen su plena expresión, y se formen al ejercitarse reiteradamente en el desciframiento de las ideas y los fenómenos, la apreciación de la belleza y la virtud, y el desarrollo de distintas pericias. La *Bildung requiere ocultar sus objetivos para ser eficaz*. La intención (*Zweck*) de formar las facultades anheladas, junto con las facetas del mundo sobre las que se ejercen, sólo puede tener éxito si logra ser invisible para sí misma. El maestro sabe que los estudiantes pueden vivir un proceso de *Bildung* eficaz (es decir, realmente formativo), sólo si ignoran (o al menos olvidan...) que están inmersos en él.

Obviamente, esta magia se nulifica si al proceso se le sobrepone, no digamos ya una conciencia de sí (pensar que uno se está educando dificulta, paradójicamente, por la distracción que supone, el educarse mismo), sino algún fin de eficacia productiva extra pedagógico: la generación de algún rendimiento determinado. Tampoco puede prosperar si se le impone como finalidad la incubación de sentimientos patrióticos. En el primer caso, en lugar de *Bildung* lo que se tendría sería capacitación; en el segundo, adoctrinamiento. Y Humboldt no dejó de insistir: tanto la productividad como el patriotismo, valores legítimos, pueden ser atendidos por la educación, pero sólo si van precedidos por la formación de las facultades humanas. En lenguaje weberiano, podría decirse que este reconocimiento implica el debut de la educación, la *Bildung*, como *esfera de acción social autónoma*,

irreductible a lo político, a lo económico o a lo religioso, con valores y medios propios.

Para concluir, compendiamos la relevancia cívica de la propuesta de Humboldt, que paradójicamente, dedica considerables reservas de vigor filosófico y talento retórico a reafirmar los derechos de lo educativo frente a lo político. Como punto de partida para una renovación de la ciudadanía, el hecho educativo mismo, financiado por el Estado. No un concepto a difundir, sino una acción a reflejar, un acto financiero fundacional, del que irradiaría un determinado significado, imposible de ignorar para sus beneficiarios. Los extremos se tocan en Humboldt: propone extraer de una operación financiera, un rendimiento educativo sublime. Con esto, el Estado se estaría re-creando radicalmente. Por una parte, reconocería su ineptitud para regir la educación, pues la *Bildung* requiere libertad y diversidad de situaciones; mientras que él se alimenta de sumisión y homogeneidad funcional. De modo que, en educación, de acuerdo con Humboldt, no le corresponde protagonizar, sino secundar el ímpetu educativo de cada gobernado. Pero al verse reconocido este derecho, el gobernado cambia, también radicalmente, su relación con el Estado: se convierte en su beneficiario, y no sólo su subalterno. De ahí, a la perspectiva de la ciudadanía, que ve en el Estado una emanación y una representación de sus más válidos intereses, más que un poder que acatar ciegamente, no hay más que un paso. Un paso que, definitivamente, Humboldt no se atreve a dar: nunca parece haber sido su intención desestabilizar a la monarquía prusiana, relativamente ilustrada y benévola, pero finalmente monarquía, en que le correspondía un lugar preeminente, y que además, durante algunos años, le permitió llevar a la práctica sus ideas educativas. Tanto menos cuando estaba atestiguando el océano ingobernable y sangriento en que la Revolución Francesa se había convertido (y que en 1809 no parecía seguro que pudiera convertirse en otra cosa).

Otra semilla cívica ineluctablemente propalada por la *Bildung*: durante su ejecución, las categorías sociales quedarían suspendidas. Hay una *Bildung*, y sólo una, para todos, porque en todos hay las mismas potencias del cuerpo y el espíritu, y no hay motivo válido alguno para no reconocer en todos el derecho de concretar esas potencias humanas. Quizás no sea exagerar considerar que la esfera educativa fuera la primera, en el contexto socio histórico del absolutismo (que

prevalecía, en tiempos de Humboldt, en prácticamente la totalidad del mundo; las Repúblicas de las Américas y Francia eran incipientes y titubeantes excepciones), en que se adoptara, al menos como aspiración, una igualdad perfecta. Una igualdad, que, por supuesto, carecía de sentido - por el momento - en los ámbitos productivo y político, pero podría dar lugar a la comprobación de contrastes, y a su cuestionamiento, y al brote de convicciones y aspiraciones que quizás para Humboldt eran motivo de aprensión.

Así como no podría decirse que, pese a las apariencias, la reforma educativa propuesta por Humboldt es apolítica, tampoco se sostiene, como ya se vio, su afinidad con un cierto solipsismo. Vista de cerca, evade los extremos del individualismo. Porque Humboldt no deja de insistir, por una parte, en que la interacción social es indispensable para su *Bildung*, y por otra, en que la formación del espíritu y del mundo pretendida es imposible sin mediación cultural. En rigor, en Humboldt la centralidad corresponde a la mediación cultural: sin ella no se forma ni el individuo ni el mundo. El mundo aparece necesariamente anidado en el lenguaje; no hay otra forma, genuinamente humana, de contactar con él. Pero es posible, según él, ir aún más allá. Porque además habría una cultura, la griega antigua, que posibilitaría una mediación más eficaz. Especialmente potente en el caso del encuentro con la belleza. El mejor acceso a la belleza es ofrecido por los triunfos estéticos griegos (quizás en este punto algunos pedagogos considerarían que incurre en exceso...). De modo que la *Bildung* no trataría tanto de procurar una apreciación directa de la belleza del mundo, sino de la forma en que los griegos lograron recrearla en sus poemas, edificios y esculturas (Konrad, 2022: 161). Algo parecido ocurre en los terrenos de la ética, pues difícilmente podría concebirse una mejor introducción a sus problemas y perspectivas, según Humboldt, que la lectura directa de obras como *La Ilíada* o *Los Persas*.

El entusiasmo de Humboldt por el mundo griego es indudable, y hay algunas consideraciones sociohistóricas que quizás expliquen, en parte, que haya alcanzado tal intensidad (consideraciones que no es posible exponer aquí). Pero, si por una parte este entusiasmo fue un reflejo de un aprecio generalizado, por otra, implicó un claro enfrentamiento con algunas otras propensiones, aún más robustas. Porque, sin duda, la seguridad nacional era, en ese momento, la más sensible de las inquietudes colectivas, y el proyecto educativo de Humboldt aparecía, desde esa

óptica, un tanto ajeno en sus prioridades, y por lo tanto, poco prometedor. El planteamiento de consagrar los mejores esfuerzos educativos al desarrollo de las aptitudes del pensamiento, al robustecimiento del cuerpo, y a la apreciación de la belleza, satisface el fervor pedagógico, pero no necesariamente el nacionalista. El optimismo cívico de Humboldt, su pronóstico de un apego emotivo al Estado financiador de la educación por parte de sus beneficiarios, se antojaba algo remoto e incierto, inadecuado - en todo caso - para suscitar, en cantidades y temperaturas suficientes, la exaltación patriótica demandada. Además, el fundamento conceptual de ese optimismo, sólido, sin duda, aparecía disperso en una serie de textos, es decir, no fue objeto de un esfuerzo comunicativo unitario y consistente por parte de su autor, y por lo tanto, careció de un impacto eficaz en la opinión pública. El civismo de Humboldt sí sería un resultado educativo, pero indirecto, más irradiación que fruto.

Ahora, Humboldt estaba consciente de esta oposición, que no carecía de una dimensión trágica (Sorokin, 1983: 70-71). Su pasión por la cultura griega le obligaba a reconocerla: sabía perfectamente que la derrota y declive de Atenas se había debido, principalmente, a su insistencia en privilegiar el desarrollo mental, físico y moral de sus ciudadanos, frente a las razones de la seguridad común. Si los atenienses hubieran reconocido como valor supremo la supervivencia colectiva, quizás habrían podido resistir a Esparta en la guerra del Peloponeso, pero al costo de renunciar, paradójicamente, a su concepción de la política, basada en la discusión ininterrumpida y abierta del interés público. Hubieran tenido que, en cierta medida, por lo menos, *embrutecerse cívicamente*, para prevalecer como *polis*. Los rivales espartanos perseguían con violenta pureza la eficacia militar, y no habían vacilado en purgar su vida pública de todo hábito polémico que pudiera dar pie a disensiones internas, y con ello a titubeos debilitantes.

El retrato que hace Humboldt de esta oposición no está exento, ciertamente, de exageraciones, sobre todo su caracterización del lado ateniense. Por supuesto que en Atenas también había demagogía, y que su ciudadanía, lejos de ser perfectamente razonable, también cedió en numerosas ocasiones a la superstición, a la mezquindad, y al patriotismo más arrogante. ¿No decretaron - los atenienses - la muerte de Sócrates, en un impulso nutrido a la vez de envidia y superchería? ¿No tiranizaron, en cuanto fue posible y rentable, a la Liga de Delos? ¿No se

dejaron arrastrar, absurdamente, a la decadencia, por Alcibíades, intoxicados de narcisismo colectivo? Sin embargo, aún con esos defectos y traiciones, le parecía indudable la superioridad cultural de Atenas: sin lugar a dudas, sus ciudadanos habían sido seres humanos mejor logrados, mejor formados, que sus vencedores espartanos. Eran ellos el ejemplo a seguir, aún cuando eso significara asumir una cierta peligrosa debilidad. La otra visión, la de una nación, poderosa colectivamente, pero humanamente indigente, carecía de valor a sus ojos. Esta inclinación es tan expresiva y consistente en Humboldt que podría inducir a considerar los fundamentos políticos de su pensamiento (los presentados en *Los límites del Estado...*), más como un humanismo político que como una variante del liberalismo. El individuo, como expresión de lo humano, debía ser el centro moral y dinámico de la *Bildung*, así como Atenas debía serlo del currículo.

Quizás en Humboldt el fervor educativo mitigaba esta visión trágica, fusionado con una inmovible ilusión humanista: la experiencia de la *Bildung* era tan gratificante, que sería imposible gozar de ella sin colmarse de reconocimiento y gratitud hacia el benefactor que la hacía posible, en este prospecto, el Estado. Esta era la variedad de patriotismo y civismo realmente valiosa: derivada y reflexiva, no originaria y dogmática.

5. Conclusiones.

Nuestro afán de renovación de la Educación Cívica nos ha conducido, a lo largo de un poco más de doscientas cuartillas, por algunos de los episodios más significativos de la Historia y la Filosofía de la educación. Asimismo, nos apremió a revisar algunas de las más sólidas perspectivas pedagógicas y sociológicas, para descifrar ciertas trabas sistémicas determinantes, y destapar horizontes de factibilidad didáctica. Le ponemos fin, provisionalmente, planteando las siguientes conclusiones.

- Desde una perspectiva estratégica, una Educación Cívica centrada en el desarrollo del sentido de lo público puede resultar eficaz para renovar la Democracia. Eventualmente, podría mitigar algunos de los riesgos más inquietantes enfrentados por esta en la actualidad. Por una parte, se encuentra el desafío de la *corrupción*, que se puede caracterizar como la explotación, en busca de rendimientos personales, de entidades públicas: servicios, instalaciones, reglamentos, etc. También puede revigorar los sentimientos de solidaridad nacional, la capacidad de albergar y cultivar inclinaciones y preferencias que trasciendan el ámbito del interés personal. Porque se puede observar una tendencia (fácil de detectar gracias a ejercicios reflexivos como el contraste desplegado por Benjamín Constant entre las libertades antiguas y modernas), a considerar los bienes públicos sólo como objetos de consumo, y no como expresiones de una intención de promoción de un bien general. Asimismo, un sentido de lo público bien asentado puede prevenir la tentación de apoyar proyectos políticos autoritarios, manteniendo encendida en cada ciudadano la premisa de mantener vigentes, en todo momento, a pesar de cualquier pretexto, límites al poder político. El sentido de lo público puede expresarse como una adhesión, incluso encendida, a un proyecto de expansión generalizada de las posibilidades y las energías sociales, pero también como una arraigada sobriedad frente a los excesos utópicos, justicieros; así como frente a los excesos del patrioterismo, el individualismo y el culto a la personalidad. Por

supuesto, estos beneficios cívicos, que tan probables parecen (así lo esperamos), a la luz de la serie de planteamientos de orden filosófico, sociológico, histórico y pedagógico presentados, tendrían que verificarse en juicios y actitudes perfectamente observables (labor de investigación que, por supuesto, no fue posible atender en este trabajo, pero que puede considerarse como un elemento de una potencial agenda de investigación detonada por los argumentos desplegados).

- El sentido de lo público, al igual que prácticamente cualquier valor educativo, no puede ser transmitido: requiere ser desarrollado cognitivamente y emotivamente, progresando desde nociones simples, y disposiciones espontáneas, crecientemente complejas, hasta arribar a las ideas y las inclinaciones distintivamente republicanas. Como se mencionó al calibrar los alcances del concepto de *Bildung*, tal y como fue desarrollado por Humboldt, la propuesta de formación cívica apoyada se puede entender como un esfuerzo por lograr la interpretación de la República, a través de la escuela, más que su aprendizaje.
- Para el caso particular de la Educación cívica, la formación ambicionada puede darse como un proceso de tres dimensiones o momentos: uno de *preservación* de lo público, otro de *inmersión* en él, y uno final de *reflexión* sobre él. Esto es posible si se aprovecha la especial condición de la escuela: es el instrumento educativo más coherente y poderoso de la modernidad, y al mismo tiempo es expresión inevitable e insustituible del proyecto republicano. Los detalles concernientes a los tres momentos ya han sido expuestos en su momento. Los momentos o dimensiones funcionan, desde la perspectiva pedagógica, como principios, en espera de planteamientos didácticos específicos que los concreten, y por supuesto, de prácticas de evaluación justamente calibradas que asienten sus alcances y límites.
- La intuición de Masschelein y Simon, según la cuál la escuela opera una suspensión de los procesos utilitarios sociales, y produce un tiempo libre, en el que el mundo puede simplemente presentarse y formarse, encuentra afinidades considerables en la obra de John Dewey. De acuerdo con él, se puede decir que los procesos educativos que la escuela hace posibles invierten la relación entre medios y fines: los fines, más allá de la rigidez de los esquemas semánticos convencionales, se revelan como un tipo particular

de medios, cuya función es liberar energía. Una buena meta educativa logra generar energía, en forma de curiosidad, de deseo de aprender, de asimilación de nuevas facultades. La verdadera meta de la educación es el crecimiento ilimitado, es decir, una meta abierta, compuesta sin embargo de una multiplicidad de metas parciales, en principio interminable, que siempre se ve presionada a renovarse por demandas conjuntas del crecimiento, por una parte, y de las también incesantemente cambiantes situaciones que le dan contexto. A escala de lo cívico, la escuela democrática tiene por única vocación incrementar lo que Dewey llama la *eficiencia social*, es decir, la consistencia e intensidad del intercambio entre personas y grupos, del mutuo acceso a las perspectivas y recursos de cada cuál, que la estratificación social generada por la economía especializada y capitalista tiende a entorpecer. Se trata de una inercia social que fragmenta y aísla el cuerpo colectivo; el significado social profundo de la escuela y la educación, indisociable de su significado pedagógico - la promoción del crecimiento continuo - es contravenir la inercia socioeconómica distintiva de la sociedad industrial.

- Para lograr una mejor claridad respecto al sentido de lo público que se propone sea el objetivo de la Educación cívica, es posible y útil abreviar de algunas perspectivas relevantes provenientes de las ciencias sociales. Perspectivas que vienen a complementar lo puesto de relieve por la inspección filosófica e histórica del proyecto republicano. Así, es provechoso entender la República como *práctica social*, cuyo sentido puede ser reconstruido (y por lo tanto, convertido en objeto educativo), mediante conceptos sociológicos clásicos como el *Otro generalizado* (desarrollado por G.H. Mead) , y *Acción social* (forjado por Max Weber).
- La mirada sociológica también faculta para detectar distorsiones sistémicas que pueden mermar decisivamente la escuela, desviándola de su misión republicana original. Quizás los dos riesgos sistémicos más insidiosos sean: por una parte, el *currículo oculto*, que pervierte la relación pedagógica, haciendo de la inevitable autoridad que la estructura el motivo primordial de la preocupación, (en lugar de limitarse a funcionar como el recurso que coordina al resto de los instrumentos escolares, para lograr la presentación del mundo). Por la otra, la también sistémicamente generada opresión

instaurada por la *preeminencia desbocada de la evaluación educativa*, que de modo similar al currículo oculto, usurpa el foco al que tendrían que dirigirse toda la *atención* y la energía escolares: la presentación del mundo, organizado - no fragmentado - en tramos disciplinarios; sustituyéndolo por el fetiche ordinal de las calificaciones.

- El concepto alemán de *Bildung* - que puede ser traducido al español como *formación* - es quizás, del catálogo de grandes ideales educativos, el que mejor se aviene con el proyecto de Educación cívica propuesto, especialmente en la forma que le imprimió Wilhelm von Humboldt. Éste entendió la formación como desarrollo cognitivo y afectivo integral, y aún previó que esa formación podría ser la base para la formación de un carácter ciudadano, caracterizado por el apego a las formas republicanas (lo que resulta sorprendente, si se considera que Humboldt vivió bajo un régimen monárquico, y uno, además, particularmente penetrado aún de resabios estamentales feudales.) Puede verse en Rousseau un paradójico pero a la vez decisivo precursor de la *Bildung*, por su visión inmovible de la escisión naturaleza-cultura como estructura primordial de la condición humana, y por su consiguiente negativa - innegociable - a considerar la verdadera educación como un proceso de reproducción social. También lo es por su resistencia a separar el conocimiento de las disposiciones en los procesos didácticos.
- Es importante considerar que Humboldt, a diferencia de otros pedagogos ilustres, contemporáneos suyos, como Rousseau o Pestalozzi, no parece haber tenido tiempo para ocuparse de los detalles de la implementación didáctica de su visión. (Konrad, 2022: 159). Su principal aportación se verificó más bien en el ámbito de la redefinición de los horizontes educativos y políticos. Por supuesto, también es destacada su incidencia como reformador educativo, como artífice de la modernización organizativa del sistema educativo prusiano. Particularmente influyente, será su redefinición de la naturaleza y la vocación de la Universidad. En el tramo básico de su proyecto educativo, Pestalozzi aparece mencionado como referente didáctico fundamental. Por lo demás, el sentido didáctico de Humboldt parece agotarse en sus consideraciones respecto a la centralidad del lenguaje en la *Bildung*, y en su insistencia en prescribir, siempre que sea posible, la gloria cultural

griega como itinerario hacia el entendimiento y la apreciación del mundo. Finalmente, hay que insistir en la notable capacidad de Humboldt para pensar la *Bildung* desde distintos ámbitos. Arranca desde el más sutil de los racionalismos, el desplegado unos doscientos años antes de su reforma por su maestro Leibniz. Supo reconocer en la cultura ateniense clásica un modelo insuperable, en su opinión, para orientar el trabajo formativo. Un modelo que señalaba una dirección clara para la expresión de la energía, pero a la vez flexible, y por lo tanto, compatible con las posibilidades de la condición humana, infinitas e imprevisibles, de concreción siempre singular e irrepetible. También destaca el significado filosófico y científico de su insistencia en el papel del lenguaje en el desarrollo de la mente y el espíritu. Por supuesto, también asombra su eficacia para pensar lo educativo desde lo político: su primeros escritos sobre la *Bildung* se dedican a establecer los límites entre ambos ímpetus; pero más adelante se muestra capaz de imaginar la forma en que pueden reforzarse mutuamente, y sentar así las bases de una educación cívica sorprendentemente pertinente, consideramos, para las circunstancias actuales. Humboldt fue capaz de fundar en el idealismo, la teoría, y los estudios históricos, un ámbito de intervención, a la vez contundente y viable. Son numerosos los casos en que las disciplinas humanísticas se erigen, frente al presente histórico, como parámetro, como referencia, pero raramente aparecen como como proyecto ni como práctica. Por ello, su efecto en quienes se consagran a ellas, suele ser de aislamiento. Alimento para la crítica, la resistencia, o la nostalgia, pero no muy a menudo para la acción. Nada más alejado del ejemplo de Humboldt, en quién el afán humanístico, sin igual en rigor e intensidad, demandó como secuela lógica, no sólo el deleite contemplativo, sino la exigencia reformadora. En documentos que anudan intuiciones filosóficas y pedagógicas impactantes, con observaciones y prescripciones que dan fe de un perfectamente calibrado sentido práctico, Humboldt detalla la reorganización del sistema escolar. Prevé los distintos niveles de que se compondrá, por supuesto, pero también las minucias referentes a temas como la composición de los grupos y la contratación de maestros. Además, es quizás el primer clásico de la pedagogía que reconoció la importancia sistémica de la evaluación: los estudiantes tendrían que someterse a pruebas pertinentes para acreditar su

derecho a ascender en el proceso de la *Bildung*; los profesores, para ingresar al sistema. Incluso las escuelas, como unidades básicas de éste, también tendrían que demostrar estar concretizando las oportunidades educativas para todos.

Referencias bibliográficas.

Arendt, Hannah. *Between past and future*. Penguin Books, London, 2006.

Aristóteles, *Política*. Ediciones Altaya, Barcelona, 1993.

Audier, Serge. *Les Théories de la République*. Éditions La Découverte, Paris, 2004, 2015.

Ausubel, David, P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer, 2000.

Baczko, Bronislaw. (1992) *Instruction publique*. En *Dictionnaire critique de la Révolution Française. Institutions et créations*. Furet, F., Ozouf, M. (Eds.) 275-297. Flammarion, Paris.

Bard, Kathryn, A. (Ed.) *Encyclopedia of the Archaeology of Ancient Egypt*. Routledge, London, 1999.

Blumer, Herbert. *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. 1969. University of California Press.

Bobbio, Norberto. *Liberalismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

Buckler, John. *Aegean Greece in the fourth century b.C*. Brill, Leiden, 2003.

Clastres, Pierre. *La société contre l'état*. Minuit, 1974.

Condorcet, Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion, París, 1993 [1791].

Constant, Benjamin. *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Fayard- Mille et une nuits, Paris, 2010 [1819].

Crain, W.C. (1985). Kohlberg's stages of moral development. . En *Theories of Development*. Prentice-Hall. pp. 118-136.

Cribiore, Raffaella. (2015) The Spread and Development of Greek Schooling in the Hellenistic Era. School Structures, Apparatus, and Materials. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 149-159 Wiley - Blackwell. Oxford.

Chomsky, El Entendimiento y el Lenguaje. Planeta, México, 1992.

Denyer, Monique; Furnémont, Jacques, et. al. Las competencias en la educación. Un balance. Fondo de Cultura Económica, México, 2007.

Desmet, Ronald and Andrew David Irvine, "Alfred North Whitehead", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/whitehead/>>.

Dewey, John.

- Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. The Macmillan Company, New York, 1916.
- Naturaleza Humana y Conducta. Fondo de Cultura Económica, México, 1946 [1922].

Esposito, Roberto. Comunitas. Orígen y destino de la comunidad. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

Finley, M. I. The Ancient Economy. California University Press, Berkeley, 1985.

Foucault, Michel, Historia de la sexualidad. Volúmen 1: La voluntad de saber. Siglo XXI, México, 1977.

Grange, Juliette. L'idée de République. 2008, Pocket.

Griffith, Mark

- (2015) The early Greek systems of education. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 26-58. Wiley - Blackwell. Oxford.
- (2001) "Public" and "Private" in Early Greek Institutions of Education. En Yun Lee Too (Ed.) *Education in Greek and Roman Antiquity*. 23-84. Brill, Leyden.

Herder, J. G. *Histoire et cultures. Une autre philosophie de l'histoire*. GF Flammarion, Paris, 1964 [1774]

Heródoto. *Historia* (Libros V-VI). Gredos, Madrid, 2000).

Horlacher, Rebekka. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. Routledge, New York, 2016.

Humboldt, Wilhelm von. *Werke in Fünf Banden, 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1960.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) *Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020 : ENCUCI : Marco conceptual /*, México, 2021.

Jaeger. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1962.

Jackson, Philip W.

- *Life in Classrooms*. Teachers College Press, New York, 1990.
- (1983) The Daily grind... En *The Hidden curriculum and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 28-61. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Kant, Emmanuel.

- *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1979 [1784].
- *The Metaphysics of Morals*. Cambridge University Press, New York, 1991 [1797].

Kennell, Nigel M.(2015). The *Ephebeia* in the Hellenistic Period. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 172-183. Wiley - Blackwell. Oxford.

Kohlberg, Lawrence (1983) The Moral Atmosphere of the school. En *The Hidden curricula and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 61-81 Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Konrad, Franz-Michael. Theorie der Bildung und Bildungsreformen. In Cord-Friedrich Berghahn (Hg.) *Wilhelm von Humboldt- Handbuch Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler Verlag, Berlin 2022.

Leibniz. Discurso de metafísica. Alianza Editorial. Madrid, 1942 [1686].

Lévy, Edmond. Sparte. Histoire politique et sociale jusqu'à la conquête romaine. Du Seuil, Paris, 2003.

Leydet, Dominique, "Citizenship", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/citizenship/>.

Look, Brandon C., "Gottfried Wilhelm Leibniz", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/leibniz/>.

Lovett, Frank, "Republicanism", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/republicanism/>.

Luhmann, Niklas. Introducción a la Teoría de Sistemas. 1996; Universidad Iberoamericana / ITESO.

Manacorda, Dante Aligherio. Historia de la Educación, vol. 1. De la Antigüedad al 1500. 1987, Siglo XXI Editores.

Marías, Julián. Biografía de la Filosofía. 1986 [1954], Alianza Editorial.

Marrou, Henri-Irénée. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. t. 1 Le Monde grec. Du Seuil, Paris, 1948.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten; In defence of school. A public issue. E-ducation, Culture & Society Publishers. Leuven, 2013.

Mead, George Hebert. Mind, self and society. 1967 [1934] The University of Chicago Press.

Montesquieu. Del Espíritu de las Leyes. Altaya, Barcelona, 1993 [1750].

Mueller-Vollmer, Kurt and Markus Messling, "Wilhelm von Humboldt", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/wilhelm-humboldt/>.

Parry, Geraint (2001) Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens En *The Cambridge Companion to Rousseau*. Riley P. (Ed.) 247-271. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Pausanias. Descripción de Grecia (Libros III-VI). Gredos, Madrid, 1994.

Peterson, Andrew. Civic Republicanism and Civic Education. The education of citizens. Palgrave Macmillan, New York, 2011.

Powell, Anton (2015). Spartan education. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 90-111. Wiley - Blackwell. Oxford.

Pritchard, David M. (2015) Athens. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 112-122. Wiley - Blackwell. Oxford.

Rawls, John. Teoría de la Justicia. Fondo de Cultura Económica, México, 1979.

Romilly (de), Jacqueline. Pourquoi la Grèce? Éditions de Fallois, 1992.

Riley, Patrick. (2001) Introduction: Life and Works of Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) En *The Cambridge Companion to Rousseau*. Riley P. (Ed.) 1-7 Cambridge UK: Cambridge University Press.

Rousseau, Jean-Jacque

- Considérations sur le gouvernement de Pologne. Arvensa Editions. 2019 [1782]
- Dialogues de Rousseau, juge de Jean-Jacques. Garnier - Flammarion, Paris, 1999 {1780}.
- Du Contrat social. *Principes de droit politique*. Garnier- Flammarion, Paris, 1992 [1762].
- Émile ou de l'éducation. Garnier-Flammarion, Paris, 1966 [1762].

Segovia, Rafaél. La politización del niño Mexicano. El Colegio de México, México, 1975.

Skinner, Quentin. The foundations of Modern Political Thought. Vol. 1 The Renaissance. 1978, Cambridge University Press.

Smith Myles, B., Trautman, Melissa L. et. al. The Hidden curriculo. Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations. APC, 2004.

Sorokin, D. (1983) Wilhelm von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810. Journal of the story of ideas, vol. 44, No. 1 (Jan-Mar 1983) pp. 55-73. University of Pennsylvania Press.

Todorov, Tzvetan. Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau. Gedisa, Barcelona, 1986.

Weber, Max. Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, México, 2014 [1922].

Bibliografía.

Abbagnano, N., Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. FCE, México, 1964.

Amemiya, Takeshi. Economy and economics of Ancient Greece. Routledge, 2007.

Antúnez, Serafín. Organización escolar y acción directiva. Ciudad de México, (2004).

Bárcena, Fernando. El oficio de ciudadanía. Introducción a la educación política. Paidós, Barcelona, 1997.

Bauer, Walter (2006) Education, Bildung and post-traditional modernity. curriculum studies, 5:2, 163-175.

Blais, M.G., Gauchet, M., Ottavi, D. Pour une philosophie politique de l'éducation. Bayard, Paris, 2002.

Boronski & Hassan (2020) Sociology of education. London: SAGE Publications Ltd.

Crittenden, Jack and Peter Levine, "Civic Education", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/civic-education/>.

Della Rocca. Spinoza. Routledge, New York, 2008.

Forster, Michael, "Johann Gottfried von Herder", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/herder/>.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1970.

Friedrich, C.J. La Filosofía del Derecho. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

Gadotti, Moacir. Historia de las Ideas Pedagógicas. Siglo XXI Editores, México, 1998.

Giroux, H., Penna, A. (1983) Social Education in the Classroom: the Dynamics of the Hidden curriculum. En *The Hidden curriculum and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 100-121. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Gutmann, Amy. Democratic Education. Princeton University Press, Princeton, 1987.
Harris, Marvin. Antropología cultural. Alianza Editorial, Madrid, 1990.

Hart, Roger A. Children's participation. From tokenism to citizenship. UNICEF, Florence, 1992.

Hirst, Paul (1999) The nature of educational aims. En *The aims of education*. Marples, R. (Ed.) 123-133. London: Routledge.

Horlacher, Rebekka. The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History. Routledge, New York, 2016.

Humboldt, Wilhelm von. Werke in Fünf Banden, 1. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1960.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020 : ENCUCI : Marco conceptual /, México, 2021.

Jaeger. Paideia. Los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México, 1962.

Jackson, Philip W.

- Life in Classrooms. Teachers College Press, New York, 1990.

- (1983) The Daily grind... En *The Hidden curriculo and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 28-61. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Johnson, William A. (2015) Learning to Read and Write. En W. Martin Bloomer (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. 137-148. Wiley - Blackwell. Oxford.

Juárez, B. y Hernández B. (Coord.) La escuela como espacio de participación infantil y adolescente para la formación ciudadana. SEP, México, 2020.

Kirk, Geoffrey S. (1999) La guerre et le guerrier dans les poèmes homériques. En *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne*. Jean-Pierre Vernant (Ed.) 121-156. Du Seuil, Paris.

Koselleck, Reinhart. Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Trotta, Madrid, 2012.

Lundgren. Ulf. (1983) Frame Factors. En *The Hidden curriculo and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 185-196. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Maquiavelo, Nicolás. Discursos sobre la primera década de Tito Livio. Alianza Editorial, Madrid, 1987 [1550].

Marías, Julián. Biografía de la Filosofía. 1986 [1954], Alianza Editorial.

Marrou, Henri-Irénée. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. t. 1 Le Monde grec. Du Seuil, Paris, 1948.

Martin, Jane. (1983) What should we do with a Hidden curriculo when we find one? En *The Hidden curriculo and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 122-140. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Masschelein, J., Ricken, N. (2003) Do we (still) need the concept of *Bildung*? Educational Philosophy and Theory. Vol. 35, No. 2.

Menze, Clemens. Lengua y educación (Bildung) desde el punto de vista de Wilhelm von Humboldt. Rev. int. estudios vascos. 41, 2, 1996, 351-364.

Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción, Diez-Martínez Day, Evelyn, & Garbus, Pamela. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. Sinéctica, (54), e1005. Epub 07 de agosto de 2020. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)

Pérez, L.M., Ochoa, Azucena (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. RMIE vol.22 no.72 Ciudad de México ene./mar. 2017. Pp. 179-207).

Perrenoud, Philippe. Construire des compétences dès l'école. ESF Éditeur Issy-les-Moulineaux, 1997.

Polibio. Historias (Libros V-XV). Gredos, Madrid, 1981.

Purpel, D., Ryan, K. (1983) It comes with the territory: The inevitability of moral education in the schools. En *The Hidden curriculo and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 197-208. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Schnapper, Dominique. Qu'est-ce que la citoyenneté? Gallimard, Paris, 2000.

Tyler, Tom R., Trinckner, Rick, Why Children Follow Rules. Legal Socialization and the. Development of Legitimacy. Oxford University Press. New York, 2017.

UNESCO. Wilhelm Von Humboldt. (1767-1835) En *Prospects:the quarterly review of comparative education vol. XXIII, no. 3/4, 1993*, p. 613–23. UNESCO, París.

Vallance, Elisabeth. (1983) Hiding the hidden curriculum. En *The Hidden curriculum and Moral Education*. Henry Giroux, David Purpel (Eds.) 9-28. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corp.

Vallespín, Fernando (ed.)

- Historia de la Teoría Política, 2. Estado y Teoría Política Moderna. Alianza Editorial, Madrid, 2002.
- Historia de la Teoría Política, 3. Ilustración, liberalismo y nacionalismo. Alianza Editorial, Madrid, 2002.

Vidal-Naquet, Pierre. (1999) En *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne*. Jean-Pierre Vernant (Ed.) 189-212. Du Seuil, Paris.

Warren, Mark E. (1995). The self in discursive democracy. En *The Cambridge Companion to Habermas*. White, S. K. (Ed.) 167-200. Cambridge University Press.

Youpa, Andrew, "Leibniz's Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = [<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/leibniz-ethics/>](https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/leibniz-ethics/).

Yuichi Miyamoto (2021): Wilhelm von Humboldt's Bildung theory and educational reform: reconstructing Bildung as a pedagogical concept, Journal of curriculum Studies, DOI: 10.1080/00220272.2021.1949750