



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, UNA LECTURA DESDE LA  
FILOSOFÍA POLÍTICA: PERSPECTIVAS PARA UN POSIBLE ANÁLISIS DE LA  
POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO (LA RIEMS, 2008)**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
BRAULIO REYNOSO JAVIER

TUTOR  
MTRO. MIGUEL ANGEL PASILLAS VALDEZ  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO.  
NOVIEMBRE DE 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# Contenido

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
<i>Agradecimientos</i>	3
<i>Introducción</i>	5
<b>1. La RIEMS: contextualización y balance</b>	10
1.1 Contextualización de la RIEMS	12
1.2 Balance de la RIEMS	21
<b>2. La ciudadanía: mirada histórica y doctrinal</b>	31
2.1 Consideraciones preliminares	32
2.2 Mirada histórica	46
2.3 Mirada doctrinal	71
<b>3. La ciudadanía: mirada problemática</b>	77
3.1 La filosofía política y los valores	79
3.2 Metodología expositiva: temas, debates y posturas	85
3.3 Libertad, igualdad y justicia: la problemática de los derechos	89
3.4 Identidad y comunidad: la problemática de la pertenencia	98
3.5 Acción social: la problemática de la participación	110
<b>4. ¿Educar ciudadanos? Miradas teóricas sobre la formación ciudadana</b>	122
4.1 La formación y sus relaciones con otros temas y conceptos	124
4.2 Posición de la Pedagogía en los temas antedichos	140
4.3 Principales posturas modernas en torno a la relación entre educación y política	148
4.4 Características de la postura pedagógica de la RIEMS (2008) y	183

<b>sus relaciones con las otras</b>	
<b><i>5. Indagación empírica</i></b>	<b>187</b>
<b>5.1 La indagación empírica</b>	<b>189</b>
<b>5.2 Análisis</b>	<b>199</b>
<b>5.3 Síntesis</b>	<b>239</b>
<b>5.4 Autocrítica</b>	<b>261</b>
<b>5.5 Conclusiones del capítulo 5</b>	<b>264</b>
<b><i>Reflexiones finales</i></b>	<b>266</b>
<b><i>Fuentes documentales</i></b>	<b>278</b>

## **Agradecimientos**

*A mi querida madre, por todo su amor, paciencia y apoyo en ésta y en todas las demás facetas de mi vida.*

*A mi tutor, Miguel Ángel Pasillas Valdez, un millón de gracias por todas sus enseñanzas, amistad, buenas vibras y su constante y sabia orientación intelectual. ¡Usted es el mejor tutor que uno pudiera desear!*

*A todos los profesores y profesoras del Programa de Posgrado en Pedagogía, por toda la pasión y empeño que ponen en sus seminarios. Gracias por hacer tan ameno y profundo el aprendizaje en las aulas de la UNAM.*

*Agradezco a todos los funcionarios del Programa, por toda la ayuda que nos brindan, haciendo que los estudiantes podamos concentrarnos plenamente en el estudio, y por siempre echarnos la mano con las cuestiones administrativas. Gracias al Dr. Rafael García y al Dr. Celerino Casillas por su enorme apoyo y motivación. Quiero agradecer especialmente a las maestras Paty Jordán, Rosy Querol y Guadalupe Durán, por tenerme tanta paciencia.*

*Un millón de gracias a los sinodales que con tanta atención y profundidad tuvieron la amabilidad de leer mi tesis: los Dres. Alfredo Furlán, Ignacio Pineda, Arturo Torres Barreto y Miguel De la Torre Gamboa. Agradezco enormemente sus comentarios, críticas, observaciones y sugerencias, gracias a los cuales pude tener una mejor perspectiva de los aciertos y falencias del presente trabajo.*

*A mis colegas y amigos de la Maestría: Bladi, Yesenia, Mitzi, Viridiana, Tania, Pablo, Gabo, Diego, Fulgencio, Izchetl, Alma, Hortensia, Ana y Faustino. Mil gracias por tantos momentos agradables de convivencia, amistad y estupendas conversaciones. Les deseo mucho éxito a todos.*

*A mis colegas y amigos del Grupo de Investigación Curricular: Elí, Ricardo, Melisa, Juan Carlos, Abdiel, y nuestros queridos maestros, el Dr. Furlán, el Profr. Parra y el propio Profr. Pasillas. Gracias por darme la bienvenida a un grupo tan bonito, donde el trabajo intelectual es tan estimulante y agradable, y donde cada sesión es una experiencia estupenda.*

*Quiero agradecer mucho a mi estimado colega Arturo Pastrán, por su amistad, así como por la enorme y desinteresada ayuda que me brindó para la realización del trabajo de campo.*

*Mis sinceros agradecimientos a todo el personal de la IEMS en la que realicé la indagación empírica cuyos resultados se comentan en este documento: gracias por hacer tan agradable mis sesiones de trabajo; mil gracias también a todos los alumnos y alumnas que accedieron a participar en las entrevistas, pues ustedes contribuyeron mucho a que esta tesis hoy sea una realidad.*

*Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), que mediante su Programa de Becas Nacionales para los programas académicos pertenecientes al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) hizo posible mis estudios de Maestría con el apoyo de una beca, entre los meses de febrero del 2017 y enero del 2019.*

*Finalmente, agradezco también a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, que me brindó una Beca de Obtención de Grado para apoyarme durante los meses de terminación de este trabajo, entre febrero y Julio del 2019, como parte de su Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Esta tesis forma parte del proyecto PAPIIT IN406019 “Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior”.*

## **Introducción**

Para la realización de sus estudios de Maestría, de los cuales la presente tesis es resultado, el que escribe estas líneas contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el cual, por medio de su programa de Becas Nacionales para los posgrados pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), brindó el apoyo necesario por medio de una beca de manutención desde Febrero del 2017 hasta Enero del 2019, razones por las cuales el autor le está muy agradecido al mencionado organismo.

Asimismo, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, por medio de su Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), le otorgó al autor una Beca de Obtención de Grado durante el período comprendido de Febrero del 2019 a Julio del mismo año, para propiciar la adecuada conclusión de la tesis. Ésta es parte del proyecto PAPIIT: IN406019 “Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior”.

### **Justificación**

La educación ha estado siempre ligada a la inserción de los sujetos en una realidad social cuyas exigencias rebasan las que puede cumplir la instrucción disciplinar especializada. Así, lo académico (lo relativo al desarrollo de habilidades cognitivas en el marco de campos del saber), aunque es una dimensión de enorme importancia en los espacios escolares, debe ir acompañado siempre de una serie de acciones formativas para la vida en general, y para la participación política en particular. Con la intención de visibilizar conceptualmente esta dimensión social, y particularmente política, de las instituciones educativas, haremos uso de la categoría *formación para la ciudadanía*. El concepto de ciudadanía en la literatura especializada de la teoría y filosofía políticas constituye un campo problemático en el que se debate el sentido de la relación sujeto-sociedad. Por ello, consideramos a la formación

ciudadana como un espacio de gran relevancia para pensar el papel de la educación en el empoderamiento social de los educandos.

La profunda crisis que enfrenta el mundo contemporáneo, en buena medida potencializada por un sistema económico disfuncional e intrínsecamente injusto, y agravada por las acciones irresponsables de ciertos funcionarios públicos en muy diversos contextos geográficos (no sólo el de México), hace necesario que la Pedagogía profundice en los debates relativos a la pertinencia que tiene la educación en el empoderamiento de la sociedad. Dicho empoderamiento parece cada vez más urgente en la medida en que las formas realmente existentes de democracia en la sociedad mexicana (que es el contexto de nuestro estudio) suelen limitarse a la opción electoral y a instancias muy débiles de diálogo entre gobernados y gobernantes. Afirmamos que una población inhabilitada para la participación pública en términos de ejercicio de derechos, vigilancia sobre sus representantes y lucha por el respeto a las garantías básicas que tanto la Constitución como los Derechos Humanos sancionan, una sociedad así, decimos, no puede trascender las condiciones de injusticia y opresión a que las fuerzas del mercado y la corrupción la someten.

Como hemos sugerido más arriba al mencionar su carácter problemático y polémico, la palabra *ciudadanía* se caracteriza por una notable polisemia, pues cada escuela de pensamiento político la concibe de un modo que le es propio. Así, adscribirse a una cierta “escuela de ciudadanía” implica adscribirse a una determinada concepción de la acción social y apuntar hacia ciertos propósitos políticos visualizados como horizonte deseable para la vida en sociedad. Para desmenuzar la mencionada polisemia se hace necesario historizar el concepto de ciudadanía, explicando así los orígenes de los debates contemporáneos en torno a esta noción. Consideramos que la ciudadanía funciona conceptualmente como un formato de vida pública con el cual podemos analizar el rumbo político de una sociedad, pues en ella se ponen en juego diversas tradiciones políticas en conflicto, con sus principios, opciones éticas y programas.

Por otro lado, y considerando que la ciudadanía alude a la existencia política (social y pública) de los sujetos que conforman una sociedad, la articulación de lo pedagógico con lo político tiene en aquélla un espacio muy valioso y útil. En este estudio pretendemos reflexionar sobre los alcances y sentido de la formación para la ciudadanía en la educación media superior como resultado de los cambios curriculares implementados por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Ampliar el saber relativo a la distancia que existe entre los objetivos curriculares (intenciones) y sus realizaciones concretas en la experiencia de los alumnos (resultados) constituye, creemos, una tarea pertinente y útil para la construcción del conocimiento pedagógico. Lo es aun más en la medida en que hoy en día se hace necesario desarrollar herramientas que, desde la base de lo normativamente existente, puedan estimular el empoderamiento político de los jóvenes con miras a mejorar la sociedad en que vivimos.

La coyuntura normativa en política educativa que tomaremos como punto de partida, a la vez que ocasión provocadora, de nuestras reflexiones es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), establecida en el año 2008 como un conjunto de normas ubicadas al nivel de los reglamentos internos de la SEP. La RIEMS consiste en una serie de reformas a los Acuerdos Secretariales números 442, 444, 445, 447, 449, 450, 480, 486, y 488, publicados entre Septiembre del 2008 y Junio de 2009 (Bracho y Miranda, 2012: 200-201). Esta reforma, al menos en la letra, hace eco de una preocupación muy presente en los cambios normativos que han acaecido en las tres pasadas décadas respecto de la educación pública, a saber: la búsqueda de pertinencia social.

### **Etapas de trabajo**

Las etapas a realizar en el presente trabajo son las siguientes:

1.- Contextualizar la RIEMS, haciendo una somera revisión de la historia de la educación media superior en México, identificando los antecedentes en política educativa que han

llevado al planteamiento de aquella reforma, y aventurando algunas hipótesis relativas al sentido de su presencia en el discurso curricular de las autoridades educativas de nuestro país. Estas tareas corresponden al **Capítulo 1**, y el método para su redacción consiste principalmente en la revisión documental de políticas educativas recientes, materiales académicos especializados en ese tema, revisión de algunos referentes hemerográficos, y la comprensión de los elementos más importantes que construyen las ideas sobre educación de Émile Durkheim y Antonio Gramsci.

2.- Ofrecer una definición general del concepto de *ciudadanía*, y proceder a historizar esta categoría, señalando desde esta perspectiva las diversas formas de ciudadanía que han existido a lo largo de la historia. Todo relato histórico implica la elección de determinados referentes, pues una narrativa de este tipo completamente universal y despojada de todo sesgo sería una tarea titánica: así, nosotros nos centramos en las civilizaciones y culturas en las cuales la categoría de *ciudadanía* surgió como idea ordenadora para la experiencia política de los sujetos; hablaremos, pues, principalmente de la historia occidental, a partir de la Antigüedad Clásica Grecolatina, y llegando hasta el siglo XX. A esto estará consagrado el **Capítulo 2**, y el método consiste principalmente en una revisión documental a obras de historia, pero también a referentes importantes de filosofía política, desde los que articularemos no sólo la noción de ciudadanía, sino también algunas lecturas históricas que se hacen desde ella.

3.- Presentar, con mayor desarrollo, los problemas teóricos que surgen al abordar ciertos temas clásicos de la filosofía política desde la perspectiva de la ciudadanía. Este tipo de presentación está orientado a mostrar las posturas que sostienen las diferentes escuelas de pensamiento político respecto de los principales temas o *problemas* en los que está involucrada la relación entre los sujetos y la sociedad política a la que pertenecen. Tal será el contenido del **Capítulo 3**, y para ello se abordará literatura más especializada en ciudadanía, tomando como punto de partida los planteamientos problemáticos de ciertos autores clásicos, así como algunos contemporáneos, para identificar los debates entre las posturas políticas.

4.- Posteriormente, para regresar a los temas pedagógicos y hacer más evidentes los vínculos entre política y educación, desarrollaremos la categoría de *formación para la ciudadanía*, para lo cual es necesario primero hacer ciertas distinciones y puntualizaciones no siempre abordadas en la literatura pedagógica sobre nociones como *cultura*, *formación*, *educación* e *instrucción*. También será necesario identificar ciertas posturas características que, desde tres autores clásicos, nos permitan visualizar los diferentes sentidos que puede tener la educación para el desarrollo de una sociedad desde el punto de vista político. Estos tres autores serán Comenio, John Locke y Antonio Gramsci. Asimismo, será necesario las características institucionales e ideológicas presentes en la RIEMS con referencia a estas tres posturas representativas. Llevaremos a cabo lo dicho anteriormente en el **Capítulo 4**, y para estas tareas recurriremos nuevamente a la revisión documental.

5.- Finalmente, y a manera de complemento, llevaremos a cabo una modesta indagación empírica de carácter exploratorio, orientada a conocer los referentes de ciudadanía que tienen algunos estudiantes del bachillerato general público mexicano, y cuyas experiencias educativas hayan estado normadas por la RIEMS. Haremos esto desde un guion de entrevista que de manera oblicua interpele a los estudiantes para conocer las concepciones que tienen sobre lo político, su opinión de figuras públicas relevantes del ámbito nacional e internacional, sus conceptos históricos, sus opiniones sobre la sociedad actual, etc. La construcción del guion de entrevista que se utilizará, así como la presentación de resultados, estarán contenidas en el **Capítulo 5**, con el cual acaba este trabajo de tesis, no quedando luego sino algunas reflexiones finales surgidas del cruce entre las teorías revisadas en los primeros cuatro capítulos y las conclusiones generales que, aunque sea a manera de “hipótesis razonable”, puedan colegirse de lo encontrado en la indagación empírica y el capítulo final.

## Capítulo 1

# **La RIEMS: contextualización, balance y construcción de categorías analíticas**

### ***Introducción y sumario***

En este capítulo presentaremos la contextualización temática del asunto que encontramos problemático: la política educativa que constituye el punto de partida de nuestras reflexiones, a saber, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008. Aquí realizaremos un breve recorrido histórico por la conformación del nivel medio superior en México, enfatizando su carácter elitista y relativamente restringido (no necesariamente por constituir, *per se*, un nivel educativo reservado a una élite gobernante, sino por la estructura poco compleja de las economías colonial y poscolonial de nuestro país, llegando incluso a los comienzos del México moderno).

Tal recorrido desembocará en una caracterización de las dos instituciones que consideramos más importantes para la comprensión de la educación media superior (EMS) en México durante el siglo XX: los CECyTs del Instituto Politécnico Nacional, y la Escuela Nacional Preparatoria, de la UNAM. Con base en estos elementos, subrayaremos la enorme diversidad de las Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) que hay en nuestro país, tomando las dos antes mencionadas sólo como “tipos ideales” de los dos polos extremos hacia los que oscilan las orientaciones pedagógicas de una gran variedad de ofertas institucionales para el bachillerato.

Posteriormente, hablaremos de los antecedentes que en la política educativa tuvo la RIEMS, antecedentes que empezamos a retomar desde el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (ANMEB) del año 1992. Después de eso se explicará cuáles son los elementos principales de la RIEMS, y se presentará el Marco Curricular Común como el

objeto empírico a cuyas competencias genéricas (algunas de ellas) se aludirá en el presente trabajo. Se comentará luego el carácter aparentemente progresista que esas competencias muestran, y se tratará de interpretar, de manera hipotética y provisional, su presencia en el discurso de la RIEMS.

A este efecto obedece el segundo apartado del capítulo, en el cual se problematizará la presencia de los contenidos de la RIEMS en el Marco Curricular Común, presentándose como un problema a ser abordado por la sociología de la educación. Así, se aventurarán hipótesis sobre cómo puede entenderse el fenómeno de la RIEMS desde dos referentes teóricos diferentes: la sociología positivista de Émile Durkheim y las ideas marxistas de Antonio Gramsci sobre teoría política. Se presentarán las principales ideas de estos dos pensadores sobre la educación, y se “pondrán a prueba” las teorías de ambos en el caso de la RIEMS. Las dos explicaciones propuestas desde cada uno de los posicionamientos teóricos nos servirán como hipótesis orientadas a interpretar la razón de ser de una política curricular aparentemente progresista para la educación media superior.

Así, el capítulo 1 constituye una contextualización temática y una problematización de la política educativa abordada, misma que fungirá como punto de partida de nuestra investigación.

## **1.1 Contextualización de la RIEMS**

### **1.1.1 Antecedentes de la Educación Media Superior en México**

El presente estudio tiene como objeto de análisis y reflexión la formación ciudadana de alumnos que estudian el bachillerato general tal como está articulada en la propuesta curricular conocida como *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS, en lo sucesivo). Ésta es una política educativa situada al nivel de los reglamentos internos de la SEP, y que tomó forma en el año 2008.

Resulta incierto el porvenir de esta política durante el sexenio que ahora comienza, pero, con independencia de su continuidad o discontinuidad, ha sido una orientación curricular importante, pues la educación media superior a nivel nacional ha operado bajo sus lineamientos durante cerca de diez años; por otro lado, constituye una ocasión muy útil para movilizar reflexiones más generales sobre el sentido de la educación cívica y ética, la formación política o ciudadana, y las relaciones entre la escuela y la sociedad.

Así pues, comenzaremos el análisis de esta política con una contextualización del objeto que norma, a saber, la Educación Media Superior (EMS, en lo sucesivo) en México.

Lo que hoy conocemos como “educación media superior”, en sus orígenes constituyó un espacio educativo de cierto privilegio, situado muy por encima de las necesidades educativas más acuciantes de la sociedad colonial. Los célebres colegios, equivalentes, por el sector etario al que atendían, al actual bachillerato, estaban a cargo de la Compañía de Jesús, la cual formaba en ellos cuadros que pudieran aspirar a estudiar en la Real y Pontificia Universidad de México. Se trata, pues, de una educación de carácter *propedéutico*. Sobre la orden jesuítica dice Santos Hernández (citado en Montes García, 2012: 67) que “retuvo hasta su expulsión casi el monopolio de lo que hoy llamamos enseñanza *media* o *secundaria*, y en buena medida asumió también la enseñanza *superior...*” (destacado en el original). El modelo educativo de los colegios jesuíticos estaba consignado en un documento llamado *Ratio Atque*

*Institutio Studiorum*, o simplemente *Ratio Studiorum*, en el cual se explicitaba un plan de estudios de carácter literario y humanista, fuertemente vinculado a la retórica y la erudición (Mesnard, citado en Montes García, 2012: 68). Era, podríamos decir, un programa heredero del trivio clásico humanista (las tres principales disciplinas del trivio eran la *gramática*, la *retórica* y la *dialéctica*).

Muy distinta es la orientación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el otro gran hito en la conformación del bachillerato en nuestro contexto. En este caso, se trata de una institución gubernamental: una institución cuyo ideario y orientación curriculares son muy característicos de la República Restaurada (1867-1876), época en que se fundó. Gabino Barreda, filósofo positivista, imprimió los caracteres de esta doctrina en el currículo preparatorio: una marcada preponderancia de las ciencias naturales como medio para promover el despegue industrial del maltrecho país, la subordinación de las humanidades al modelo de validez propio de los estudios naturalistas, e incluso una estructura curricular que emulaba el programa filosófico de Auguste Comte, son los rasgos más acusados de la enseñanza en esa primera ENP (Barreda, en Montes García, 219-225). Aunque la educación ahí impartida formaba ya parte de un proyecto estatal de educación pública, la estructura misma de la economía mexicana (cuya industrialización era aún incipiente) hacía inevitable que la Preparatoria fuera una institución elitista, con matrícula restringida y un solo plantel.

Durante el siglo XX, al calor de lo que Latapí llama *Proyecto vasconcelista* (1998: 25-26), se enfatizó la importancia de las campañas de alfabetización y la pretensión de universalizar el acceso a la educación básica. Podemos decir que ésta es la gran protagonista de los empeños educativos estatales en el México del pasado siglo. En efecto, la cobertura de la escuela primaria se amplió enormemente y este logro ha sido desde entonces una de las principales palancas retóricas que contribuyen a conservar la hegemonía del régimen emanado de la revolución institucionalizada: la educación (y durante mucho tiempo, la escuela primaria), al hacer posible la movilidad social, se erige en el símbolo inequívoco y elocuente que pone en evidencia la salud de un proyecto de nación orientado a modernizar un país otrora atrasado en lo económico y en lo político. Por su posición estructural en el sistema, la educación media superior seguía sin ser una prioridad.

### **1.1.2 Instituciones emblemáticas de educación media superior en el siglo XX mexicano y diversidad de IEMS en la actualidad**

Sin pretender en modo alguno ser exhaustivos, podemos mencionar por el momento dos instituciones emblemáticas que han marcado la pauta para otras IEMS que han surgido posteriormente:

1.- Durante la República Restaurada, el perfil curricular heredero de la tradición educativa jesuítica (eminentemente propedéutica y vinculada al trivio) cambia sus contenidos, volcándose hacia las ciencias naturales. Podríamos decir, metafóricamente, que cambia su énfasis del trivio al cuadrivio: del afán por propiciar una corrección en el pensamiento y en el lenguaje al fáustico deseo, típicamente moderno, de dominar a la naturaleza. Empero, un aspecto que del bachillerato no cambia es su carácter elitista. Luego, con la incorporación de la ENP a la Universidad Nacional de México (antecedente directo de la UNAM) en 1910 (DGENP, 2017), la orientación curricular se vuelve más humanista, asimilando los ideales filosóficos del Ateneo de la Juventud, que tomó a la ENP como punto de encuentro y semillero de la intelectualidad posrevolucionaria. Podemos decir que la ENP es paradigmática de un perfil de EMS universitaria que, por su origen tradicional, no responde inmediatamente a las necesidades económicas del entorno, ofrece una formación enciclopédica y erudita con cierto equilibrio entre las ciencias naturales, las sociales y las humanidades, y a pesar de su carácter público conserva un rasgo elitista que no le viene de restringir el acceso con cuotas sino de tener una oferta relativamente reducida (sólo nueve planteles para toda la Ciudad de México y el Área Metropolitana). Ya en el tercer tercio del siglo XX se fundaría el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que posee rasgos propios e incorpora ideas pedagógicas muy vanguardistas, pero que en sus ideales y escala se vincula aún a su institución hermana, con la que además comparte la tarea fundamental de proveer la mayoría de la matrícula estudiantil de la UNAM a nivel profesional.

2.- El Estado posrevolucionario quiso apuntalar la industrialización del país con la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1936. La creación de esta institución es, para

Latapí (Ibid: 30), el símbolo del *Proyecto técnico* que “se caracteriza por una prioridad dominante otorgada a la vinculación de la educación con la producción y el empleo, no sólo en los niveles escolares terminales, sino aun en la enseñanza de carácter general”. Los personajes directamente involucrados en la creación de tan importante institución fueron los ingenieros Wilfrido Massieu y Juan de Dios Bátiz, el secretario de educación pública Gonzalo Vázquez Vela (cuyo nombre se le puso al primer “Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos”, o CECyT) y el presidente Lázaro Cárdenas (SEP/IPN 2017 A). La industrialización mencionada más arriba consistía (y sigue consistiendo) en un doble movimiento: por un lado, incentivar y promover la inversión extranjera para establecer una infraestructura industrial capaz de poner en marcha un mercado de productos manufacturados; por otro, capacitar a la población para desempeñarse como mano de obra en tales ocupaciones, o en el manejo de la infraestructura, en calidad de ingenieros. A este segundo propósito sirvió el IPN. Éste incorporó una escuela, el Instituto Técnico Industrial (ITI), fundado en 1924 también por el ingeniero Massieu (SEP/IPN 2017 B), para preparar alumnos que quisieran ingresar a las carreras superiores de las escuelas profesionales. El ITI fue después llamado CECyT 1 “Gonzalo Vázquez Vela” y posteriormente fueron fundados otros centros como éste. Aquí se encuentra el origen de lo que hoy se conoce como *opción bivalente*, pues tanto el ITI como luego los CECyTs aceptaban alumnos egresados de la escuela primaria o adultos para aprender carreras técnicas que podían servirles para ganar un sustento desempeñando un oficio (Íd.), o bien, para continuar sus estudios en las escuelas profesionales.

Durante el siglo XX se han fundado muchas IEMS de muy diversa orientación, aunque podemos decir que la mayoría intenta imitar o retomar elementos de los dos grandes polos representados por la preparatoria universitaria y los centros politécnicos. Uno de los factores que más pesa en propiciar una falta de articulación y escasa identidad del nivel es la enorme diversidad de instituciones a las que los bachilleratos están adscritos: en la SEP hay varias dependencias (¡no sólo la Dirección General de Bachillerato!) que tienen su propia opción de bachillerato, existen varios organismos descentralizados (como el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) y además muchas instancias del gobierno están legalmente facultadas para ofrecer educación media superior (Zorrilla Alcalá,

2008: 212-15). Así las cosas, el bachillerato mexicano ha manifestado una selvática diversidad.

### **1.1.3.- Antecedentes de la RIEMS en las políticas educativas nacionales**

#### ***1.1.3.1.- El ANMEB, el clima reformista y el discurso de la pertinencia***

Como parte del variado conjunto de reformas educativas que han entrado en vigor durante la pasada década, la Reforma Integral de la Educación Media Superior buscó “sintonizar” dicho nivel con una serie de tendencias que tienen su origen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, en lo sucesivo) de 1992. Este último fue un acuerdo presentado como proyecto modernizador para la educación básica durante el sexenio salinista.

Resulta interesante advertir en el texto del ANMEB (SEGOB, 1992: 4) ciertas orientaciones discursivas que han predominado en la retórica reformista de la educación pública en esta década y las dos pasadas: se habla de un “claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo” (Ibid: 5); en este acuerdo existe, asimismo, una cierta visibilización conceptual de la sociedad civil como sujeto que debe involucrarse más en la educación; concomitantemente, se percibe un fuerte llamado a la pertinencia social de ésta. Pueden leerse estas ideas en fragmentos como los siguientes:

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren *que se aceleren los cambios en el orden educativo*. (...) este trabajo (...) supone (...) una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. (Íd.)

Y también “En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, *los vínculos entre escuela y comunidad* adquieren una importancia especial”, así como “Es indispensable (...) consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con *contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos*”

(Íd.). Los destacados son nuestros. El acuerdo fue firmado el 18 de mayo de 1992 por el presidente Carlos Salinas de Gortari, el entonces secretario de educación pública Ernesto Zedillo, Elba Esther Gordillo en representación del SNTE y los gobernadores de los Estados.

### ***1.1.3.2.- Articulación de los niveles educativos en las reformas. Dificultad de hacerlo con el bachillerato***

Como señala Ruiz Cuéllar (2012: 52), los diferentes niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) fueron incorporando en diferentes momentos reformas curriculares con miras a una articulación de los tres, atendiendo a la intención plasmada en el ANMEB de transformar la currícula. Las reformas del nivel preescolar tuvieron lugar en 2004, las del secundario en 2006 y las del primario entre 2009 y 2011. Asimismo, durante la primera década del siglo tomaron mucha fuerza las prácticas de evaluación (no siempre muy pertinentes, como han estado de acuerdo en señalar diversos estudiosos del tema) a partir de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2002, “cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Íd.), y con programas como el examen ENLACE.

Durante este proceso se vio la necesidad de incluir a la EMS en esta oleada de cambios, pudiendo así articularla al enfoque curricular (basado en competencias) que se estaba haciendo paradigmático en el nivel básico. Empero, la configuración histórica del nivel medio superior, muy diferente a la de la educación básica, como hemos visto, hacía difícil en un primer momento visualizar y normar a la EMS como si fuera una sola cosa. Y es que este tipo de educación, por encontrarse como flotando por encima del campo de las primeras letras (cuya importancia como un proceso de incorporación elemental a la cultura siempre ha sido evidente), no ha sido considerada como prioridad de la educación pública sino hasta hace poco, con la institución de la obligatoriedad (2012).

## **1.1.4.- Contenidos de la RIEMS**

### ***1.1.4.1.- El Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Curricular Común***

La RIEMS, considerando la diversidad y a menudo incluso desarticulación de que hemos dado cuenta, se puso el objetivo de generar mecanismos que permitieran fijar mínimos formativos para el nivel. A este propósito obedece el Acuerdo Secretarial 444, publicado en 2008 como una norma de carácter interno para la SEP. En él se establece un Marco Curricular Común (MCC, en lo sucesivo) como base programática para todos los bachilleratos que estén bajo la jurisdicción de la SEP, o que ésta certifique.

En el MCC se asume el modelo educativo basado en competencias como forma de indicar los objetivos de aprendizaje considerados mínimamente deseables para cualquier opción de bachillerato, independientemente de su adscripción y modalidad. Las competencias son genéricas, disciplinares y laborales. Las primeras son las más relevantes en nuestro estudio, toda vez que constituyen los objetivos educativos más amplios y ambiciosos, repartiéndose a todo lo largo del currículo. Dice el Acuerdo:

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil de egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (...). (SEGOB, 2008: 2)

A partir de lo anterior y de algunos programas de formación docente y de directores, se estableció una ruta de evaluación con el fin de incorporar las IEMS públicas a un padrón de escuelas de calidad que, en conjunto, forman el Sistema Nacional de Bachillerato (SEP/SEMS 2017).

Consideramos que estos cambios normativos, especialmente los vinculados al currículo, son de gran interés, pues las competencias genéricas acusan rasgos aparentemente

progresistas en lo que se refiere a una hipotética formación para la ciudadanía. La presencia de esas competencias en el Acuerdo Secretarial 444 dará pie a reflexiones posteriores y a importantes objetivos de indagación para este trabajo.

### **1.1.4.2.- Principales competencias genéricas vinculadas a la ciudadanía y sus atributos**

En el Acuerdo Secretarial 444 son once las competencias genéricas que se establecen como parte del Marco Curricular Común. De éstas, las últimas cuatro son las que nos parecen más vinculadas al tema de la ciudadanía, razón por la cual desglosaremos los atributos de las mismas, pero no los de las primeras siete.

(SEGOB, 2008: 2-5) (Destacados en el original).

#### **Se autodetermina y cuida de sí**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

#### **Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### **Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

#### **Aprende de forma autónoma**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida

#### **Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Como puede verse, las orientaciones presentes en la letra del MCC resultan interesantes. Nos parecen de especial relevancia para el tema de la ciudadanía las cuatro últimas (8-11), así como la número 6, aunque todas poseen elementos que se prestan a análisis. Un perfil como el descrito en este Acuerdo corresponde a un joven ciudadano muy participativo, crítico y consciente. Los alcances reales de este discurso son el aspecto problemático a tratar en el presente trabajo, pues nos sale al paso la pregunta obligada: ¿cómo podemos interpretar estos cambios curriculares aparentemente progresistas en el currículo de la EMS?

## **1.2 Balance de la RIEMS**

### **1.2.1 Dos perspectivas y dos preguntas**

De las múltiples perspectivas que ofrecen bases para emitir juicios sobre los contenidos curriculares, dos constituyen los principales caminos que pueden tomarse desde la bifurcación que ofrece nuestro tema. Esa bifurcación es el sentido de la educación como institución social y, concomitantemente, las capacidades creadoras que ésta tiene en la cultura de una sociedad. Por ende, están en juego dos cosas:

- 1.- ¿Qué es la educación?
- 2.- ¿Qué puede hacer la educación en la sociedad, por la mediación de la cultura?

Los dos enfoques que aquí presentamos son la sociología positivista de Émile Durkheim y la teoría política gramsciana. Elegimos estos posicionamientos por considerar que son dos polos antitéticos desde el punto de vista de la capacidad transformadora de las escuelas, de tal suerte que otros planteamientos señeros en sociología de la educación podrían verse como matices de alguna de estas posturas. Desde estos posicionamientos es posible valorar diversamente los alcances y naturaleza tanto de la educación como de la escuela, que es la institución que privilegiadamente la pone en marcha. Para este análisis, utilizaremos la noción de “educación” en Durkheim y la de “escuela” en Gramsci. Esto se debe a que la construcción teórica del pensador francés se enfoca en el papel de las instituciones sociales como categorías funcionales, y ahí toma más peso la noción de “educación”; en Gramsci, por contra, se analiza el papel de instituciones concretas en el proceso de construcción de hegemonía, y por ello se retoma más bien la escuela como objeto de estudio.

## **1.2.2 Escuela y educación en Durkheim y en Gramsci**

Se ha vuelto clásica la definición que ofrece Durkheim de “educación”. Ésta es, según él,

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim, citado en Hernández F y Pérez Arenas, s/a: 28)

No es casual que esta definición haya tenido tanto éxito en el discurso de la Pedagogía y de la sociología de la educación: se trata de una conceptualización que satisface dos necesidades intuitivas de cualquier posible lector. Éstas son:

1.- Enmarca de manera muy sucinta y clara el sentido sociológico de la educación: cómo ésta permite “pasar la estafeta” de una generación a otra, transmitiendo una forma de cultura, un tipo específico de sociedad.

2.- Presenta con palabras pocas y justas la articulación armónica de la unidad societal y la diversidad de medios particulares a los que un niño puede “estar destinado”. Es decir, muestra la naturaleza a la vez unitaria y múltiple de las sociedades modernas, en las que la división social del trabajo constituye un rasgo constitutivo.

Estos dos elementos, presentes en la definición de Durkheim, abonan a una idea de continuidad social a partir de la educación: las instituciones educativas permiten la conservación dinámica de una sociedad, hacen posible que los usos y costumbres permanezcan, incorporando a diversos estratos sociales en una estructura que prevalece a lo largo del tiempo. Recordemos que el pensador francés es un positivista: el ideal comtiano de una racionalización felicitante de las estructuras humanas por medio de la ciencia apunta directamente a la armonización de los estamentos, a la construcción de un consenso característico de la industrialización europea decimonónica.

Gramsci, por su parte, está interesado también en la felicidad humana y en la racionalización de la sociedad, pero desde referentes muy distintos: comparte con Durkheim la *modernidad* de su discurso (la fe en el progreso humano por medio de un saber con potencial emancipador), pero ahora el comunista italiano lucha precisamente *contra* la sociedad capitalista industrial, basada en la propiedad privada de los medios sociales de producción, que fue para Durkheim un ideal a perfeccionar. Gramsci elogia la industria y el incremento de las capacidades productivas con que ella facilita la existencia de la humanidad, pero quiere poner estas capacidades al servicio de un proyecto comunista de emancipación social y política. He aquí, pues, que Gramsci teoriza con la intención de superar las condiciones estructurales del capitalismo moderno.

Para ello, el autor italiano elaboró una estimulante y aún vigente definición del poder. Veamos lo que dice De la Torre Gamboa (2004: 38) al respecto:

Antonio Gramsci desarrolló un concepto del poder y de su realización según el cual éste se ejerce por dos vías: el consenso y la coerción. La vía del consenso apunta a lo que Gramsci llama “hegemonía” y corresponde al poder de una clase en tanto que “clase dirigente”; es la capacidad de imponer su visión del mundo al conjunto de la sociedad. Es una vía ideológica que se realiza en la práctica de instituciones sociales como la escuela, la iglesia, el partido, el sindicato, en donde se afirma y se mantiene la visión del mundo hegemónica y se lleva a todos a reconocer su validez y legitimidad.

Parece una obviedad, pero es una contribución muy importante a la teoría política: para gobernar se necesitan dos cosas, a saber, tener la posibilidad de reprimir a los opositores (dominio), y *persuadir permanentemente* al pueblo de que el orden en el cual se da ese dominio es justo y legítimo. Esa función de persuasión es una de las tareas de la escuela.

### **1.2.2.1 Los límites de la educación según Durkheim**

Tanto la postura positivista como la metodología misma de la sociología inclinaron a Durkheim, no sin perspicacia teórica, a señalar enfáticamente los límites que tiene la educación en la modificación de la cultura propia de una sociedad. Para el autor francés, la educación no es más que un reflejo de la estructura social. Lo sociológico, para él, subsume ciertamente lo pedagógico. Dicen Hernández y Pérez Arenas (Op. Cit: 39) que el carácter coercitivo “de la educación se da en dos sentidos, primero en tanto nadie educa a sus hijos como quiere, sino como la sociedad se lo impone” y también porque la estatalización de la educación la hace “convertirse en un servicio público”, con lo cual “ésta se aleja cada vez más de las condiciones locales geográficas, étnicas, culturales e ideológicas de las comunidades” (Íd.).

Considerando este carácter socializante de la educación, y desde un posicionamiento que no problematiza la presencia de esta función en lo educativo, Durkheim señala justamente la adecuación a los valores propios de la sociedad como el mayor emblema de autoridad que hace posible la labor educativa. Dice Zorrilla Alcalá (2008: 69) que

Dicha autoridad consiste en la expresión de los valores más generales y compartidos que poseemos los miembros de una sociedad y es por esta razón que tiene ascendiente moral sobre las personas.

He aquí, pues, que las convicciones morales que en una sociedad preexisten a la formación del individuo limitan la práctica educativa y la orientan en un sentido muy específico: el de la cultura que hoy llamaríamos “dominante”. Y como los valores de ésta provienen de relaciones sociales propias de la estructura en cuestión, la escuela posee un papel de intermediario, no de creador: la educación *transmite* una cultura ya existente, *no la crea*. Por eso “Durkheim critica a quienes piensan que justamente la escuela puede desarrollar convicciones” (Íd.). El propio sociólogo dice (1973: 299-300, citado en Zorrilla Alcalá, 2008: 69) que “

Esto es atribuir a la educación un poder que no tiene. Ella no es más que la imagen y el reflejo de la sociedad. La imita y la reproduce en escorzo, no la crea. La educación es sana cuando los pueblos están sanos; pero se corrompe con ellos.

### **1.2.2.2.- Escuela y cultura en Gramsci**

En Gramsci, aparentemente, la cuestión no difiere mucho, pero en eso poco que no es mucho, de hecho cambia bastante. La escuela es uno de los que más adelante Althusser llamará “aparatos ideológicos del Estado”, y reproduce el consenso social que facilita la preservación del poder por parte de un grupo dirigente, ¡pero ese consenso es precario y el conflicto subyace a los códigos mismos de la cultura! En efecto, los aparatos ideológicos del Estado son campos de lucha en los cuales es posible propugnar la transformación de la cultura. Esta noción se entrama con los ideales educativos de Gramsci: la escuela no ha de concebirse “en abstracto”, como el aceite que mantiene funcionando a la máquina de la hegemonía; antes bien, la escuela es el espacio (complejo y conflictivo) en el que se trata de reproducir un tipo de intelectual, ligado a la estructura del bloque histórico presente, y esa suerte de producción cultural es la que hace posible la reproducción.

En cierto sentido, el planteamiento de Gramsci no carece de paralelismos con el de Durkheim, pero mientras éste no problematizaba los contenidos de su propia cultura (o al menos no es un tema que le resulte especialmente relevante), y mientras algunos de los principales teóricos de la reproducción del siglo XX (Bourdieu y el propio Althusser, por ejemplo) los problematizaban por sistema (considerando que toda reproducción cultural es reproducción óptima de las condiciones de dominio que mantienen a una clase en el poder), el comunista italiano apalanca su elaboración pedagógica a partir de un señalamiento crucial: el del carácter “contingente”, por decirlo de alguna manera, de los contenidos que se reproducen. Dichos contenidos poseen una onticidad concreta: son conocimientos, valores, actitudes y destrezas que pueden servir para algunas cosas mejor que para otras, o que pueden ponerse al servicio de un tipo de producción o de otra. Y, en todo caso, hay que decir que el conjunto de lo que Alfredo Furlán llamaría “*curriculum vivido*” es complejo y ambiguo:

no cabe emitir un juicio simple y tajante sobre su valor u orientación, obviando la diversidad de opciones que a veces puede ofrecer. Vemos que en Gramsci se valoran algunos elementos de la educación burguesa, y que “prefería la escuela italiana clásica de la ley Casati a la escuela reformada de Gentile” (Palacios, 1996: 417). He aquí que nuestro teórico comunista, vocero de un monumental sueño de renovación, defiende la enseñanza del latín. Lo que Gramsci critica es la articulación específica de los contenidos de la escuela clásica italiana (a muchos de los cuáles él les reconoce un valor intrínseco) en un ideal de intelectual que adolece de filisteísmo y pedantería, desvinculación del pueblo y vinculación burocrática con el Estado (Ibid: 409-10).

Así, la mediación cultural se hace cada vez más evidente en la elaboración gramsciana: no puede plantearse una relación mecánica y lineal entre educación y reproducción social como si aquella constituyera una función dotada de una esencia ahistórica (valga decir: como si toda educación fuera, *per se*, reproductora), sino que lo que se reproduce es un conjunto de elementos culturales dispuestos de cierta manera en una estructura. Gramsci le apuesta a transformar el ideal de intelectual, buscando la generación de cuadros de liderazgo para el movimiento obrero, pues

la dirección de las masas activas conforme a nuevos esquemas no puede hacerse sino con la colaboración de una élite intelectual que lleve a cabo el intercambio entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, que ayude a que las concepciones implícitas en la actividad humana se conviertan en conciencia pensante coherente y sistemática, en voluntad precisa y decidida. (Ibid: 410)

Para formar dichos cuadros es necesario transformar la educación (y no sólo la escolar, pero ésta juega un papel crucial). La escuela, en Gramsci, sí resulta importante en los procesos de cambio.

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que la visión gramsciana resulta más fecunda a la hora de evaluar los cambios curriculares en particular, y la acción educadora en general.

De cualquier modo, pongamos a prueba la perspectiva durkheimiana en una suerte de ejercicio discursivo-pragmático donde extraigamos las consecuencias de leer los cambios curriculares de la RIEMS desde esa posición. Luego haremos lo mismo con la teoría gramsciana.

### **1.2.3 Balance de la RIEMS desde Durkheim y Gramsci**

#### ***1.2.3.1 Desde Durkheim: ¿la continuidad de un modelo democrático?***

Si la educación estatal es la transmisión de una serie de contenidos presentes en la cultura de un país, y si esa educación, al ser impuesta, asume los rasgos que resultan más adecuados para la conservación de una dirigencia política, entonces las competencias genéricas del MCC constituirían una evidencia de que un hipotético modelo societal democrático está siendo ampliado y continuado.

La consecuencia anterior no se verifica en los hechos, pues el camino de nuestro país hacia la democracia no parece haber llegado a su destino aún: nuestra historia particular es la de un territorio demasiado amplio y heterogéneo como para construir fácilmente un consenso social hegemónico que abra la posibilidad de un comportamiento civil libre y democrático. Así lo demuestra la construcción corporativa de una gobernabilidad centrada en un partido hegemónico cuyo nombre mismo alude a la necesidad de institucionalizar la revolución. Así pues, los cambios curriculares no pueden explicarse desde Durkheim por dos razones:

1.- El positivismo durkheimiano funciona muy bien a la hora de analizar una educación que se ha mantenido relativamente estable durante un tiempo prolongado, pues en ese caso puede ciertamente representar la forma básica de la cultura nacional; en cambio, cuando hay cambios curriculares tan marcados, y además puestos en sintonía con temas emergentes en el debate público (por ejemplo, la sustentabilidad o la ciudadanía), se hace problemático

poder visualizar esos cambios como la expresión orgánica de una sociedad que busca preservarse intergeneracionalmente. En otras palabras: la presencia en un sistema educativo nacional de cambios constantes en el discurso curricular (y desde el ANMEB han pasado ya cerca de 25 años) es evidencia de una crisis en los ideales y propósitos educativos, a menudo puesta en marcha por la emergencia de una sociedad civil más exigente y descontenta con su gobierno.

2.- Hay una fuerte distancia entre el discurso de estas políticas educativas y la historia de México durante el siglo XX.

### **1.2.3.2 Desde Gramsci: ¿el debilitamiento de una hegemonía y la necesidad de un pulimento del discurso?**

Recordemos que la clase dirigente (ya sea la que existe efectivamente en nuestra sociedad capitalista actual, o la que es posible imaginar como la propia de una futura sociedad comunista) se ocupa de llevar a cabo la persuasión permanente del pueblo con el fin de legitimar la hegemonía directiva de un grupo social sobre los demás. En ese sentido, debemos interpretar las acciones que ocurren en el campo de los aparatos ideológicos del Estado como maniobras retóricas. No es que ese sea su único carácter, pero sí una importantísima dimensión a considerar. Puede decirse que el *fondo* de la ideología, sus contenidos concretos, se entraman dinámicamente con su *forma*: la función que cumple en un proceso retórico de persuasión.

Al poner en la letra ciertos elementos de las aspiraciones democráticas que han estado presentes en el debate público desde hace varios lustros, la RIEMS (y muchos otros fenómenos presentes en el ámbito del discurso político desde la pasada década) parece querer legitimar un régimen político que ve su autoridad debilitada por una serie de anomias que ponen en riesgo tanto su dirección (porque se ve impugnado por la opinión pública) como su dominio (porque emergen poderes fácticos que llevan ciertas partes del territorio nacional a una situación de Estado fallido).

Carlos Ornelas (1995:41) ofrece una observación histórica que apoya esta hipótesis dando cuenta de un caso extremo. Él señala que, cuando un régimen político se extralimita en el uso de la violencia represiva, su legitimidad se ve tan comprometida que se hace necesario llevar a cabo una maniobra que aparentemente (o de modo real, pero dentro de un ámbito social muy localizado, que no llegue a tocar la estructura del Estado) devuelva a la sociedad las prerrogativas defendidas por el consenso social básico. Esa maniobra, por razones que sería fascinante estudiar a fondo, suele relacionarse con la educación. El caso histórico señalado por él es la represión del movimiento estudiantil de 1968. Dice Ornelas (Íd.):

Este fue un caso de uso innecesario de la violencia. Lo que trajo como consecuencia no el rompimiento, pero sí debilitó la hegemonía del régimen, a tal grado que el gobierno de Luis Echeverría incrementó de modo considerable el gasto en educación, dio un impulso gigantesco al SEM, se crearon nuevas instituciones e hizo muchas concesiones a las universidades. Todo con el fin de recuperar el consenso de las clases medias y la legitimidad del Estado que disminuyó durante el conflicto y los años posteriores.

Recordemos que la RIEMS fue publicada durante el sexenio calderonista, aunque el clima reformista tiene su origen en la época de Salinas de Gortari y se prolonga hasta la fecha. Tres coyunturas políticas parecen influir en el afán que han tenido los gobiernos de los últimos 25 años por construir un capital político por medio de un pulimento del discurso:

1.- El cambio generacional en el PRI entre el sexenio lopezportillista y el de Miguel De la Madrid llevó a los tecnócratas a tratar de presentar sus reformas estructurales como una segunda y mejor modernización del país, esta vez aspirando a superar las estructuras corporativas y escasamente democráticas del régimen posrevolucionario de antaño.

2.- La alternancia que comenzó con el sexenio de Vicente Fox y que duró doce años constituyó un momento políticamente favorable para intentar superar prácticas autoritarias y antidemocráticas propias del régimen de partido hegemónico que vivió el país con los anteriores gobiernos. Esta alternancia estuvo acompañada de muy diversas maniobras de

legitimación, unas más atinadas que otras: por un lado, se pusieron en marcha las reformas integrales de los tres niveles educativos; por otro lado, se llevó a cabo la “guerra contra el narcotráfico”. De hecho, el gobierno calderonista llegó a deslizarse por el borde mismo de la ingobernabilidad debido a maniobras de legitimación arriesgadas e insuficientes que más bien que facilitarle lo imposibilitaron para hacer gobierno.

3.- Finalmente, cuando el PRI recuperó la presidencia le tocó la tarea de reconstruir su imagen, buscando legitimarse nuevamente ante una población que estaba poco dispuesta a confiar en él. Una fuerte tendencia a embellecer el discurso y ser “políticamente correctos” (tendencia que no sólo está presente en el PRI, sino que es muy notoria en la modernización del discurso social en la Ciudad de México bajo las dos últimas jefaturas, culminando en la Reforma Política y el establecimiento de las alcaldías) ha caracterizado al gobierno peñanietista.

Podemos aventurar una conclusión provisional: aunque sea de manera gradual y apenas perceptible, la hegemonía de que gozaron los principales grupos políticos en décadas recientes, y desde el inicio del régimen posrevolucionario, está debilitándose, pues en el ámbito cultural (el ámbito del discurso, del lenguaje y, por supuesto, de la educación y sus objetivos) los actores en el poder están concediendo cada vez más soluciones de compromiso a nivel de la textualidad. Esto, aunque al principio es, justamente, textualidad, puede resultar una plataforma política fecunda a largo plazo, pues se está generando un marco normativo al que una hipotética sociedad civil organizada puede apelar como base discursiva para apuntalar cambios en la educación y, con ello, cambios en la cultura política por la que nos manejamos.

## Capítulo 2

### **La ciudadanía: mirada histórica y doctrinal**

#### **Introducción**

Los capítulos 2 y 3 están muy íntimamente relacionados, al grado de que pueden considerarse dos momentos distintos de una reflexión por lo demás continua. Juntos vertebrarán las reflexiones relativas a la ciudadanía desde tres lecturas complementarias: el capítulo 2 abordará las miradas *histórica* y *doctrinal*. La primera, luego de haber explicado (retomando la definición de Javier Peña) que la ciudadanía es la relación que existe entre un sujeto y la comunidad política a la que pertenece, hará un recorrido histórico por los diferentes momentos de la civilización occidental, señalando las principales formas de gobierno de cada uno y, por ende, las formas de ciudadanía que en ellos se practicaban. Se abordará la Antigüedad Clásica Grecolatina (incluyendo Grecia y Roma), la Edad Media y la Modernidad. La mirada doctrinal, por su parte, señalará las características de cada una de las tres principales escuelas de pensamiento político que diversos autores han desarrollado a lo largo del siglo XX. Estas tres escuelas son el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo y, teniendo cada una un ideal propio de ciudadanía, retoma sus referentes y propuestas de momentos históricos específicos.

En este capítulo se subrayará la historicidad de la ciudadanía como vivencia socio-política de los sujetos individuales y colectivos, mostrándola como una categoría compleja que puede referirse a diferentes ideales de acción para la sociedad civil y para la sociedad política. En efecto, no todos los pensadores políticos imaginan al “buen ciudadano” de la misma manera, ni le reconocen los mismos derechos y obligaciones. Por ello resultará importante abordar cómo ha cambiado la vivencia de la ciudadanía a lo largo de la historia (presentando, en este caso, determinados hitos notables), y cuáles son las principales perspectivas desde la que esta relación es visualizada y teorizada.

## ***2.1 Consideraciones preliminares***

### **2.1.1 La ciudadanía.**

El presente trabajo, amén de los análisis relativos a la RIEMS y las consideraciones pedagógicas con que se acometerá una serie de reflexiones sobre la misma, se nutre de un concepto caro a la filosofía política contemporánea. Ese concepto es el de ciudadanía. Sobre ella dice Peña (2000: 13) que “está de moda: después de haber estado casi desterrada del vocabulario político durante décadas, se ha convertido en una noción central en el debate teórico de los últimos años”. El comentario que hace este autor no debe inducirnos a pensar que por ser un concepto “de moda” su valor heurístico y hermenéutico para abordar la realidad de la vida política en nuestras sociedades es exiguo, o que se trata de una categoría frívola cuyo potencial explicativo sea muy limitado en el tiempo o en el espacio. Antes bien, consideramos que es un concepto suficientemente específico para aclarar muchas cuestiones relativas a la forma en que se organiza la vida en una sociedad (y, por ello, el carácter de ésta), y a la vez suficientemente amplio para permitir describir una diversa gama de sociedades históricas o posibles.

Por tal motivo, pensamos que éste es un tema crucial para el abordaje metódico de la educación cívico-política, misma que también podemos llamar, justamente, “formación para la ciudadanía”. Así pues, ¿qué cosa es la ciudadanía?

#### ***2.1.1.1 Concepto de ciudadanía.***

Por su sencillez y precisión, nos remitimos al concepto general enarbolado por Javier Peña (Ibid: 23), que para caracterizar al ciudadano afirma que con tal término

nos referimos a la identidad política de los individuos, a su identidad en el espacio público.

Al designarlos como ciudadanos, aludimos al modo en que tales sujetos están presentes en, y se relacionan con, su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente.

Lo primero que nos sale al paso es el carácter político de esta noción: el “espacio público” corresponde al *locus* de las actividades que conciernen a una comunidad vista como un todo organizado; es, pues, el lugar del poder político. Éste, en tanto fenómeno social e histórico, no tiene sentido sin pensar en seres humanos que interactúan, utilizando herramientas comunicativas para administrar acuerdos y manejar disensos.

Dichos sujetos son, por supuesto, los ciudadanos, pero, como puede verse, la existencia de un espacio público en el que ellos están situados (incluso podemos decir que *necesariamente* situados), pero sin reducirse a él, genera una doble dimensión en el sujeto: por un lado, el hombre existe como individuo privado con preocupaciones internas, acciones y relaciones interpersonales que no le conciernen a la sociedad vista como entidad política; por otro, posee una presencia en la sociedad en tanto ésta es un acuerdo o contrato colectivo regido por leyes y costumbres, obligaciones y derechos. A esto se refiere Peña cuando habla de “sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente” (Íd.).

La ciudadanía es, entonces, una noción que remite a la especificidad del sujeto en tanto individuo presente en la cosa pública. Las diferentes escuelas de pensamiento político (y, en sentido más general, las diversas escuelas éticas que ha engendrado la tradición occidental del pensamiento filosófico, y con las que aquéllas se vinculan) conciben de modo diverso, como veremos oportunamente, qué cosas son “privadas” y cuáles “públicas” en la vida de un ciudadano. En efecto, no todas las posturas políticas le reconocen igual dignidad a ciertas actividades que algunas reputan como excelentes; esto se debe, por un lado, a que algunas posturas valoran la libertad del individuo en tanto sujeto privado, considerando que la esfera privada debe ser salvaguardada; otras, por contra, tienen en alta consideración la actividad política (por tanto pública) que los sujetos pueden realizar; concomitantemente, las diferentes posturas consideran que determinadas actividades son “inocuas” para la seguridad de alguno de los dos ámbitos o los dos, en tanto que ciertas ocupaciones pueden ser peligrosas y dañar la integridad de la sociedad, a nivel público o privado. De esto podemos colegir que cada una

de las tres principales escuelas de pensamiento político que abordan la ciudadanía (y que son el *liberalismo*, el *comunitarismo* y el *republicanismo*, con diversos matices y sin excluir la existencia de posturas mixtas) tienen un ideal propio y particular de lo que es un ciudadano: de su *deber ser* y de los valores que lo informan.

La noción de ciudadanía se extrae de una tradición de pensamiento filosófico (y, particularmente, ético y politológico) situada en la historia que hemos dado en llamar “occidental”, y que tiene como principal referente historiográfico el desarrollo de las civilizaciones griega y romana, mismas que, por la centralidad comercial y militar que disfrutaron en su época y por su influencia en la configuración de las sociedades políticas posteriores, han fecundado un universo semántico que se ha erigido en “lenguaje común” de la civilización moderna. La etapa histórica en que se sitúan temporalmente estas dos grandes civilizaciones es llamada “Antigüedad clásica grecolatina”, y la primera voz adjetiva pone de manifiesto el peso de su influjo. Es necesario aclarar que no por concederle, metodológicamente, tal importancia al pensamiento emanado de la tradición occidental clásica significa que nos situamos en una posición “colonial” que niega o relativiza la importancia de un acercamiento a otras tradiciones; significa simplemente que, por el poder e influencia que han tenido estas ideas en la configuración de la civilización que hoy se globaliza, ellas se vuelven indispensables como punto de partida para comprender (y, en caso necesario, reimaginar) el mundo en el que vivimos. Asimismo, no podemos dejar que la unidad semántica de los términos nos engañe, haciéndonos creer que la Antigüedad clásica grecolatina es una sola cosa, sin conflictos internos ni debates. Precisamente consideramos importante dar cuenta de algunos de esos debates y luchas ideológicas para extraer de ahí un fermento crítico que amplíe nuestra visión sobre las posibilidades que existen para el ejercicio de la política.

Es conveniente abordar, bien que sea someramente, la razón de ser del término “ciudadanía”. En la Grecia clásica, la unidad societal característica era la *polis*, que era una Ciudad-Estado cuya estructura constituye el antecedente remoto de la idea moderna de “ciudad”. De esta guisa, los habitantes de la *polis* son “ciudadanos”, pero la ciudad no se concibe sólo como un espacio físico (como en su sentido actual, urbanístico), sino como el

conjunto de leyes que ordenan la vida dentro de ese espacio. Así lo expone Aristóteles, que a juicio de Rubio Carracedo (2007: 32) es el “primer formulador de una teoría completa de la ciudadanía” en el tercer libro de su *Política*. Veamos la definición que ofrece de tres términos íntimamente relacionados: ciudad (*polis*), constitución (*politeia*) y ciudadano (*polites*):

1.- Ciudad (*polis*): es “cierta multitud de ciudadanos, de manera que hemos de considerar a quién se debe llamar ciudadano y qué es el ciudadano” (Aristóteles, 1983, citado en Rubio Carracedo, Íd.). Vemos aquí, pues, que la ciudad no es un espacio geográfico (el territorio de una ciudad) ni una categoría técnica (un conjunto articulado de espacios que cumplen con ciertos estándares de infraestructura para la habitación humana), sino, ante todo, una *entidad política*: un conjunto de sujetos reconocidos como pertenecientes a ella, y organizados de cierta manera. El siguiente término alude a la forma en que se vive en dicho espacio.

2.- Constitución (*politeia*): “cierta ordenación de los habitantes de la ciudad” (Íd.). El *logos* griego penetra la concepción general sobre la vida en sociedad (y no solamente en Aristóteles, como veremos más adelante), produciendo la idea de leyes y orden. Una ciudad tiene ciertas normas que todos deben cumplir.

3.- Ciudadano (*polites*): aquí la cuestión resulta más problemática, pues, como hemos dicho, hay diversas concepciones de lo que es un ciudadano. Empero, la postura de Aristóteles, tan hija de su tiempo, constituye el paradigma original de la ciudadanía republicana. Según éste, expresándose en la pluma del Estagirita: “el ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de justicia y en el gobierno” (Íd.). El ciudadano es el que funge como *sujeto político*: el que participa y delibera en su comunidad. La postura hegemónica en la etapa helénica es la republicana, en la cual todo ciudadano participa en el gobierno (aunque no todo habitante de la Hélade es ciudadano).

### **2.1.1.2 Historicidad de la ciudadanía.**

Cuando consultamos a la augusta musa Clío se hace evidente la diversidad presente en las sociedades humanas que han existido. En efecto, las múltiples civilizaciones del pasado (y del presente) han ostentado características distintivas que le dan un carácter propio a cada una. Sin duda, tales características influyen en la manera en que se vive la ciudadanía en cada contexto.

Para efectos analíticos, consideraremos tres principales factores que afectan los rasgos de la ciudadanía en una sociedad:

1.- Estructura política (instituciones públicas) de la ciudad: para Aristóteles estaba claro que “las atribuciones de la ciudadanía (...) dependen del tipo de régimen político (...) si se altera un régimen político, se altera automáticamente el ámbito de la ciudadanía” (Ibid: 33). Así, cada sociedad tiene su modo de organizar la administración pública por medio de órganos de gobierno diferenciados. En la Atenas timocrática existían el Senado, el Areópago, la Boule, los arcontes, entre otras instancias; durante la democracia radical de Pericles existía una poderosa Asamblea popular (*ekklesia*) que tenía diversos órganos subordinados (como el propio Areópago, así como la *Heliaie*); en el México actual hay un Congreso de la Unión, una Presidencia con sus Secretarías de Estado y una Suprema Corte, etc.

Reputados teóricos de la política (véase Bobbio, 2001) sitúan en el debate sobre las *formas de gobierno* uno de los criterios más relevantes para caracterizar a las sociedades y distinguirlas entre sí. La idea de “forma de gobierno” corresponde a lo que Aristóteles llama “Constitución”: la ordenación de la sociedad en términos políticos (quiénes gobiernan, cómo se distribuyen las funciones administrativas, qué instancia diseña las leyes, a quién le corresponde vigilar que éstas se cumplan, etc.). Podemos decir que la estructura política de una sociedad se manifiesta en las instituciones de gobierno que ésta posee (instancias que ejercen alguna función relativa a la dirección de la sociedad, dirección siempre orientada por la normativa suprema de aquélla), y tiene como “centro de gravedad” el conjunto de leyes que la rige.

Bobbio (Íd.) sitúa el inicio de la polémica sobre las formas de gobierno en un pasaje del historiador Heródoto (484-425 a.C.), quien imagina un diálogo entre los personajes persas Otanes, Megabyzo y Darío. Estos tres hombres polemizan acerca del óptimo gobierno: cuál es la mejor forma en que ha de ser regida una sociedad. Cada uno de estos personajes defiende una forma de gobierno, a la vez que descalifica, por considerarla peligrosa, la que propuso el personaje anterior. De esta manera, aparece una hexapartición tan clásica que aun hoy en día seguimos discutiendo en términos semejantes. Podemos decir que las seis constituciones paradigmáticas se dividen según dos criterios: hay tres clasificaciones pensadas en función de *quiénes* gobiernan, y en cada una de éstas se puede establecer una distinción según *cómo* gobiernan.

En términos generales (habremos de profundizar más en ello conforme avance la lectura), el criterio de los sujetos que gobiernan arroja las constituciones monárquica (cuando uno solo gobierna), aristocrática (cuando una pequeña élite gobierna) y democrática o isonómica (cuando la mayoría toma parte en el gobierno). El *cómo* típicamente asume la bipartición de “bien” o “mal”, aunque el carácter concreto de la bondad o maldad del gobierno varía de autor a autor.

Indudablemente, el tipo de régimen político influye en el carácter de la ciudadanía, pues establece las condiciones de acceso al gobierno (quién dirige la sociedad) y la forma en que se participa en él (qué instituciones públicas existen, y cuál es la función de cada una), así como, consecuentemente, quiénes *no* participan en el gobierno, y qué les corresponde hacer a ellos. Por lo general, la tradición política occidental se maneja bajo una lógica de negociación o, si se prefiere, compensación contractual: o bien se participa en el gobierno como privilegio/deber por pertenecer a la comunidad política, o bien el hecho de no participar en la cosa pública se compensa con determinados derechos o facilidades (mismos que, a su vez, suelen tener un “precio”, cuyo ejemplo más elocuente es el pago de impuestos). Cabe aclarar que no sólo es ciudadano quien participa en el gobierno (tal es la concepción republicana), sino todo sujeto en tanto existe *en relación a un gobierno*.

2.- Estructura demográfica de la ciudad: Un argumento muy socorrido entre los filósofos de la política para explicar cómo es que las sociedades humanas abandonaron gradualmente el ideal republicano de ciudadanía (centrado en la participación de ésta en el gobierno de su comunidad), teniendo esto como consecuencia el progresivo encumbramiento del ideal liberal como el hegemónico, es el de la transformación demográfica de la civilización: mientras que en la Antigüedad griega y en los primeros siglos de la historia romana las *polis* (o la ciudad de Roma) eran espacios poblados por unos pocos miles de habitantes, la expansión imperial de la Roma de los Césares fue construyendo poco a poco un espacio político gigantesco, con cientos de miles de ciudadanos. Por comprensibles razones prácticas, una política democrática de carácter deliberativo (también llamada “directa”) en la que la mayoría de los ciudadanos o todos ellos se reunieran públicamente para discutir sobre las leyes que habían de darse se hace inviable en sociedades como el Imperio romano o los grandes Estados-nación modernos, donde la población se cuenta ya en millones de seres humanos.

Este es el juicio de Uscanga Barradas (2016 A: 35): “El modelo republicano clásico concebido para pequeños Estados no era funcional en los grandes y complejos Estados modernos”. La ampliación de la extensión territorial de los espacios políticos, ya desde la época de la Roma imperial (y acentuándose esto en el medioevo y en la modernidad industrial), también implica la concentración del poder en instancias soberanas cada vez más pequeñas y en aparatos administrativos cada vez más profesionalizados. Por eso dice Peña (2002: 52-53):

Esta modificación en el significado de la ciudadanía tiene que ver sobre todo con la consolidación del Estado territorial moderno, caracterizado no sólo por su amplia extensión (*que dificulta la participación de una ciudadanía activa*), sino por la concentración de poder en manos del príncipe y el desarrollo consiguiente de la teoría de la soberanía.

El destacado es nuestro. También dice este autor que, como resultado de la “localización” de las prácticas tradicionalmente adjudicadas al ciudadano (el de la doctrina republicana), la ciudadanía “se refugia” en los trabajadores del Estado: “Aunque la noción clásica de

ciudadanía no tuviera cabida en las monarquías absolutas, la tradición cívica sobrevive de algún modo en la figura de los funcionarios y cortesanos (...) al servicio de los gobernantes” (Íd.). En esta observación podemos ver ejemplificados los dos factores enlistados hasta ahora.

3.- Educación política de los ciudadanos: una constante en la reflexión política a lo largo de la historia occidental es la valorización de una *educación cívico-política* merced a la cual se comuniquen los valores y capacidades necesarios para el adecuado desempeño político de un ciudadano. En efecto, desde la reflexión del célebre sofista Protágoras (486-410 a.C.), los pensadores que han hablado del tema insisten en que existen ciertas condiciones mínimas para el ejercicio de una ciudadanía correcta, y que estas condiciones forman parte de una educación que deben recibir los nuevos ciudadanos, la generación joven. Dice Rubio Carracedo (2007 A: 20) sobre el sofista: “Protágoras se apoya en una versión (...) del mito de Prometeo como fundamento último de la ciudadanía democrática y su énfasis sobre la educación cívico-moral como la piedra angular sobre la que se edifica [ésta]”.

En el mito, recreado por el Protágoras de Platón (puesto en boca de aquél en el diálogo platónico que lleva su nombre), Prometeo decide ayudar a la humanidad otorgándole ciertos dones que eran exclusivos de los dioses: el fuego, acompañado de la técnica (rasgos propios del dios Hefesto), así como la razón y las artes (patrimonio de Atenea). El dios rebelde roba estas cosas y se las da a los hombres, pero éstos no conocían la política, “por lo que mutuamente se despedazaban en una suerte de estado de naturaleza hobbesiano” (Íd.). Zeus, entonces, se compadece ante nuestro infortunio, y le pide a Hermes que le entregue al género humano los dones del pudor y la justicia, para que pueda haber lazos sociales de amistad y armonía. Sin embargo, el sofista caracterizado por Platón “advierte que (...) se precisa la educación cívico-política. (...) porque el demócrata no nace, se hace” (Íd.). La constante renovación generacional que caracteriza la vida histórica de las sociedades hace de la educación para la ciudadanía un elemento de enorme importancia para, a la vez que constitutivo de, la preservación de una determinada cultura política. Dice al respecto el mismo Rubio Carracedo (Ibid: 21): “la democracia es la conquista decisiva de la humanidad, pero el contrato social que la fundamenta ha de repetirse con cada generación. Por ello, la

tarea de la educación es incesante”. Casi huelga decir que los contenidos concretos de esta educación varían según el ideal de ciudadanía que se suscriba.

Pero podemos ir aun más allá: no sólo la educación cívico-política es una necesidad estructural para la conformación de un ideal de sujeto capaz de ejercer una determinada forma de ciudadanía; también es un factor que, al ser su calidad y naturaleza contingentes, potencialmente puede impedir o, por el contrario, facilitar el ejercicio de la vida en sociedad. Así pues, la educación cívico-política es importante por dos razones:

1.- Porque un ideal de ciudadano siempre puede enmarcarse como un perfil antropológico cultural, es decir, no natural: el hombre en tanto ciudadano es producto del artificio social, y no de la genética. A nivel formal, la educación cívico-política es necesaria a la ciudadanía y, por tanto, se pueden deducir los contenidos de un programa formativo para tal o cual ideal de ciudadano y viceversa. En este plano de análisis, la relación entre una formación ciudadana y un ideal de ciudadano se ubican al nivel de las verdades de razón, y se presupone una identidad virtual entre formación y educación.

2.- Porque, independientemente del ideal de ciudadano vigente en un contexto específico, la calidad y naturaleza de la educación cívico-política puede ser adecuada o no para la consecución de ese ideal, a la vez que, sustrayéndose al control de los pensadores políticos representantes de la postura hegemónica, puede resultar adecuada para *otro tipo de cultura política*. Esto se abordará con más detalle en el capítulo 4. A nivel material, un ideal de ciudadano posee una relación de contingencia respecto a la educación cívico-política efectivamente existente que haya en esa sociedad. Aquí la relación entre la formación ciudadana y un determinado ideal de ciudadano se ubica en las verdades de hecho, y se presupone la diferencia ontológica (a pesar de los posibles acercamientos y coincidencias) entre formación (como proceso pedagógico-antropológico incesante y total) y educación (como institución social sometida a la estructura contradictoria y clasista de la sociedad).

### **2.1.1.3 Elementos de la ciudadanía.**

Retomando a Javier Peña (2000: 24), podemos señalar analíticamente tres elementos que forman parte de la vivencia ciudadana a lo largo de la historia (aunque conceptualmente no se los hubiera nombrado en el pasado). Dice el autor:

En la noción actual de ciudadanía se incluyen como ingredientes básicos las nociones de pertenencia, derechos y participación. Que se subraye uno u otro de estos términos revela una visión particular de la ciudadanía (...) los liberales ponen el énfasis en los derechos, mientras los comunitaristas lo hacen en la pertenencia; por su parte, los republicanos destacan la conexión entre ciudadanía y participación.

Así pues, en diferentes momentos históricos las ideas políticas apuntan a la defensa de uno u otro elemento, preferentemente, y esto va generando los rasgos doctrinarios propios de una escuela de pensamiento político (y, por tanto, de una forma de ciudadanía). Empero, hay que aclarar que los tres elementos son constitutivos de la relación de ciudadanía.

1.- Derechos: dice Peña (2000: 28-29) que “el status de ciudadano hace acreedores a sus titulares a ciertos derechos y, correlativamente, les impone ciertos deberes comunes”. Hay toda una tradición en el pensamiento político, la contractualista (que basa su caracterización de la relación política como un “Contrato social”, fortísima idea rousseauiana de gran resonancia), que enfatiza la idea de que una sociedad política es una suerte de “negociación” entre un grupo de individuos (individuos pre-políticos, que sólo en virtud del contrato artificial pasan a ser “ciudadanos”) quienes, con el fin de preservar sus derechos naturales (que se ven amenazados por el “estado natural” de anarquía y violencia, idea cara a Thomas Hobbes), acuerdan una serie de reglas de convivencia que les proporcionan privilegios (como la protección de su propiedad, la defensa de integridad física y moral o, en formulaciones posteriores, el acceso a servicios públicos) a cambio de cumplir con las obligaciones que hacen posibles esas comodidades. Éstas son ideas modernas, pero son la explicitación de una estructura común a todas las formas históricas de ciudadanía. Asimismo, Marshall “equipara el desarrollo de la ciudadanía con la instalación progresiva de los derechos (...). El sociólogo británico distingue tres tipos de derechos (...): los *civiles* (...), los

*políticos (...) y los sociales*” (Ibid: 29) (destacado en el original).

2. - Participación: hemos dicho ya que la tradición de pensamiento no sólo político, sino también filosófico, que domina en la civilización occidental contemporánea comienza en la Antigua Grecia. En ésta, la estructura política de las *polis* implicaba una fuerte cultura de participación política por parte de los ciudadanos, quienes se definían como tales justamente en virtud de su involucramiento público. La escuela política republicana es la que enfatiza el valor de la participación como cualidad distintiva del buen ciudadano, y que señala necesidad de virtud pública. En efecto, los republicanos “consideraban que la libertad de cada uno -e incluso su autorrealización, según los exponentes del humanismo cívico- es inseparable de su participación en el espacio público” (Ibid: 34). En algunos momentos de la historia (incluyendo el nuestro), el republicanismo se ha posicionado como postura marginal debido a que la estructura concreta de las sociedades en esas épocas dificulta la participación. Dice Peña que, para explicar esta subalternidad de la participación como elemento del desempeño ciudadano hoy en día las razones que suelen aducirse

son fundamentalmente dos: en primer lugar, que la participación directa solamente es posible en comunidades muy reducidas (...). Y en segundo lugar, que este modelo de ciudadanía exige demasiada virtud cívica, un compromiso con lo público en un grado que no es realista pedir, salvo quizá a unos pocos. (Íd.)

A pesar de ello, la participación suele permanecer en la vivencia ciudadana, ya sea como ideal a alcanzar en movimientos de oposición (como las monarquías de las revoluciones inglesa y francesa, o en la pujanza del neo republicanismo actual), o como instancias de acción a veces muy locales y limitadas, pero en todo caso existentes, que hay en las democracias liberales modernas y que permiten una cierta incidencia de la ciudadanía en la cosa pública (como el derecho al voto, o la posibilidad, al menos formal, de que cualquiera forme un partido político y busque el poder).

3. - Pertenencia: en su obra clásica “Ciudadanía y clase social” (1998, citado en Peña,

Op. Cit: 24), Marshall afirma que la ciudadanía es “aquel status que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad”. Ya en esta definición va implícito el hecho de que la comunidad política, en tanto estructura organizada conforme a leyes territorialmente situadas, posee una “clausura”: no todo el mundo puede pertenecer a una comunidad política concreta. Y esto no sólo hacia afuera (excluyendo a los extranjeros), sino también al interior (pues, según el régimen político y el ideal de ciudadano, no siempre se reconoce la capacidad de ejercicio ciudadano en todos los que habitan un país). Esto lo resume el propio Peña (2002: 45) cuando dice que la ciudadanía “es un status de pertenencia, correspondiente a un ámbito colectivo de sujetos de derechos y obligaciones, clausurado tanto hacia fuera como, a menudo, en el interior del propio espacio político”. El estudio de la pertenencia en una determinada comunidad política es lo mismo que el estudio de los “criterios históricos de inclusión y exclusión” (Íd.), y es un tema fascinante, pues “pone el dedo en la llaga”, en la problemática moral y humanitaria de la ciudadanía: mientras ésta constituye un “logro” de la humanidad (un “don de los dioses”, aludiendo al mito prometeico) y es una institución ciertamente capaz de brindar bienestar y poder a grandes masas de seres humanos, también es una herramienta (a veces inconsciente, a veces usada con toda intención) de opresión y sometimiento que genera precarización y marginalidad, pudiendo llegar incluso a la negación violenta del otro.

### **2.1.2 Justificación de la forma expositiva:**

Las dos siguientes secciones abordan, respectivamente, las sociedades que han ocupado determinadas épocas históricas y las doctrinas políticas que se han ocupado de formar sus propios ideales de ciudadanía.

#### ***2.1.2.1 Una distinción***

Es necesario distinguir dos cosas:

1.- Por un lado, las etapas de la civilización, con sus sociedades e instituciones políticas propias.

2.- Por otro, las escuelas de pensamiento político que, tomando inspiración de ciertas experiencias históricas, construyen un ideal de ciudadanía. Esto lo hacen en parte encomiando modelos del pasado, en parte proponiendo para éstos adiciones deseables en aras de un perfeccionamiento.

Cada una de estas cosas se abordará en una sección separada: las etapas de la civilización y sus instituciones políticas aparecerán en la sección II, en tanto que las tres grandes doctrinas políticas sobre la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanism) en relación a las experiencias históricas que las moldearon serán explicadas en la sección III.

### ***2.1.2.2 Articulación de las unidades de análisis***

- Dimensión cronológica y períodos históricos.

Las unidades de análisis de nivel más general son los períodos históricos, y toman como marco de referencia la dimensión cronológica. Se trata, pues, de etapas que se sitúan en el tiempo, generando cortes historiográficos entre grandes fases. Las tres etapas que abordaremos serán la Antigüedad clásica grecolatina, la Edad Media y la Edad Moderna.

- Dimensión histórica y sociedades políticas.

Ya dentro de la historia, humanizado el tiempo por la presencia de civilizaciones descollantes que le imprimen su sello a grandes períodos temporales, existen sociedades concretas cuya importancia para la historia de la política y de las ideas las sitúa como

referentes ineludibles para la conformación de las grandes teorías sobre ciudadanía. Los períodos históricos y las sociedades que en ellos se desarrollan son, como hemos dicho, objeto de la segunda sección.

- Dimensión política y escuelas de pensamiento político.

Finalmente, las escuelas de pensamiento político emergen como constructos teóricos con carácter normativo y como opciones doctrinales de círculos intelectuales más o menos bien definidos y distintos entre sí. Estas escuelas “eligen” ciertas experiencias históricas como modelos a seguir, bien que introduciendo las siempre necesarias adaptaciones e involucrándose en debates con las otras escuelas que hacen que cada una aventure replanteamientos a veces considerables a su ideal.

El esquema del presente capítulo es, como se ve, deductivo: comenzaremos por presentar las fases históricas con sus principales etapas civilizatorias (limitándonos al tiempo comprendido entre la Grecia timocrática de los legisladores y las postrimerías del siglo XX, y centrándonos en el “hilo de Ariadna” de las sociedades occidentales); pasaremos luego a presentar las doctrinas políticas sobre ciudadanía, que son algo más específico, pero que se alimentan de fuentes historiográficas, y toman sentido en la civilización construida sobre las bases de Grecia, Roma, los reinos dinásticos y los Estados-nación modernos como los espacios políticos que han influido en la manera como entendemos la política, e incluso la convivencia humana.

## 2.2 Mirada histórica

### 2.2.1 Antigüedad clásica grecolatina (Grecia)

#### 2.2.1.1 Orígenes de las polis griegas

La historia de la Grecia arcaica se remonta a tiempos presuntamente narrados por Homero en sus grandes epopeyas, y las comunidades de esa remota época tenían probablemente un gobierno monárquico. Alvear Acevedo (1984: 171) señala un hito que habría de dividir la llamada “Edad Heroica” (dotada de un carácter legendario) de la etapa “definitiva en la historia griega” (Íd.), y de la que se sabe mucho más. Este evento crucial fue la llegada de los dorios, que “a partir del siglo XII [a.C.] (...) produjo un trastorno serio en las estructuras sociales y en la marcha de la civilización” (Íd.).

Según el autor antes citado, los dorios introdujeron dos cambios de trascendental importancia en la configuración del perfil que ahora consideramos distintivo, “clásico”, de la civilización grecolatina (y, con ella, del mundo que hoy conocemos): se trata de

la aparición de la *ciudad* y de la *vida urbana*, que vino a sustituir a las *comunidades rústicas*, tan características de los años previos; y, dos, la declinación de la *monarquía*, que gradualmente fue cediendo su poder y su sitio a la *aristocracia*, que más tarde fue suplantada, a su vez, por una forma política de tipo *republicano*. (Ibid: 173)

Los destacados están presentes en el original. Las unidades societales características de este nuevo período griego fueron las *polis*: ciudades-estado poseedoras de una cierta autonomía, aunque federadas en torno a alguna que resultara especialmente descollante. Las dos ciudades griegas más importantes fueron Atenas y Esparta, que “llegaron a ser las dos sedes más importantes de la Hélade, en cuanto centros humanos” (Íd.).

### **2.2.1.2 Las polis griegas en la etapa timocrática (legislaciones de Solón, Clístenes y Licurgo).**

En la etapa heroica, nos narra Rubio Carracedo (2007 A: 23),

las polis (ciudades-estado) estaban dominadas por la aristocracia o linajes nobiliarios, sustentados sobre sus virtudes 'agonales', esto es, guerreras. Pero pasados los tiempos heroicos, los linajes habían perdido parte de su prestigio.

Hay que aclarar que, como en la mayoría de las monarquías, el gobierno no era completamente monolítico y autárquico, sino que

a la cabeza del Estado, que todavía se reduce a tribu, está el Rey, a la vez sumo sacerdote, juez y capitán de su pueblo. Pero su poder está limitado por la costumbre: debe contar con el consejo de sus jefes o 'Boulé'. En tercer lugar, tenemos el Agora, o asamblea general de hombres libres (...) la cual se junta para oír, aunque no discutir, las proposiciones que el Rey somete a sus consejeros. (Petrie A., 1956, citado en Alvear Acevedo, Op. Cit: 173)

De este modo, las antiguas instituciones guerreras van perdiendo su significado original (el de una monarquía con rasgos aristocráticos, movilizadas a partir de las virtudes bélicas), en parte por una relativa pacificación de las nuevas comunidades urbanas que se confederan. Sin embargo, esa estructura antigua posee un germen, aunque sea remoto, de la división de poderes que hará posible más tarde las formas democráticas de Atenas y Esparta.

Al respecto dice de nuevo Rubio Carracedo que “se promulgan códigos de justicia (Dracón de Atenas) (...) que publicaban la legalidad existente” (Íd.). Este tipo de primitivas constituciones empezaron a “limitar un poco el poder de los *eupátridas*” (Alvear Acevedo, *Ibid*: 176), que eran los aristócratas de los tiempos antiguos que gobernaban las polis conforme a un sistema dominado por diez arcontes (magistrados), un epónimo (suerte de cónsul, con funciones ejecutivas que duraban un año), un polemarcha (líder militar) y seis

tesmotetes (jueces encargados de vigilar el orden público y la seguridad), así como el alto consejo conocido como “Areópago” (Íd.). Como hemos dicho, el Código de Dracón empezó a disminuir el poder e influencia de los aristócratas en favor de una forma de gobierno más equilibrada, situación que se habría de consolidar con la llegada de los grandes legisladores.

De éstos dice Rubio Carracedo que “crean ya nuevos códigos y reorganizaciones. Tras largos periodos de agitación social se había ido imponiendo la idea de que la paz dependía de una cierta igualación de clases” (Op. Cit: 23). El legislador Solón de Atenas (reputado como uno de los “Siete sabios” de Grecia) generó una constitución que entró en vigor en el año 594 a.C., y así “con sus reformas la aristocracia va a pasar a ser timocracia, en la que los derechos y deberes políticos se graduaban con criterio censitario (relación de ingresos y tributos) entre cuatro clases de ciudadanos” (Ibid: 24). Esto, dice el autor, constituye una democracia “moderada” donde gobernaba una figura llamada “tirano” (cuyo nombre al principio no tenía la connotación peyorativa que posee hoy en día), un individuo perteneciente a la antigua nobleza, pero respaldado por el pueblo (Ibid: 23). Inicialmente estos tiranos llevaron a cabo maniobras que consolidaron un equilibrio de poderes un tanto más justo, fundamentado en la repartición del poder. Así, por ejemplo, el tirano Pisístrato (s. VI a.C.) manejó la situación delicada (como suelen ser las transiciones) que siguió a la revolución legal de Solón: “Los nobles se sentían despojados, y los pobres consideraban no haber recibido bastante” (Alvear Acevedo, Ibid: 177), y el tirano antedicho (famoso también por haber mandado fijar por escrito las obras homéricas) acometió una reforma agraria muy importante que ni siquiera Solón se había atrevido a hacer; en parte, puede decirse que esto fue un movimiento progresista, pero inclinó a amplios sectores de la aun poderosa aristocracia a repudiar la figura del tirano, por considerar que las atribuciones que tenía lo volvían peligroso para el equilibrio de la polis (léase: “para el mantenimiento de sus privilegios”). Veremos más adelante que estos hechos se repiten de manera muy similar en la República romana tras la reforma agraria de los hermanos Graco.

Una de las instituciones que con más elocuencia ilustra el tenor democrático de ese republicanismo que practicaban los antiguos griegos es la del *ostracismo* (cuyo origen veremos enseguida). Esta palabra, que evoca hoy en día exclusión y aislamiento, recibe su

nombre de la óstraca, una ostra en la que los participantes de la Asamblea podían votar para desterrar “a los ciudadanos más destacados (Milciades, Temístocles, Cimón, etc.) cuando el pueblo sospechaba que podían convertirse en tiranos” (Rubio Carracedo, Op. Cit: 24).

Otro legislador que vendría a ampliar y llevar a una más plena realización la reforma de Solón fue Clístenes (que asumió la tarea de renovar las leyes atenienses en el año 508). Este legislador promovió los siguientes cambios, que dificultaron la presencia de tiranías y consolidaron la timocracia griega clásica:

a) Instituyó el ostracismo. La Asamblea Popular “tenía facultad de desterrar por diez años a un caudillo cuya creciente influencia política pareciese poner en peligro el equilibrio democrático, y sus bienes eran confiscados provisionalmente” (Alvear Acevedo, 1984: 178). Cabe mencionar que esto es un precedente importante para la democracia moderna, pues prefigura la igualdad formal de los ciudadanos como agentes capacitados para contribuir a una decisión (“un ciudadano, un voto”).

b) La dirección del polemarcha se disuelve en la gestión de diez estrategas (o “estrategos”, según la fuente consultada) (Íd.).

c) Renueva un “pacto social” que reconoce ciertos privilegios de la aristocracia (justificados, al parecer, por razones históricas), pero otorgando nuevos poderes al pueblo, quedando así todos conformes.

### ***2.2.1.3 Atenas, la democracia radical de Pericles y la caída de la Liga de Delos.***

A partir de la reforma de Clístenes hubo una serie de reivindicaciones en pro del sector popular de Atenas. Rubio Carracedo (2007 A: 25-27) los resume de la siguiente manera:

a) El militar Temístocles le da un gran impulso a la escuadra naval (en parte debido a la presión que suponen las guerras médicas, contra Persia), la cual queda constituida casi

exclusivamente por ciudadanos del cuarto estrato; esto les brinda un notable reconocimiento social. Por otro lado, la atención prestada a las navegaciones convierte a Atenas en un gran imperio comercial, cuya centralidad política le permite articular una alianza helénica conocida como “Liga de Delos” e imponerse a diversos territorios valiéndose de la amenaza tácita que constituía su superioridad militar, técnica y política. Esta liga rivalizaría con la del Peloponeso, seguidora de Esparta, eterna rival de Atenas. En esta rivalidad se jugaban la primacía dos formas de gobierno: la aun aristocrática y agonal timocracia espartana (la ciudad guerrera era regida por dos reyes y un senado, por lo que podríamos decir que ostentaba un cariz “tradicionalista”) y la que se habría de consolidar ahora como “democracia radical” (modo de gobierno assembleístico, paradigma de no pocas utopías autárquicas y autogestivas aun hoy, donde prácticamente no hay división de poderes y el bienestar de la ciudad recae en una fuerte virtud cívica del pueblo).

b) Otro legislador, Efialtes, acomete una reforma en el año 462 que le resta mucho poder al otrora ilustre Areópago (que fungía como árbitro supremo al que todos los poderes consultaban), estableciendo un poder judicial popular: la *Heliea* (tribunal popular de justicia).

En este contexto de intensa reivindicación popular, del vigoroso ascenso de una conciencia cívica cada vez más preocupada por participar en los asuntos de la ciudad, aparece la figura señera de Pericles, quien “prosiguió las reformas hasta llegar a un modelo de democracia radical que anulaba, en gran medida, la división de poderes” (Ibid: 27), con lo cual la Asamblea popular llegó a casi monopolizar todas las funciones de gobierno (sólo delegaba algunos asuntos poco importantes a otros cuerpos, como la *Heliea* o los estrategos).

Pericles, amigo de Tucídides (historiador), fue, según este último, el símbolo de esa fortaleza política y cultural cuyo mérito fue “haber sacado de los atenienses lo mejor de sí mismos, logrando una síntesis equilibrada de la antigua virtud y las nuevas cualidades de la Ilustración griega” (Íd.). Este personaje, nos refiere Rubio Carracedo, ejerció un notable liderazgo carismático que lo capacitó para coordinar y brindar orden y concierto a las deliberaciones de la Asamblea. Así, “la democracia ateniense llegó con él a su máximo

esplendor”, pues durante su vida llevó a un saludable equilibrio de poder y a un despertar cultural de enorme vitalidad.

Empero, este genial demócrata ateniense fallece dejando un tremendo error de diseño en la ciudad: “un régimen político no puede depender de la presencia de una persona con dotes excepcionales que lo modere” (Ibid: 30). Pericles generó una estructura institucional monolítica, y “cuando [él] desaparece, los estrategos que le siguen son incapaces ya de superar la mera demagogia populista”. Las rencillas con Esparta y sus ciudades aliadas lleva a la Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.), que termina con la victoria de ésta, así como a “la imposición de un régimen oligárquico en Atenas” (Íd.). Fracasa así la Liga de Delos y, con ella, “la democracia radical ateniense” (Íd.).

El destino postrero de esta gran civilización que fue la griega se bifurcaría en dos aspectos principales, ambos obvios y palpables en la materialidad misma del mundo que nos rodea:

a) Por un lado, las diversas formas de pensamiento sistemático creadas en Grecia, y también sus artes, prevalecerían como modelo “clásico” de grandeza cultural, y serían respetadas como patrimonio común que otras civilizaciones posteriores (incluyendo, pero no limitando a, la Roma imperial, los enciclopedistas franceses y hasta los colonos británicos que formaron los Estados Unidos) querrían apropiarse.

b) Por otro lado, la beligerancia expansionista de Esparta, y luego de Macedonia (que conquistó a aquélla) fecundaría una tradición imperialista acaudillada por la Roma de los césares, generando con ello la configuración política del mundo, así medieval como moderno, que hoy conocemos.

### **2.2.2 Antigüedad clásica grecolatina (Roma).**

Roma, la ciudad que, situada aproximadamente a medio camino en la península itálica, era habitada por los latinos, habría de jugar un papel protagónico en la historia de la

humanidad. Este pueblo se asumía heredero de las tradiciones culturales de Grecia, especialmente del expansionismo helenístico y, como veremos, de un modelo político muy similar. De los romanos hay que decir que socialmente se dividían en dos sectores o clases. Los aristócratas eran los *patricios*: se decía que ellos descendían de los primeros pobladores de Roma y que tenían origen divino, razones por las cuales tuvieron en un principio notoria primacía política sobre todos los asuntos públicos (Alvear Acevedo, 1984: 201). Los ciudadanos subordinados eran los *plebeyos*, pertenecientes a familias que llegaron con posteridad a Roma, y que tenían derechos políticos más restringidos (por ejemplo: podían votar, pero no ser votados), y a menudo se dedicaban al comercio o las artesanías (Íd.). Había, además, *esclavos* y un sector de *clientes*, que trabajaban directamente para los patricios.

### **2.2.2.1 La monarquía romana**

Esta civilización, que comenzó siendo una ciudad-estado y terminó convirtiéndose en uno de los imperios más importantes de la historia, fue en sus inicios una monarquía (753-509 a. C). En esta etapa, “había un rey (*rex*) cuyo poder era legitimado y apoyado por el senado (consejo representativo de los patricios)” (Pérez, Lara y Romero, 2008: 54). Eventualmente, el rey Tarquino “El soberbio” alcanzó niveles de abuso de poder que la clase patricia no estuvo dispuesta a tolerar, y expulsaron al déspota en el año 510 a.C. Así comenzó la República romana, que en un principio tenía un carácter eminentemente aristocrático, pues sólo los patricios gozaban de poder real. Empero, los plebeyos optaron por retirarse de Roma en lo que habrá sido una de las primeras huelgas de la historia occidental. El Senado, espantado por esta situación (pues seguramente la ciudad no podría subsistir con su habitual riqueza por mucho tiempo careciendo de una base social), “logró convencerlos de que retornasen a Roma, reconociéndoles algunos derechos, tales como tener dos representantes en el Senado, que serían dos ‘tribunos’” (Alvear Acevedo, 1984: 202). Estos “tribunos de la plebe” no podrían ser depuestos, y tenían derecho de veto sobre decisiones del Senado que pudieran afectar a los plebeyos.

### **2.2.2.2 La timocracia o república romana.**

Es así como surge una timocracia muy semejante a la de la Atenas de los legisladores. Polibio, un historiador irónicamente griego, quien decía que, a semejanza de un cuerpo biológico, el cuerpo político atraviesa un ciclo vital cuya salud puede prolongarse o, por contra, arruinarse según la más o menos equilibrada disposición de sus elementos (en este caso, partidos gobernantes), encomió enfáticamente esta forma de gobierno a la que llamó “mixta”: en efecto, en la timocracia romana de la República ni la aristocracia ni el pueblo llano tenían la “última palabra”; no había *un* partido que gobernara, sino que los diversos partidos se repartían las atribuciones y disfrutaban de poder.

La teoría polibiana sobre la disposición de los elementos (que debe ser equilibrada para lograr estabilidad) se describe de este modo en su “Historia Universal” (VI, 18, 7-8):

En el momento en que una de las partes pretende ensoberbecerse y atribuirse más poder que el que le compete, como ninguno de los órganos es bastante por sí mismo, y todos pueden contrastar y oponerse mutuamente a sus propósitos, tiene aquella que humillar su soberbia. Y así todos se mantienen en su estado. (citado en Rubio Carracedo, 2007 A: 38)

Rubio Carracedo abunda en esto diciendo que, a juicio de Polibio,

el modelo republicano romano (...) había ido elaborando un entramado institucional que equilibraba y compensaba los poderes recíprocos y respectivos del senado, los cónsules y el pueblo, de tal modo que se controlaban de un modo espontáneo y eficaz para evitar toda desviación estructural. (Ibid: 39)

La República (509-31 a.C.) fue, sin duda, una etapa políticamente brillante en la historia de esta civilización, pues existía una tradición de participación amplia y de involucramiento en lo público; asimismo, es de notar la longevidad de este régimen, que casi duplicó en duración a la monarquía y que, aunque cuantitativamente menor que la del Imperio, no padeció los disturbios y violencias de éste. Cabe mencionar que fue en esta etapa cuando la modesta

ciudad que se desperezaba entre colinas del Lacio llegó a unificar bajo su mandato a toda la península itálica y a conquistar Cartago (Guerras púnicas, siglos III y II a.C.), así como algunas partes de Grecia y costas mesorientales del mediterráneo (Pérez, Lara y Romero, 2008: 54). La pequeña urbe se había convertido en un incipiente pero pujante Imperio.

#### **2.2.2.2.1 Lucha de partidos en la República romana.**

Hácese necesario hablar de la lucha de partidos en la Roma republicana por dos razones:

1.- Porque un teórico de la política tan relevante y señero como Maquiavelo habría de teorizar en un sentido peculiar y sugerente: habría de afirmar que, lejos de ser una característica negativa, los conflictos entre partidos o clases sociales, cuando están mediados por una estructura política que permite efectuar negociaciones y hacerlas cumplir, es el motor del progreso social y la fuente salutífera que mantiene a las ciudades en pie. Decía el pensador florentino:

Creo que los que condenan los tumultos entre los nobles y la plebe atacan lo que fue la causa principal de la libertad de Roma, se fijan más en los ruidos y gritos que nacían de estos tumultos que en los buenos efectos que produjeron. (Maquiavelo, 2000: 41-42)

El emblemático y a veces malinterpretado filósofo de la política le da un sentido político a la palabra "libertad": se es políticamente libre, justamente, cuando se puede interpelar al otro partido (Maquiavelo esquematiza la cuestión afirmando que siempre hay un grupo de pocos aristócratas y uno de mucha plebe) y luchar por derechos y poderes. También decía Maquiavelo que la necesidad genera virtud, pues conmina a los hombres a luchar por lo que necesitan para conservar su dignidad y su vida: fue, precisamente, la necesidad la que empujó a los patricios a expulsar a Tarquino "El soberbio" cuando sus atropellos se volvieron inaceptables. Además, la política, en tanto esfera de conflictos y negociaciones, tiene la bondad de institucionalizar esos conflictos y convertirlos en estructuras (provisionalmente)

equilibradas que mantienen a la ciudadanía luchando y desarrollándose, instruyéndose e involucrándose. No es lo mismo una república dividida (políticamente rota) que una república donde hay división:

Por tanto, no podemos juzgar nocivos esos tumultos, ni considerar dividida una república que, en tanto tiempo, no mandó al exilio, como consecuencia de sus luchas internas, más que a ocho o diez ciudadanos, ejecutó a poquísimos y ni siquiera multó a muchos. No se puede llamar, en modo alguno, desordenada una república donde existieron tantos ejemplos de virtud, porque los buenos ejemplos nacen de la buena educación, la buena educación de las buenas leyes, y las buenas leyes de esas diferencias internas que muchos, desconsideradamente, condenan, pues quien estudie el buen fin que tuvieron encontrará que no engendraron exilios ni violencias en perjuicio del bien común, sino leyes y órdenes en beneficio de la libertad pública. (Íd.)

Por la estructura timocrática y la efectiva división de funciones de gobierno que hubo en la Roma republicana, ésta se convirtió en un modelo de democracia (aunque no en el sentido moderno del término) y en objeto de elogio por parte de muchos pensadores del Renacimiento y del período previo a las revoluciones burguesas.

2.- Porque, por otro lado, y en congruencia con la teoría de Polibio sobre la eventual decadencia de las entidades políticas (teoría llamada *anacyclosis*, pues postula el movimiento cíclico de las formas de gobierno en un orden determinado), el equilibrio de poder en Roma eventualmente se vio roto cuando dos hermanos que ocuparon ambos el puesto de tribunos de la plebe, Cayo Graco y Tiberio Graco, implantaron una reforma agraria que perjudicó muy grandemente al partido patricio, generando descontento, disturbios (Tiberio Graco fue asesinado en una refriega y su hermano Cayo se suicidó) y, eventualmente, la transición hacia el Principado. Dice Rubio Carracedo (2007 A: 39)

[el historiador griego] Diodoro de Sicilia, denuncia ya claramente la ruptura de equilibrio operada por las reformas de los Gracos (...) a favor de la clase popular, que dio lugar a una imparable demagogia (...) y que terminaría por romper el modelo republicano.

Es así que, por mucho tiempo (hasta casi finalizado el siglo II antes de nuestra era), la lucha de partidos constituyó en Roma una praxis política saludable que otorgó leyes justas a la ciudad, y que la fortaleció económica y socialmente. Empero, eventualmente la confrontación llegó a niveles violentos. El hito de la reforma graquiana (que, pese a la beligerancia que suscitó, se pudo implementar, aunque a medias) tuvo la peculiaridad de que tocó la esfera económica: la iniciativa de los Gracos tenía la intención de limitar la propiedad agrícola de los terratenientes (principalmente patricios, algunos de los cuales eran senadores, a pesar de que estaba prohibido que éstos tomaran tierras conquistadas), convirtiéndolas en propiedad del Estado que sería arrendada a los otrora propietarios, pudiendo éstos heredarla, pero no venderla (Ibid: 43). Esto enfureció a fuertes sectores de la clase patricia y dio inicio a una época de *vendettas* y contragolpes, especialmente por parte de quienes se vieron afectados por estas medidas de signo popular. La situación llegó a un estadio de luchas militares tan intensas que el Senado empezó a temerle a personajes como Catilina (el blanco de las acusaciones que Cicerón le hizo en las *Catilinarias*), Mario, Sila o Pompeyo, primero amigo y luego rival de Julio César.

Así las cosas, el Senado prefirió apoyar a Pompeyo, que tenía intenciones de convertirse en un cónsul único (*Princeps*) (Ibid: 47), pero el poderío de Julio César (quien, por otro lado, había destacado como conquistador y gozaba de prestigio en diversos sectores de la sociedad) intimidó al Senado, con lo cual el famoso general entró victorioso a Roma “ya como *Princeps*, pero no exige la monarquía (...). Acepta en cambio el título de Imperator, que tiene un sentido preponderantemente militar, pero que se consolidará más tarde” (Ibid: 48). Julio César deseaba tener más poder del que le podía otorgar la aun republicana ciudad, por lo que fue asesinado hacia el año 44.

### 2.2.2.3 El Principado romano

En el año 28 a.C., y tras otra lucha intestina parecida a la de Pompeyo con Julio César, que era tío abuelo de Octavio Augusto, éste se convirtió en Príncipe (Ibid: 49), preparando una drástica reorganización legislativa de Roma que la trastocaría, convirtiéndola en un principado. Hay que distinguir los conceptos de “Imperio” y “Principado”, pues popularmente se usan estas dos voces como sinónimas: el *Imperator* (emperador) era en la Roma *republicana* un título de carácter militar (acaso equivalente al polemarcha de la Atenas de los legisladores), que implicaba asumir la responsabilidad por las conquistas (el Imperio como territorio dominado por la metrópoli); el *Princeps* (Príncipe o César, en lo sucesivo) es, en cambio, una suerte de “Primer Ciudadano” convertido “en primer gobernante, que por sus méritos se ha ganado el respeto de todos (*auctoritas*) y que conlleva el mantenimiento armónico de la república” (Arce, 1990: 185, citado en Ibid: 47). Es más o menos en este sentido que lo entiende Maquiavelo en su más famosa obra. Así pues, el imperio es el conjunto de las conquistas de Roma como entidad territorial subordinada a dicha ciudad, en tanto que el principado es la forma de gobierno de la metrópoli: Roma como entidad política.

Podemos resumir las características del principado romano como sigue: (Ibid: 49-52)

a) Hubo una recuperación de la ancestral religión romana, que tuvo entonces su auge y se vio signada por la divinización del César.

b) Poseía al principio dos códigos legales: uno para los ciudadanos romanos y otro para “los habitantes de los pueblos conquistados (*peregrini*)” (Ibid: 49). Aquí se hace más nítida la distinción, que trascendió hasta nuestros días, entre Derecho Civil (el que rige localmente en un espacio político) y Derecho de Gentes (el que rige las relaciones entre Estados). Empero, en el año 212 (ya de nuestra era), Caracalla emitió el Decreto Antoniniano que otorgó la ciudadanía romana a todos los habitantes del para entonces vastísimo Imperio. Esto es de trascendental importancia, pues llevaría a una drástica transformación del ideal de ciudadanía, fecundando una tradición muy otra a la del republicanismo que caracterizó a la civilización greco-romana anteriormente. Esta idea de que todos los pueblos debían

interactuar en situación de igualdad (al menos formal, como ciudadanos ante la ley) es una de las más ricas aportaciones de la escuela helenística de los estoicos, algunos de cuyos seguidores fueron los filósofos Zenón, Panecio, el rétor Cicerón y el famoso César Marco Aurelio.

c) Otra transformación de gran calado en la Roma de los Césares, y que conformaría una nueva forma de vivir la ciudadanía, es lo que podríamos llamar la *despolitización* de los cargos propiamente políticos de la República (el Senado, principalmente). Dice Rubio Carracedo (Ibid: 50) que “el desequilibrio es abrumador a favor del Príncipe. Pero el régimen sigue denominándose República a efectos de legitimación”. Sigue habiendo, pues, un Senado, pero éste pierde el poder político que antes tenía. No obstante, “Augusto tuvo la habilidad de compensarle [a los senadores] el despojo de funciones políticas y legislativas con funciones cada vez más importantes en el orden administrativo (que antes les estaban vedadas)” (Íd.). En cierta medida, Octavio Augusto le quitó poder a los senadores, pero a cambio les dio comodidad y riqueza, con lo que quedaron comprensiblemente conformes: “El Senado perdió facultades de nombramiento, pero los mismos senadores pasaron a ser nombrados para los cargos más importantes de la tradición republicana (...) y de los de nueva creación” (Ibid: 51). Los de nueva creación eran los puestos que implicaban vigilar y gobernar las provincias, y que podemos decir que convertían a estos otrora políticos metropolitanos en la autoridad suprema de su propia provincia. Desde el punto de vista del Principado visto como un todo, los que antes eran políticos (agentes de la vida pública) se convirtieron en funcionarios (*administradores* de las instituciones públicas).

d) Finalmente, Augusto se ganó el favor de las clases populares de modo similar a como lo hicieron los atenienses después de Clístenes: formó un “*orden ecuestre* (mandos militares de segundo orden), directamente dependiente de él mismo, cuyo reclutamiento en las clases populares era cuidadosamente vigilado, al que encomendó la custodia de los enclaves más sensibles, así como competencias financieras” (Ibid: 51). Esta vinculación, a la vez burocrática y militar, con la gente común “le garantizaba la adhesión popular” (Íd.). Las antiguas asambleas y los comicios, reliquias de la tradición republicana, “carecían de valor práctico (...) porque estaban largamente desacreditadas por los excesos de demagogia

desde el tiempo de los Gracos” (Íd.).

El reinado de Octavio Augusto implicó el ascenso en poderío de una Roma que adquiría consistencia como potencia no sólo militar, sino también técnica, y que sedujo al mundo con la promesa de comodidades y riquezas, a la vez que generaba opresión política y subordinación. Puede decirse que, desde el punto de vista del objetivo narcisista que tenía Roma de enseñorearse sobre el mundo conocido en esa época, fue un régimen harto exitoso. Dice Rubio Carracedo (Íd.) que “Sin duda fue así, pero no debe olvidarse que el nuevo equilibrio institucional que había creado sólo era posible controlar en la práctica por alguien excepcionalmente dotado”. Nuevamente, se repetía el error de Pericles: un régimen virtuoso (en el sentido maquiaveliano del término), pero monolítico: ningún sucesor de Octavio Augusto perteneciente a la conflictiva y desordenada dinastía julio-claudia estuvo a la altura del hombre que dio comienzo al Principado romano. Con algunas excepciones, los césares causaron la lenta agonía de un imperio otrora glorioso y bien organizado.

### **2.2.3 Breve nota sobre la Edad Media: las Ciudades-Estado italianas y helvéticas como reserva del republicanismo antiguo**

Por sus características estructurales, la etapa que conocemos como Medioevo o Edad Media, y que en la historiografía marxista coincide con la hegemonía del modo de producción feudal, ofrece relativamente poco interés desde el punto de vista del desarrollo político, precisamente porque no hubo tal: antes bien, la descomposición del Imperio Romano, que llevó a la conformación de reinos cristianos formados por la fusión de antiguas provincias romanas con los pueblos “bárbaros” (principalmente germánicos) que invadieron a Roma para finalmente vencerla hacia el siglo V de nuestra era; esa descomposición, decimos, implicó “una atomización del poder político y económico” (Pérez, Lara y Romero, 2008: 59) donde las entidades resultantes asumieron la forma de monarquías (reinos) y feudos (gobernados por señores feudales, aristócratas guerreros al servicio de algún soberano, o en algunos casos independientes) “con pocos rasgos en común” donde el “único factor de unidad fue la sujeción a la Iglesia católica” (Íd.). La naturaleza vertical y guerrera de esta

nueva etapa disolvió fuertemente la tradición política surgida en el mundo greco-romano: las grandes masas del pueblo no se dedicaban a la política (de hecho, no había instituciones suficientemente amplias territorialmente como para que hubiera una entidad política con la cual identificarse como ciudadanos), sino que trabajaban el campo y vivían alejados de una cosa pública oligopolizada por los guerreros, los soberanos y la Iglesia.

Describamos brevemente el modo de producción feudal: una pequeña élite guerrera (los señores feudales) recibía el reconocimiento de algún superior (otro señor feudal o un rey) merced al cual poseía grandes extensiones de tierra como propiedad personal. Esto es una herencia del latifundio romano (en manos de aristócratas rurales). Los señores feudales, a cambio de esa prebenda, apoyaban militarmente a sus superiores ante amenazas tales como bandidos, musulmanes (puestos en una situación de alteridad debido al enorme poder ideológico de la Iglesia Católica sobre los pueblos europeos) u otros señores enemigos. En las tierras del señor trabajaban personas que estaban *adscritas* al feudo: no eran esclavos del señor, pero éste les exigía un tributo obligatorio y ciertos servicios (a veces francamente abusivos), además de que podía expulsarlos cuando lo deseara, o “traspasárselos” a otro señor (Ibid: 60). La economía estaba enfocada al autoconsumo, y el comercio sólo se desarrollaría después a partir de los avances técnicos en la agricultura y la pujanza comercial de los burgos (Ibid: 64-69).

Se generó así una situación paradójica: por un lado, existían pocos núcleos de poder, por lo que podría decirse que éste se encontraba “disuelto” en un mosaico de reinos y feudos con economías de autoconsumo y lazos de lealtad sobrepuestos, pero generalmente restringidos al nivel local; por otro lado, el poder ideológico de la Iglesia Católica, así como las relaciones de lealtad de que disponían algunos soberanos, les dieron a éstos y a aquélla una centralidad en la vida política del medioevo que les permitió concentrar un enorme poder. Empero, la inmensa mayoría de los europeos de esa época estaban ostensiblemente despolitizados. Dice Peña (2002: 48-49) que

el cristianismo introduce una 'ciudadanía' alternativa del cristiano, definida por San Agustín [que] favorece un cierto distanciamiento respecto a la comunidad política (...) y

una afirmación de la primacía de la vida contemplativa sobre la vida activa, a la vez que una visión negativa de la política basada en una antropología pesimista.

Esa última observación es muy importante: en franco contraste con el humanismo cívico (uno de los rasgos del republicanismo, lo mismo clásico que moderno), para el cristianismo, tal como lo enseñaba la Iglesia Católica, la vida terrestre no posee tanta importancia, pues se convierte en una lastimosa transición hacia la bienaventuranza ultraterrena; el involucramiento público como vía para alcanzar la realización humana en la interacción social y la búsqueda de prestigio y libertad es visto como poco menos que una frivolidad. Por otro lado, como también señala Peña (Íd.), ni siquiera pervive en los feudos la idea de pertenencia en el sentido político (cívico-territorial a la vez que cívico-jurídico) propio de las democracias helénicas o incluso del Imperio Romano, pues este nuevo sistema feudal “se funda sobre la idea de una vinculación personal, más que territorial (...). (...) en la policéntrica sociedad medieval el individuo tiene una multiplicidad de pertenencias”.

Empero, la ciudadanía, en el sentido republicano del término, no se pierde durante la Edad Media, sino que se recluye a un contexto más específico y local: las ciudades-estado medievales. Dos regiones resultan paradigmáticas de este republicanismo medieval, al que entre otras cosas le debemos la eclosión del Renacimiento y la conservación de un germen que habría de dar lugar, más adelante, a las revoluciones burguesas, ya en la Modernidad. Se trata del norte de Italia (con ciudades tales como Pisa, Venecia, Florencia y Génova) y de los territorios helvéticos (suizos), organizados también en ciudades-estado llamadas “cantones”, que se confederaron desde 1291 (Rubio Carracedo, 2007 B: 53).

El régimen político de estas ciudades-estado italianas y helvéticas fue siempre un régimen mixto, aunque con muy diferentes modulaciones. El más frecuente fue la constitución mixta de aristocracia y democracia (...) su punto de referencia político y jurídico era siempre la República romana. (Íd.)

De estas entidades políticas dice Rubio Carracedo (Ibid: 54) que cumplieron la importantísima función histórica “de mantener activo el rescoldo del modelo constitucional

mixto, que se reavivará (...) a través de algunos pensadores políticos (...) como Harrington, Montesquieu y Rousseau”. La tradición italiana es especialmente vigorosa y relevante, pues aunque su duración temporal fue un tanto breve (de finales del siglo XI a finales del XV) (Peña, 2002: 49) “produce un conjunto de ideas y vivencias que sirve de puente entre la ciudadanía antigua y la concepción republicana moderna de la ciudadanía” (Íd.). De derecho, estas ciudades eran vasallas de potencias imperiales exteriores, pero de hecho conservan una independencia para cuya defensa no dudaron en tomar las armas de vez en cuando. Se le llama a esta tradición (que revaloriza enfáticamente la participación política, el compromiso cívico-patriótico y la virtud pública) *humanismo cívico florentino* (Ibid: 51), y en ella perviven ideales semejantes a los que propugnaban los atenienses en la época de Pericles.

Las amenazas exteriores (los *signori*, aristócratas guerreros que querían apoderarse de las prósperas ciudades noritalianas) acicatearon un patriotismo que consolidó la institución de un ejército popular (convocado por un servicio militar generalizado) y de impuestos que eran el pago que el ciudadano daba en reciprocidad por las comodidades públicas de que gozaba y la libertad política (Ibid: 50). No eran las ciudades de entonces espacios políticos igualitarios, pues las mayores capacidades gubernativas eran privilegio de los ciudadanos propietarios, pero sí había una notable apertura (llegaban migrantes que se establecían ahí atraídos por los derechos civiles) y una forma limitada pero real de construcción colectiva de lo público. Maquiavelo puede considerarse un “canto de cisne” de esta tradición política (no exento de una crítica que busca corregirla para que mejore y se renueve) (Ibid: 52), ya bastante amenazada por el despotismo plutocrático de la familia Médicis, que terminaría por imponerse.

#### **2.2.4 Modernidad: víspera de las revoluciones burguesas**

La creciente centralización del poder que implicó el ascenso de los monarcas absolutos debilitó el concepto clásico de ciudadanía, ligado, como hemos visto, al paradigma republicano. A principios de la Modernidad, y hasta bien entrado el siglo XVIII (en el que se empezarían a gestar las revoluciones burguesas), la relación del individuo con su comunidad

política, al tratarse de un reino absolutista, fue la de un súbdito con relación al soberano.

Peña (2002: 52) cita a Riesenbergr, quien afirma “en los siglos posteriores al Renacimiento, la ciudadanía casi desapareció, aplastada por las teorías y burocracias del estado centralizado. Los ciudadanos se convirtieron en súbditos en todas partes”. Aquel autor afirma, asimismo:

Esta modificación en el significado de la ciudadanía tiene que ver sobre todo con la consolidación del Estado territorial moderno, caracterizado no sólo por su amplia extensión (...) sino por la concentración de poder en manos del príncipe y el desarrollo consiguiente de la teoría de la soberanía. (Íd.)

Tanta centralización política ocasiona dos cosas:

1.- Por un lado, se desarrolla la teoría de la soberanía (propuesta por Jean Bodin), según la cual no es posible la división de poderes (sólo pueden dividirse las *funciones gubernativas*, pero que están supeditadas al poder soberano), pues siempre hay una instancia o estamento que se impone a los demás en la medida en que tiene la facultad de legislar. Es decir: el órgano o estamento encargado de deliberar y decidir la ley es quien tiene más poder en una sociedad política, pues es quien la “diseña”, y quien pone las reglas del juego. Estructuralmente sólo puede haber *una* instancia soberana, pues una división a ese nivel implicaría guerra civil. Aunque la teoría de la soberanía (luego perfeccionada por Hobbes) puede generalizarse y usarse como un criterio de análisis político universal, su estilo es muy característico de una época en la que estaba quedando claro que los reyes poseían un control absoluto del juego político. La idea de que la soberanía recaía en el pueblo (o que, en otras palabras, el Estado debía existir para cumplir la voluntad política del pueblo, que no sería sino la libertad maquiaveliana) hubiera resultado escandalosa.

2.- Por otro, “el ciudadano viene a equipararse con el súbdito (...) definido precisamente por su dependencia del soberano (...) la sujeción al soberano tiene como contrapartida ciertos derechos y privilegios” (Ibid: 53). Se trata, pues, de un ciudadano separado de la

esfera pública, o limitando su capacidad real de acción en ésta. Resulta interesante que el Estado central, como en cualquier sociedad política clasista, no podía prescindir de los súbditos para subsistir, pues los reinos, “necesitados de recursos para desempeñar sus funciones (...) debieron ir más allá de la requisita coactiva y negociar con distintos grupos las condiciones de su contribución al Estado” (Ibid: 53-54). De esta manera se construyó una sociedad estamental cuya forma de ciudadanía no se caracterizaba tanto por el ejercicio del poder político, sino por el cumplimiento de una función en un marco legal de derechos y obligaciones surgido de la negociación del soberano con diversos grupos de súbditos.

Por otro lado, Peña señala que la vieja praxis republicana de la ciudadanía clásica nunca se esfuma del todo, aunque a veces se tenga que refugiar en recovecos oscuros y remotos del edificio político. En el caso de la Modernidad durante el absolutismo, el recoveco no era oscuro, sino palaciego, pero en todo caso era un espacio cerrado y cenacular: el de las cortes reales y los gabinetes al servicio del Estado.

Aunque la noción clásica de ciudadanía no tuviera cabida en las monarquías absolutas, la tradición cívica sobrevive de algún modo en la figura de los funcionarios y cortesanos (...). La moderna burocracia necesitaba muchas de las cualidades que los humanistas cívicos demandaban del ciudadano. En la medida en que podía desarrollarse el modelo de la vida activa al servicio de la comunidad disociado del republicanismo, el vocabulario de la ciudadanía podía adaptarse a la nueva realidad (...). Aunque los tiempos hayan cambiado, la presencia del humanismo clásico es patente en la literatura, en el arte, e incluso en la filosofía política (...) aunque en un contexto político muy diferente. (Ibid: 53)

Por un preciso e infatigable mecanismo dialéctico, este poder centralizado que despolitizaba a los súbditos sembraría la semilla de las revoluciones burguesas, toda vez que la antedicha profesionalización de la política

significa que el ciudadano moderno se afirma como sujeto autónomo (...). Mientras la esfera de la política/administración es ocupada en exclusiva por el príncipe y su 'equipo administrativo', el desarrollo de la economía permite la aparición de una *sociedad civil* relativamente autónoma. (Ibid: 55)

Esta separación cada vez más sustancial y operativa entre una sociedad política (muy pequeña) y una sociedad civil permitiría abstraer conceptualmente al hombre en tanto hombre del molde político/cívico/público en que se le había engarzado por siglos. He ahí uno de los orígenes de la escuela iusnaturalista (de los derechos “naturales”, presuntamente consustanciales al ser humano por el hecho de serlo), de la idea del contrato social (donde la conformación artificial de una comunidad política es una negociación por derechos y deberes) y del liberalismo. Las revoluciones burguesas se acercaban a muy buen paso.

#### **2.2.4.1 El retorno a los clásicos.**

Pese a la primacía del iusnaturalismo en los ámbitos intelectuales dominados por las monarquías absolutas, especialmente las continentales, hay una importante veta republicana en los países de habla inglesa, encabezados por el pensador James Harrington, de ideas republicanas, ideólogo de la Commonwealth y, a la sazón, una suerte de anti-hobbesiano (Ibid: 57). Este filósofo británico

imaginó una república de propietarios armados (con una propiedad ampliamente distribuida), en la que la igualdad de status es causa de igualdad de poder, y en la que ésta asegura la libertad de cada uno, contra lo que sostiene Hobbes. (Íd.)

Desde el punto de vista político, las ideas republicanas del ámbito anglosajón fueron puestas en práctica en la Revolución inglesa (s. XVII). En ésta, un grupo de diputados del Parlamento, descontentos ante la represión sufrida con el rey Carlos I (quien trató de aumentar sus propias atribuciones como monarca, incurriendo en un recalcitrante despotismo), organizaron un ejército, el *New Model Army* (encabezado por Oliver Cromwell) en el que se distinguían facciones. Una de ellas (justamente la de Cromwell) era moderada, y quería negociar con el rey; pero otras facciones (los “niveladores” o *levellers* y los “enterradores”, *diggers*) eran verdaderos monarcómacos: querían abolir el reino como institución. La Revolución inglesa tuvo consecuencias ciertamente notables, aunque sus

efectos más notorios y drásticos tuvieron una corta duración: el rey Carlos I fue ejecutado, se creó una República (el 19 de mayo de 1649) y, finalmente, se restauró la monarquía, en parte debido al papel caudillista de Cromwell (Uscanga Barradas, 2016 A: 31).

#### **2.2.4.2 Surgimiento del liberalismo.**

Mientras tanto, en la Europa continental, aunque también en la Gran Bretaña, al margen de la efímera experiencia republicana y sin entrar en contradicción con ella, las cosas estaban cambiando; la sociedad se transformaba a nivel estructural, y se avecinaba la transición hacia un nuevo bloque histórico, correspondiente al modo de producción capitalista. Esta transición encarna ideológicamente en “el debate sobre virtud y comercio que tiene lugar en Europa desde finales del siglo XVII hasta la época de las revoluciones burguesas” (Peña, 2002: 58). Las innovaciones tecnológicas que se fueron desarrollando hacia finales del feudalismo y el nuevo auge del comercio, con una Revolución Industrial ya en puerta, hicieron que el comercio, visto como poco importante y hasta peligroso por el pensamiento republicano, pasara “a ser visto como motor de la sociedad” (Íd.).

Como dijimos antes, la creciente profesionalización de la clase política fue generando un desinterés por la cosa pública casi generalizado entre la sociedad civil. Ésta, por otro lado, empezaba a producir el tipo social del burgués moderno como propietario consagrado a la producción de mercancías, contratando trabajo asalariado. Todo ello fue generando una ideología afín al mercado, que valoraba a éste como la fuente natural de una racionalidad que acomodaría las pasiones de los individuos, los cuales necesitan unos de otros, en un sistema de intercambios espontáneos y libres guiados por el deseo de riquezas, deseo mediado por la interdependencia de los productores. Dice de nuevo Peña (Ibid: 60):

Se impone, por tanto, la tesis de que la sociedad puede sostenerse sobre la base del interés, sin necesidad de apelar a la virtud (o al menos a la virtud política). (...) El liberalismo promete solventar los conflictos entre los individuos promoviendo el interés de cada uno de ellos, sin aspirar a cambiarlo. El mercado resuelve el problema de la armonía

social.

La libertad, lo mismo en su versión negativa (como protección respecto del poder político) que en la positiva (la posibilidad de decidir el propio rumbo de la vida y, por supuesto, el derecho de hacer negocios), asumió una centralidad en el discurso de sendos pensadores de la etapa previa a la Revolución Francesa. Surge así el conjunto de doctrinas *liberales* (pues se trata de una variedad de posturas que comparten la valorización de la libertad, pero que la entienden de distinto modo) como fuerza ideológica dispuesta a desplazar al republicanismo como proyecto político para un nuevo orden. Eventualmente, como veremos, el liberalismo se transformaría en la postura hegemónica en todo el período que comenzó con la Restauración y que se prolonga hasta nuestros días.

### **2.2.5 Modernidad: la Restauración, las sociedades industriales modernas y el auge del liberalismo.**

Si bien la ciudadanía es un concepto que al emerger al *Topos Uranos* de las ideas nos permite analizar realidades lejanas entre sí en el tiempo y en el espacio, “es en la época de las dos grandes revoluciones burguesas, y sobre todo con la francesa, cuando se inventa la noción moderna de ciudadanía” (Ibid: 62). Los pensadores que orientaron e hicieron viable los procesos revolucionarios del siglo XVIII “sistematizaron” en cierto modo los diferentes sentidos que estaban implicados en el hecho de estar vinculado a una comunidad política. Con la Revolución francesa surge el Estado-nación como espacio político, y esta nueva invención tiene la aspiración de ser laica y cosmopolita. Por razones estructurales que sería demasiado largo explicar, esa laicidad y ese cosmopolitismo sólo pudieron lograrse parcialmente, pero la impronta de la Ilustración le llegó al Estado-nación en el deseo de regirse por la razón y por leyes que fueran universales, reconociendo la igualdad de todos los hombres y defendiendo su libertad. Se creía, pues, que un ordenamiento legal justo podía garantizar la justicia en la vivencia efectiva de la sociedad.

Los tres elementos que Peña distingue en la ciudadanía moderna del Estado-nación, análogos a sus tres categorías de Derechos, Pertenencia y Participación, son: (Peña, 2002: 62-63)

1.- Ciudadanía legal: los ciudadanos son iguales ante la ley, la cual trata con ellos como individuos, y no como miembros de un estamento o como elementos de un gremio; tampoco hay, al menos en el papel, privilegios ni opresión que tal o cual grupo disfrute o padezca. La ley, pues, tiene la aspiración de garantizar la libertad de los individuos, los cuales, retomando las teorías iusnaturalistas y el liberalismo, son considerados antes hombres que ciudadanos. Vemos que la ciudadanía como estatus legal se relaciona con la posesión de derechos y deberes, y esta es la opción distintiva de la doctrina liberal.

2.- Ciudadanía política: los ciudadanos son también concebidos como sujetos políticos. A diferencia de la etapa del absolutismo monárquico, la Revolución francesa deja *muy* claro (llevando la monarquía hasta sus últimas consecuencias) que la soberanía debe recaer en el pueblo, aunque con la mediación de las instituciones políticas. En ese sentido hay matices, pues mientras que hay pensadores abiertamente liberales como Constant, hay otros republicanos, como Rousseau, y también algunos que constituyen el punto de encuentro entre ambas escuelas, como Montesquieu. El segundo de estos pensadores defendía el asambleísmo. Esta forma de ciudadanía se relaciona directamente con la categoría de participación, constituyendo la cara más visible de la tradición republicana.

3.- Ciudadanía nacional-estatal: la ciudadanía es también vista como un estatus de pertenencia a una sociedad política concreta, más bien que a cualquier otra. Esto se debe a que los Estados-nación que surgen con las revoluciones burguesas son intrínsecamente limitados y, por otro lado, deben proveer de ciertos servicios a su ciudadanía. Por ello, los ideales de cosmopolitismo (presentes, por ejemplo, en Robespierre, como observa Peña, *Ibid*: 69) que enarbolaban algunos revolucionarios franceses tuvieron un cumplimiento limitado. Los pensadores más progresistas y radicales (como también señala Peña) no pensaban en una pertenencia étnica o genealógica (a manera de un integrismo nacional), sino en la asociación cívica del ciudadano (que bien puede llegar del extranjero y

naturalizarse) con un Estado al cual le presta servicios a cambio de la defensa de sus derechos naturales; sin embargo, la idea de ciudadanía como pertenencia a un Estado-nación constituye un aspecto muy problemático de aquélla, porque genera una amplia problemática sobre el desencuentro entre derechos civiles (los que garantiza el Estado, y que constituyen una institución jurídica positiva y real, teóricamente al alcance de los recursos de un país) y los derechos naturales o que hoy llamaríamos “humanos” (los que teóricamente deben serle reconocidos a todo ser humano por el hecho de serlo, pero que a veces los Estados no pueden y/o no quieren otorgarle a determinados individuos, por razones prácticas, ideológicas o ambas). Esta forma de ciudadanía corresponde a la categoría de pertenencia, y se vincula especialmente con la corriente política del comunitarismo.

La Revolución francesa es uno de los eventos más trascendentales de la historia de Occidente. Dice Peña (Ibid: 70) que “la revolución supuso la recuperación de la concepción de la ciudadanía como capacidad de control de la vida pública (...) al tiempo que establecía el principio de igualdad que la hacía potencialmente abierta a todos”. Era vista como una ocasión para la virtud pública (Íd.), a la vez que como un estatus que se deseaba universal. Así, aunque la ideología política dominante a partir de ese momento sería el liberalismo, hay elementos tanto de éste como del republicanismo en esta nueva/vieja concepción de ciudadanía construida por los revolucionarios.

Empero, y al margen de una ideología progresista, heredera de las Luces, y de una monarquía cada vez más reivindicativa de la libertad política del pueblo, la estructura económica de la nueva sociedad era el germen del capitalismo liberal moderno, acercándose ya a un estadio industrial y financiero de desarrollo. Con ello, la sociedad viró hacia un proceso de Restauración no sólo a través de la lucha de los imperios reaccionarios contra Napoleón Bonaparte, sino por la misma actitud autocrática de éste. Así,

el reflujó revolucionario y la posterior Restauración produjeron un visible retroceso. Aunque se mantuviera la igualdad legal, la ciudadanía activa, es decir, la ciudadanía política plena, quedaba en manos de una minoría. (Ibid: 71)

Rosanvallon (citado en Peña, Íd.) explica el carácter del nuevo pacto social generado por el ahora emperador Napoleón: “[el bonapartismo] pone en el centro de la política la cuestión de la inclusión, mucho más que la de la participación activa. Trata de reinventar para la nueva sociedad individualista el equivalente de los antiguos lazos de fidelidad y protección”. Puede decirse que la sociedad decimonónica construida por un Bonaparte que traicionó a la Revolución retomó la estructura política prerrevolucionaria centrada en la posesión de derechos de los sujetos por medio de la pertenencia a territorios gobernados por un poder soberano. Es decir, se trata de una ciudadanía semejante a la de las monarquías absolutas, aunque en teoría existían mayores posibilidades de participación y una igualdad formal ante la ley que barría la existencia de estamentos, pero que disfrazaba la estructura de clases propia del ascendente capitalismo: propietarios de medios de producción, por un lado, y asalariados necesitados de empleo, por el otro. He aquí que las revoluciones burguesas resultaron ser más burguesas de lo que les convenía.

## **2.3 Mirada doctrinal**

### **2.3.1 Liberalismo: experiencias e instituciones históricas características**

El liberalismo, aunque surgió en la época previa a las revoluciones burguesas (s. XVIII), se alimenta de experiencias históricas que se remontan al republicanismo clásico. En efecto, existen elementos que ambas escuelas comparten, aunque sus diferencias resultan cruciales.

Veremos más abajo que Abril Uscanga (2016 A) habla de versiones del republicanismo, algunas de las cuales poseen cierta afinidad con el liberalismo, al grado de poder encontrarse con él. Esto se debe a que, aunque el republicanismo encomia en grado sumo la participación de los ciudadanos en la vida política de su sociedad, ciertas versiones de la doctrina republicana señalan claramente que esa participación, además de ser buena en sí misma (como esfera de realización humana), constituye una necesidad política, pues es la forma de garantizar *la libertad de cada uno* de los pobladores considerando que ésta no siempre puede darse por sentado. Así, aunque la Antigüedad clásica greco-romana existió bajo el signo del republicanismo como postura hegemónica, podemos decir que ahí donde ha habido una valorización del sujeto, especialmente individual, como agente de su vida, ahí hay algún germen del liberalismo. El matiz estriba en que para el republicanismo lo más importante es la libertad colectiva del pueblo, mientras que el liberalismo considera la libertad del individuo concreto como centro de gravedad.

Empero, es cuando se amplía la extensión territorial de los espacios políticos cuando se enfatiza el valor de la vinculación jurídica de los estamentos, vinculación concretizada en derechos y obligaciones, que surge otro importante insumo para el que luego se configuraría como pensamiento liberal. El Principado romano (especialmente a partir del siglo III, con el Decreto Antoniniano), alimentado en cierta medida por el pensamiento cosmopolita de los filósofos estoicos, convierte a la ciudadanía en un estatus universal para todos los pobladores del ya vastísimo imperio. Ahí la participación política directa de todos o de la

mayoría ya no era viable desde el punto de vista práctico, por lo que el atractivo de la comunidad política estribaba en la garantía de poseer ciertos privilegios y comodidades. El ciudadano medio, rápidamente, empezaba a recluirse en la “vida privada” (aunque ésta existía también en Grecia, pero sin dársele tanta importancia).

Podemos decir que la doctrina liberal obtiene su impulso decisivo y empieza a conformarse como tal durante la gestación de las revoluciones del siglo XVIII. Así las cosas, colegimos que es una ideología marcadamente burguesa, pues su mayor vigor le viene de justificar el estilo de vida de una pujante clase burguesa que se enseñoreó sobre el mundo al caer el feudalismo en el siglo XVIII. Aunque no puede reducirse la rica tradición liberal a una postura de liberalismo económico ni identificarse con ella (pues posee un fuerte y estimulante contenido ético, así como una indudable dimensión política, aunque paradójicamente despolitizadora), sí hay una relación de cercanía entre el liberalismo político clásico y un bagaje de argumentación económica proto-burguesa, especialmente en los exponentes de la llamada “Ilustración escocesa”, cuyo mayor representante es Adam Smith.

Por otro lado, el excesivo control y poder que concentraban los monarcas absolutos llevó a pensadores como Locke, el mencionado Smith y Thomas Hobbes a defender la necesidad de que los Estados, como *contratos sociales*, garanticen los derechos de los individuos. Se considera que la libertad, tanto ideológica como económica, es el instrumento óptimo para mejorar y autorregular a las sociedades, más que el poder despótico de los reyes, que por razones económicas ya empezaba a menguar.

Además, y aunque no se mencionó la historia reciente del siglo XX en la sección precedente, hemos de decir que el liberalismo obtuvo un nuevo impulso renovador después de las grandes tragedias que durante la pasada centuria sufrió la humanidad, tragedias provocadas, a nivel político, por ciertos Estados-nación autoritarios y que hablaban en nombre de fantasías de integración etno-nacional, cobijándose en una retórica comunitaria de “pureza racial”. No obstante, tenemos que decir que, debajo del nivel ideológico que operativizó esas tragedias estaba precisamente una fuerte crisis del gran capital industrial (cuyo modelo de acumulación bajo el capitalismo es insostenible), crisis que tuvo como

consecuencia el ascenso al poder de liderazgos funestos para la humanidad y para sus países. Asimismo, los grandes experimentos inspirados en el ideal marxista de una sociedad sin clases (que nunca alcanzaron dicho ideal) coartaron terriblemente las libertades de los sujetos no sólo individuales, sino también colectivos. Todo lo anterior ayudó a fortalecer la idea de que el control social que los Estados podían bajo ciertas condiciones llegar a tener era peligroso, innecesario y debía mantenerse debajo de determinados límites.

Los legítimos planteamientos del liberalismo como ideal de libertad, al ser enarbolados por voceros del poder económico, ven diluido su carácter político y moral (como apertura ética a diversos ideales de vida buena y como reconocimiento incondicional de los derechos humanos) en favor de un liberalismo casi exclusivamente económico: la defensa a ultranza del derecho de hacer negocios sin “intromisiones del gobierno” (léase: “sin leyes laborales que protejan al proletariado”) y sin “límites artificiales” (léase: “sin mecanismos compensatorios que reviertan o amortigüen los enormes daños que la libertad de mercado y la división social del trabajo inevitablemente generan en la comunidad”). Sin embargo, el liberalismo no puede reducirse a eso, pues posee hoy en día variadas vertientes que constituyen propuestas relevantes y vigorosas para la construcción de sociedades justas.

### **2.3.2 Comunitarismo: experiencias e instituciones históricas características**

Al defender una noción fuerte de comunidad, los defensores de esta doctrina tienen como referente experiencias históricas donde las sociedades políticas poseían un carácter más marcadamente comunitario que las modernas (las cuales, cabalgando a lomos de la defensa liberal del individuo, han planteado la idea de que éste existe como un ser pre-social, y que la sociedad puede ser un peligro para su dignidad y libertad). Por ello el comunitarismo, tal como parece proponerlo Alasdair MacIntyre (su más señero representante), constituye una fuerte crítica al modo de vida moderno.

Conviene citar con cierta extensión el concepto de “marco social” que plantea el mencionado autor (1985: 206-207, citado en López Rivera, 1999: 119). en su clásica obra

### *Tras la virtud:*

Un marco social puede ser una institución, puede ser lo que he llamado una práctica, o puede ser un entorno (*milieu*) de algún otro tipo. Pero es central a la noción de marco, tal como yo la voy a entender, que un marco tenga una historia, una historia dentro de la cual las historias de los agentes individuales no sólo están, sino que deben estar situadas, justamente porque sin el marco y sin sus cambios a través del tiempo, la historia del agente individual y sus cambios serían ininteligibles.

De esta manera, la comunidad planteada por MacIntyre es una que está construida por fuertes vínculos entre sus miembros. Indudablemente, no está pensando en una sociedad que sea un mero espacio de encuentro pragmático entre agentes individuales que buscan negociar, guiados por el interés propio, derechos y obligaciones. Se trata de una comunidad de la que mana una noción propia de virtud, una sustancia ética a la que sólo puede acceder el individuo jugando los roles que esa comunidad le brinda como opción. Esta noción de que la virtud mana de la propia comunidad, con algunos matices, la comparte el comunitarismo con la doctrina republicana. MacIntyre abunda un poco en esto en otra cita (Op. Cit, p. 172, citado en Ibid: 120):

...en gran parte del mundo antiguo y el mundo medieval, como en muchas otras sociedades pre-modernas, el individuo es identificado y constituido en y a través de algunos de sus roles, aquellos roles que unen al individuo con las comunidades en y a través de los cuales sólo pueden obtenerse bienes específicamente humanos; enfrente el mundo como miembro de esta familia, esta casa (*household*), este clan, esta tribu, esta ciudad, esta nación, este reino. No hay un “yo” fuera de estos.

Con estos criterios podemos inferir que las experiencias históricas más característicamente comunitarias son aquellas en las que el individuo se ha encontrado inmerso en un marco social del que obtiene identidad y valores, no pudiendo encontrarlos fácilmente más allá de ellas. En ese sentido, y aunque el republicanismo también propugna el compromiso con la sociedad, la fuerza con que el comunitarismo concibe la vinculación del ciudadano con su entorno lo distingue de aquel. Así, por ejemplo, las ciudades italianas que

Peña en comia como reliquia del republicanismo tenían una política de admisión relativamente abierta, y eso atrajo a muchos inmigrantes que *performativamente* se incorporaron a esas comunidades urbanas (con el fin, dicho sea de paso, de obtener bienes materiales, comodidades y privilegios, además o incluso al margen de los bienes “específicamente humanos” de los que habla MacIntyre).

La segunda cita de MacIntyre resulta suficientemente clara al señalar los momentos históricos “comunitaristas” que ha habido: la estructura de las sociedades medievales evocaba la armonía cósmica, pues (al menos a nivel ideológico) el trabajador alimentaba a todos, el señor feudal y sus caballeros defendían el territorio de los invasores, en tanto que el clero oraba por la salvación de las almas. Se consideraba que ninguna de estas tres clases tendría sentido si no existieran las otras dos, y separarse de una cosmovisión congruente con esta estructura social podía ser severamente castigado.

### **2.3.3 Republicanismo: experiencias e instituciones históricas características**

Como hemos visto, la experiencia paradigmática que alimenta la doctrina política republicana es el conjunto de espacios políticos de la Antigüedad clásica greco-romana antes de que Roma se convirtiera en principado. Fue en esos espacios políticos donde se generó una praxis de participación colectiva casi generalizada (al menos entre quienes podían tener el estatus de ciudadanos), y donde se consideraba que ésta era un ideal noble de vida capaz de llevar a los sujetos a la virtud (pública) y la realización. La imagen más emblemática del republicanismo clásico de la Antigüedad es la de la Asamblea popular: ciudadanos deliberando, en condición de igualdad (desde el punto de vista del respeto y el pudor), utilizando el habla y el razonamiento como herramientas de persuasión. Se trata de una forma de poder político en la que virtualmente todos los ciudadanos pueden contribuir en la construcción de la comunidad: de sus triunfos y sus leyes.

La Edad Media no fue, en líneas generales, favorable al modelo republicano de ciudadanía. Sin embargo, el ideal clásico pervivió en espacios limitados pero de gran

importancia histórica, como los cantones helvéticos y las ciudades italianas del norte que luego impulsarían, en lo artístico y en lo filosófico, el Renacimiento. También sobreviven los ideales de virtud pública en los reinos feudales, pero custodiados por una “sociedad política” que empezaba a profesionalizarse y a distinguirse de las mayorías: las cortes reales y los funcionarios de Estado.

Un nuevo impulso republicano se da en la Modernidad con las experiencias de monarquía inglesa y francesa: en ambos contextos, y compitiendo siempre con pensadores que ya empezaban a prefigurar una formación liberal, hubo una pujanza por retomar una mayor participación de la ciudadanía, usando como ocasión la limitación del poder monárquico. Incluso en Inglaterra, país con tanta tradición realista (monarquista), no faltó una facción radical que propugnaba la completa abolición de la institución dinástica. Puede decirse, en un sentido un tanto vago y general, pero no carente de fundamento, que el parlamentarismo en sí mismo constituye un espacio en el que dormitan ideales de carácter republicano.

Hay que decir, finalmente, que aunque el republicanismo no constituye la postura hegemónica en un orden mundial primordialmente liberal (postura más afín a la actual sociedad de mercado), su valor en el pensamiento político es enorme, al grado de que hoy se ha consolidado como un discurso alternativo y crítico que busca reconstruir su identidad desde referentes tanto clásicos como modernos (por ello se habla de “neo republicanismo”), recuperando el valor de la virtud pública en aras de una praxis política más comprometida.

## **Capítulo 3**

# **La ciudadanía: mirada problémica**

## **Introducción**

La tercera mirada sobre la ciudadanía, la *problémica*, será una suerte de profundización o desarrollo de la categoría misma, por medio de un análisis de algunos problemas señeros y relevantes que se relacionan con ella. Así, si la ciudadanía (de nuevo siguiendo a Peña) se compone de tres elementos que son los derechos, la pertenencia y la participación, cada uno de éstos puede a su vez plantear ciertos problemas o temas neurálgicos sobre los que es posible debatir. En este capítulo trabajaremos bajo la premisa de que para cada problema de la ciudadanía, las escuelas de pensamiento emiten una cierta postura, de tal manera que los problemas pueden considerarse los “rasgos” o “identificadores” merced a los cuales las escuelas de pensamiento político se distinguen entre sí.

Este capítulo comenzará, asimismo, con una reflexión a partir del concepto bobiano de “filosofía política”, para señalar cómo ésta suele estar referida a principios reguladores, de tal suerte que un pensador (o una escuela) debe llevar a cabo sus propias “opciones axiológicas” en torno a temas políticos, para así definir su postura.

De los tres elementos de la ciudadanía, el primero, el de los derechos, se analizará a partir de un problema: el de la sociedad justa. ¿Cómo y cuándo puede decirse que una sociedad es justa? Para presentar esta problemática se recurrirá a las ideas de John Rawls como punto de partida.

La pertenencia, por su parte, se desglosará en dos problemas: el de la constitutividad moral de la comunidad en el individuo, y el del nacionalismo. Nuevamente, se presentarán algunos referentes teóricos que permitirán inteligir el ámbito de cada problema (una serie de

argumentos de Rivera López en el caso del primero, y las reflexiones clásicas sobre el carácter ideológico del nacionalismo en Benedict Anderson en el segundo), y se presentarán las posturas de cada escuela.

Finalmente, para el apartado sobre los problemas de la participación, se aplicará de nuevo un análisis en dos problemas: por un lado, el de la distinción entre las esferas pública y privada (así como la distinta valoración de cada una), y el del debate entre lo que los filósofos políticos de principios de la Modernidad llaman metafóricamente “virtud” y “comercio”.

### **3.1 La filosofía política y los valores**

En el capítulo precedente abordamos la noción de ciudadanía desde una perspectiva principalmente histórica, deduciendo de las diversas sociedades humanas los elementos constitutivos de ciertas doctrinas y escuelas de pensamiento político que han llegado hasta nuestros días. En este otro capítulo, en contraste, desglosaremos el concepto de ciudadanía desde una mirada “problémica”, esto es: señalaremos los diversos problemas teóricos que generan debates entre las mencionadas escuelas.

Para trazar una mirada histórica y doctrinal de la ciudadanía como la presentada en el capítulo II hemos tenido que situar los fenómenos políticos en unas coordenadas de carácter espacio-temporal: épocas, lugares y civilizaciones cuya sucesión ha ido alimentando, de varia manera, un conjunto de tradiciones de pensamiento con características propias. Ahora bien, ante el reto de delinear una mirada problémica en el presente capítulo, tenemos que situar la cuestión de la ciudadanía en una serie de problemas específicos pertenecientes al ámbito de la filosofía política. Ésta constituye el marco general de nuestra aproximación a la ciudadanía desde el punto de vista problémico porque la filosofía política, como veremos, ofrece la posibilidad de documentar diversas posturas en temas susceptibles de problematizarse en torno a valores.

Así pues, consideramos de enorme interés e importancia, en primer lugar, ofrecer una definición o, como veremos, tres definiciones, del concepto de “filosofía política”. Es en ella, en sus principales acepciones según la mirada del clásico teórico Norberto Bobbio, que podremos situar los tres temas característicos de la ciudadanía (derechos, pertenencia y participación), y a la vez identificar en éstos ciertos debates teóricos al interior de los cuales las principales escuelas de pensamiento político debaten y esclarecen sus posturas. En Bobbio, como señalaremos más adelante, la nota distintiva de la filosofía política (en relación con la ciencia política) es, en buena medida, su constante referencialidad a valores, su dimensión congénitamente axiológica. Nosotros matizaremos un poco esta afirmación, pues la idea de axiologicidad de la que habla Bobbio podría, desde nuestro punto de vista, inducir

a error: podría hacer pensar que las diversas escuelas de pensamiento político elaboran sus teorías *siempre* desde un afán de, o tensión hacia, el perfeccionamiento o la consecución abstracta de un ideal; es verdad que, en el ejercicio de la filosofía política (especialmente en las dos primeras acepciones que de esta disciplina explica Bobbio), las opciones doctrinales de cada pensador o escuela se hacen *en nombre de* algo (un valor, una situación deseada, una expectativa de mejora, una expectativa de que las cosas no empeoren, etc.) que se considera deseable, pero ese *algo* no siempre es, necesariamente, un valor en el sentido axiológico tradicional del término. Por estas razones, preferimos usar el concepto de *principios normativos* para referirnos a los ejes de racionalidad que articulan las diversas elaboraciones de la filosofía política.

### **3.1.1 Tres acepciones de *filosofía política* en Norberto Bobbio**

El filósofo político Norberto Bobbio, en su capítulo “La filosofía política” (2005), de la obra *Teoría general de la política*, afirma que esta forma de filosofía ha tenido contenidos que pueden enmarcarse en cuatro principales definiciones a lo largo de la historia. El autor italiano le brinda especial atención a las tres primeras definiciones; la cuarta, que se nutre de la tradición analítica, y adquiere un carácter de “análisis del lenguaje político” (Ibid: 79), es un tanto soslayada por el autor, y así también lo será por nosotros.

#### ***3.1.1.1 La filosofía política como caracterización de la República Ideal***

Una primera y muy tradicional forma de entender el término “filosofía política”, dice Bobbio, es “concebirla como la descripción, diseño y teorización de la óptima república, o si se quiere, como la construcción de un modelo ideal de Estado fundado en algunos postulados éticos últimos” (Ibid: 77-78); inmediatamente dice Bobbio que esta forma de filosofía política no se ocupa, al menos no necesariamente, de la plausibilidad de ese Estado Ideal.

Esta primera acepción, entonces, consiste en la explicitación de una entidad política que sea congruente con ciertos principios éticos y en la que se realicen ciertos valores. Pertenecen a este tipo de reflexión obras tan clásicas y señeras como la *República* de Platón, o, como el mismo Bobbio señala más adelante, la *Utopía* de Tomás Moro (Ibid: 82).

### **3.1.1.2 La filosofía política como fundamentación de la obligación política**

También puede concebirse la filosofía política de esta manera:

la búsqueda del fundamento último del poder, que nos permite responder a las preguntas “¿a quién debo obedecer?” y “¿por qué?”. Se trata del bien conocido problema de la naturaleza y función de la obligación política. Bajo esta acepción, el problema de la filosofía política se resume en la solución de la cuestión de la justificación última del poder, o, en otras palabras, en la determinación de uno o más criterios de legitimidad del poder. (Ibid: 78)

El *Leviatán*, de Hobbes, es un ejemplo claro de esta forma de filosofía política en la Modernidad, señala Bobbio (Ibid: 82). Según Hobbes, y haciendo un resumen muy somero de su importante obra, el Estado es legítimo y deseable porque sin él (sin el ahora consabidísimo monopolio de la violencia legítima) los individuos vivirían en una infinita y extenuante beligerancia recíproca; Hobbes defiende el Estado y sus características en nombre del orden y la paz. Bajo este tipo de actividad reflexiva, los pensadores tratan de determinar la presencia de algún principio en virtud del cual se justifica la existencia del poder político.

### **3.1.1.3 La filosofía política como delimitación de la esfera pública**

Finalmente, la tercera forma de concebir la filosofía política constituye una actividad más bien metodológica. Dice Bobbio:

Por “filosofía política” también se puede entender la determinación del concepto general de “política”, como actividad autónoma, manera o forma del espíritu, como habría dicho un idealista, que tiene sus particulares características que la distinguen tanto de la ética como de la economía, el derecho o la religión. (...) [Se trata, pues, del] problema de la distinción entre política y moral, entre razón individual y razón de Estado, a la cuestión de si la conducta política posee sus propias leyes, si está sujeta a criterios propios de valoración, si el fin justifica los medios, si los Estados se pueden gobernar con padrenuestros (...). (Ibid: 78-79)

Así, podemos decir que esta tercera manera de filosofar políticamente, cuya obra paradigmática en la época moderna ubica Bobbio en *El Príncipe* de Maquiavelo, consiste en delimitar la esfera que le es propia a la actividad humana que conocemos como “política”. En efecto, gran cantidad de autores de todas las épocas han comprendido en sus reflexiones, y explicado en sus obras, que ciertas dimensiones de la existencia humana subyacen a las actividades propias de la organización política del poder: la economía y la psicología, por ejemplo, influyen fuertemente en la manera de ser de las actividades políticas, pero éstas poseen una especificidad que las convierte en otra cosa, y que las hace gobernarse por normas propias. Las elaboraciones que buscan esclarecer esas normas y trazar una frontera entre lo económico (o lo psicológico) y lo político, forman la sustancia de esta tercera acepción de “filosofía política”.

### **3.1.2 Los principios normativos en la reflexión política**

Bobbio procura hacer una distinción suficientemente clara entre “filosofía política”, en cualquiera de sus posibles acepciones, y “ciencia política”. Para ello, recurre a una enumeración de las características mínimas que cualquier disciplina científica (tomando como modelo las ciencias naturales) debe tener. Estas tres características son la verificabilidad empírica, una estructura lógica congruente y firme, y la avaloratividad (Ibid: 84-85). De esta manera, la “ciencia política” es para Bobbio “cualquier análisis del fenómeno político que se valga, dentro de los límites en que es posible hacerlo, de las técnicas de investigación propias de las ciencias empíricas” (Ibid: 84).

El carácter empírico de las ciencias naturales, como las conceptualiza Bobbio, hace de la ciencia política una actividad basada en la observación de fenómenos políticos, observación orientada a la percepción de regularidades y a la edificación de un *corpus* descriptivo y explicativo que haga comprensible el fenómeno político. La tercera característica que el autor señala nos parece crucial para ubicar lo propio de la filosofía política: a diferencia de ésta, la ciencia política es *avalorativa*, pues no se pronuncia directamente sobre lo que es bueno o malo. Así, por ejemplo, un autor cuyo análisis de la política es científico puede acaso demostrar con una argumentación histórica y causal que un cierto diseño constitucional es más estable que otro, y que organizar el Estado de determinada manera puede llevar a su disolución; empero, con esta argumentación el hipotético autor no nos dice si es bueno o malo que el Estado sea estable, aunque si lo hiciera estaría entrando al ámbito de la filosofía política (¿por qué la estabilidad es deseable? ¿qué bienes humanamente apreciables brinda ese orden?, o, por el contrario, ¿en nombre de qué principio superior sería deseable subvertir y trastocar dicho orden?).

Como puede verse, la filosofía política en sus diferentes versiones, especialmente en la primera y segunda aquí presentadas, emerge allí donde se establecen posturas en nombre de determinados principios normativos. Es, entonces, predominantemente *prescriptiva*. Por otro lado, la filosofía política en su tercera acepción, que no es tan evidentemente axiológica como en las dos primeras, no posee un carácter genuinamente empírico como la ciencia política propiamente dicha, sino que le sirve a ésta de soporte metodológico como una suerte de convención conceptual: para saber qué se debe investigar como “fenómenos políticos” es necesaria una “decisión cognitiva” sobre qué cosa es la esfera política, pues, como dice Bobbio (Ibid: 80),

[la filosofía política como indagación sobre la especificidad de lo político y la ciencia política en sí] constituyen una continuidad: no se puede pensar en una indagación de la ciencia política que no se plantee el problema del concepto de “política” y, en consecuencia, el de la delimitación misma del propio campo de investigación.

Serán las dos primeras acepciones las que, de forma más clara y contundente (aunque sin obviar del todo la tercera) nos servirán de guía en la presentación problémica de la ciudadanía, debido a su referencialidad a principios normativos. Dos citas de Bobbio nos permitirán redondear la relación de aquéllas con éstos (los destacados en ambas transcripciones serán nuestros).

### **3.1.2.1 En la primera acepción de filosofía política**

A propósito de la filosofía política como caracterización de la república ideal, de su falta de avaloratividad y del papel que en ella juegan los valores, dice Bobbio lo siguiente (Ibid: 85):

Considerando las tres formas de filosofía política, puede verse que a cada una de ellas le falta, al menos, una de las características de la ciencia política o, con otras palabras, ninguna de las tres cumple todas las condiciones de una investigación que pueda denominarse legítimamente científica. La filosofía política como teoría del mejor gobierno se orienta en función de valores y tiene un carácter neta y conscientemente prescriptivo. No es avalorativa y no pretende serlo. Es más, *las diferentes filosofías políticas en este sentido de la palabra, se distinguen a partir de los valores que asumen como supremos y dignos de ser realizados en la sociedad política.*

### **3.1.2.2 En la segunda acepción de filosofía política**

Y, en torno al problema filosófico de la justificación de la obediencia al poder, dice más adelante (Íd.):

En lo relativo a la filosofía política como teoría del fundamento del Estado y, por tanto, de la obligación política, su actividad fundamental y caracterizadora no es la explicación sino la justificación, entendida por “justificación” la operación en virtud de la cual se califica un comportamiento como (moralmente) lícito o ilícito, *lo que no puede hacerse más que recurriendo a valores o reglas que, a su vez, son el resultado de los valores.*

## **3.2 Metodología expositiva: temas, debates y posturas**

Resumiendo lo visto en el apartado anterior, podemos concluir lo siguiente:

1.- Existen, principalmente, tres formas de concebir la filosofía política: como caracterización de la mejor forma posible de gobierno, como la fundamentación de la obligación de obedecer al Estado, y como definición esencial (no empírica) de la esfera política.

2.- De estas tres formas, las dos primeras constituyen, en el fondo, reflexiones que giran en torno a principios normativos: ¿en nombre de qué principios puede decirse que un gobierno es bueno, justo o el mejor?, ¿qué es lo que hace deseable y, por lo tanto, valiosa, la existencia del poder político?, ¿qué valores genera la existencia del Estado, de tal manera que debamos obedecerlo? O bien, ¿desde qué lógica queda justificada la exigencia que nos plantea el Estado de obedecerle?

3.- Las diversas problemáticas de la reflexión sobre la política pueden enmarcarse en alguna de las tres formas de filosofía política.

4.- Si consideramos que existen diferentes escuelas de pensamiento político, cada una con sus peculiares posiciones en torno a los temas de la política, podemos colegir que cada una de aquellas escuelas posee sus propias formas de responder a las grandes cuestiones de la filosofía política, en sus tres principales acepciones.

Tomando en cuenta lo anterior, estructuraremos la exposición de este capítulo describiendo ciertos problemas políticos, referidos a los tres grandes temas de la ciudadanía, en términos de su posición como problemas de filosofía política. Después, procederemos a mostrar los elementos en torno a los cuales se apalanca el debate entre las escuelas de pensamiento político y, finalmente, resumiremos la postura de cada una.

### **3.2.1 La posición de los temas en los campos de la filosofía política**

Como dijimos en el capítulo anterior con cierto detalle, los derechos son una parte fundamental de la ciudadanía. Nosotros, en este capítulo, y en el marco de nuestras reflexiones sobre las relaciones entre ciudadanía y filosofía política, nos atrevemos a plantear que hay una vinculación muy estrecha entre la cuestión de los derechos y la primera acepción de las señaladas por Bobbio: en la Modernidad, desde la tradición contractualista hasta versiones mucho más actuales de ésta (como la Teoría de la Justicia, de John Rawls), cada uno de los derechos singularmente considerados, y todos ellos en conjunto, constituyen la concretización jurídica de la aspiración que tiene una colectividad a un cierto estándar de vida. En cierto modo, como más adelante veremos, los derechos expresan los principios que hacen que una sociedad sea justa. En el caso de ese primer tema, la filosofía política como teorización de la óptima república es el punto de partida, pero ello no implica que no se entreme con las cuestiones de las otras dos acepciones de aquélla. Vamos, pues, a establecer en cada apartado una suerte de, parafraseando a Rawls, “prioridad lexicográfica” según la cual un tema de ciudadanía se va esclareciendo a la luz de sus relaciones con las tres formas de filosofía política que nos presenta Bobbio.

Adelantándonos un poco a la exposición, podemos resumir lo siguiente:

1.- El tema de los derechos, que hemos titulado en este capítulo “Libertad, igualdad y justicia: la problemática de los derechos” toma como punto de partida una reflexión sobre la justicia en la sociedad. En efecto, partiremos de la señera obra de Rawls, *Teoría de la justicia*, como una obra que aborda la pregunta por los criterios de justicia en el orden político. Esto, de manera natural, entraña un problema sobre los criterios de legitimidad de la obediencia al gobierno, aunque, desde el punto de vista de los derechos, se trata de un problema secundario. Por su parte, la cuestión sobre la esencia de la política emerge de manera casi accidental, como “añadidura” a los frutos que de esta reflexión se consiguen.

2.- En cuanto a la problemática de la pertenencia, tan interesante y rica en el debate de la ciudadanía, hemos notado que el asunto crucial desde el punto de vista filosófico es

responder a la pregunta de la segunda acepción de filosofía política: ¿por qué debo obedecer a mi gobierno? Pensar la ciudadanía como pertenencia a una comunidad política nos hace preguntarnos por la razón de ser de esta pertenencia: ¿qué la justifica?, ¿qué valores obtiene el ciudadano de esta vinculación?, ¿en nombre de qué tipo de lazo social se encuentra obligado hacia su comunidad? La pregunta por la bondad de la república, si bien nos sale al paso, constituye una consecuencia de pensar la obligación política. De nuevo, la tercera acepción de filosofía política se encuentra al final del orden prioritario.

3.- Finalmente, el tema de la participación ciudadana, a diferencia de los dos, se vincula en primer lugar con la delimitación de la esfera política, es decir, con el tercer tipo de filosofía política en la tipología de Bobbio: si queremos preguntarnos por la naturaleza de la participación ciudadana, ello nos obliga a establecer qué cosa es la esfera pública, cuáles de las posibles acciones del ciudadano son, propiamente, acciones políticas. En este tema, la prioridad lexicográfica parte de la tercera acepción, pasando luego a la primera: en efecto, podemos presuponer metodológicamente que un colectivo de sujetos razonables actuará políticamente con el fin de defender sus intereses, y eso nos lleva a la idea de sociedad justa; la pregunta por la legitimidad de la obediencia política es, en esta temática, un problema terciario.

### **3.2.2 Los problemas políticos como fuente de debate doctrinario**

Como puede notarse, y en congruencia con lo que leímos de Peña en el capítulo anterior, cada uno de los tres temas está un tanto “cargado” hacia alguna de las tres grandes escuelas de pensamiento político: los derechos suelen ser especialmente importantes para los liberales; la pertenencia constituye el núcleo de las reflexiones de los comunitaristas; y, finalmente, al republicanismo le interesa especialmente la participación de la ciudadanía en las cosas del gobierno.

Esta “carga metodológica” de cada escuela a alguno de los temas de la ciudadanía no significa que las otras dos escuelas, en cada caso, no tengan sus propias ideas en torno a

ellos. Por eso, discutir problemas enmarcados en alguno de estos tres grandes temas permite esclarecer las posiciones que cada escuela tiene al respecto, y la importancia que le da al problema. En efecto, todas las escuelas de pensamiento político tienen alguna opinión en torno a cualquier tema, pero no todas le dan a cada tema la misma importancia. Es esta constelación de posturas, y estas divergencias axiológicas que se dan en el núcleo de cada problema, lo que intentaremos explicitar y comentar en el capítulo.

### **3.2.3 Posturas y escuelas: opciones axiológicas**

En congruencia con el carácter fuertemente axiológico de la filosofía política (especialmente en sus acepciones primera y segunda), consideramos que los puntos donde se distingue una escuela de otra, en cada tema de ciudadanía leído desde la filosofía política, son los *valores*. La valorización de un principio o de un objeto permite poner de relieve la singularidad de cada escuela de pensamiento en relación a las otras. En la sección “Posturas” de cada apartado, presentaremos un resumen de las opiniones que sostiene cada escuela de pensamiento político en los problemas tratados.

### **3.3 Libertad, igualdad y justicia: la problemática de los derechos**

#### **3.3.1 Introducción**

El asunto de los derechos como elemento constitutivo de la ciudadanía es de sumo interés. Para efectos de introducir los debates que se presentarán en este apartado, vamos a exponer ciertas premisas:

1.- Aventuramos decir, forzando un poco los términos de la reflexión política en torno a los derechos, que éstos constituyen un “estándar de vida” al cual aspira una comunidad política.

2.- Los derechos están relacionados con la idea política de justicia (como se hará evidente en el comentario de Rawls), en tanto que éstos constituyen el conjunto de garantías que “les son debidas” al ciudadano. Ahora bien, la justicia, a su vez, estará relacionada con los ideales de libertad e igualdad.

3.- Los derechos habrán de generar una interesante tensión entre los ideales, siempre juntos, pero nunca perfectamente equilibrados, de libertad e igualdad: los derechos promueven la igualdad en tanto que se espera que se le apliquen a todos los ciudadanos, pero la libertad que otorgan hace posible la realización de actividades que a la postre limitan estructuralmente la libertad de algunos de ellos.

4.- Tomando en cuenta lo anterior, cabe plantear que las diferentes escuelas de pensamiento político se distinguen según la orientación o sentido que le reconozcan a los derechos (y, por ende, la idea de justicia que, a partir de éstos, promuevan).

Finalmente, debemos aclarar la cuestión de los *contenidos* de los derechos. En función de su objeto, hoy en día existe una gran cantidad de tipos de derechos (derechos de la infancia,

derechos sexuales y reproductivos, derechos culturales...). Empero, y para simplificar la exposición, citaremos a Reguillo (2005), quien nos habla de los siguientes tipos de ciudadanía, correspondientes a los tres tipos de derechos identificados por Marshall:

1.- Civil: “[clasificación] bajo la que quedan englobados o definidos todos los habitantes dentro del territorio del Estado” (p. 46). Se trata de los derechos más básicos como a la libertad de pensamiento, de expresión, de asociación, de tránsito, a la propiedad etc., y que no pueden escatimársele a ningún miembro de la comunidad política, independientemente de su sexo, edad, etnicidad o condición.

2.- Política: “que establece otras definiciones al elevar a la condición ciudadana sólo a aquellos individuos que reúnen ciertas características, como la edad, un 'expediente' limpio y en un principio el género” (Ibid: 47). Abarca el derecho a participar en el gobierno del propio país (votar, ser votado, formar partidos políticos, etc.). Este derecho está condicionado al cumplimiento de ciertos requisitos previos (incluyendo, como dice Reguillo, edad y un buen historial de respeto a la ley).

3.- Social: “que aparece en la fase del estado de bienestar y que, vinculada a la civil, otorga a todos los miembros del estado nacional un conjunto de beneficios como educación, salud, vivienda” (Íd.). Aquí la noción de “estándar de vida” adquiere una concreción más visible, y es donde los derechos, de manera más clara, “aterrian” en la esfera privada, pues implica la habilitación de un bienestar en la vida del individuo en tanto individuo.

Para este tema sólo abordaremos un problema: el de la sociedad justa.

### **3.3.2 Debates**

#### ***3.3.2.1 El problema de la sociedad justa***

Tomaremos como punto de partida la famosa “Teoría de la justicia”, del filósofo estadounidense John Rawls. A este autor se le considera uno de los principales exponentes de una forma política de liberalismo cuyos planteamientos buscan apuntalar un tipo de sociedad en la que existan las más amplias libertades de pensamiento y acción, en un marco tal que no rompa la idea de “justicia”. Veamos qué entiende por tal este pensador.

Dice Gargarella (1999: 21) que la teoría rawlsiana “es considerada una posición ‘contractualista’”. Esto significa que se inscribe en la importante tradición política que considera la formación de las sociedades políticas como resultado de un hipotético “contrato”: los individuos pre-políticos de la esfera privada “deciden” constituirse como sociedad política bajo la lógica de un contrato en el cual, a cambio de obediencia a determinadas normas, los ahora ciudadanos reciben bienes que no hubieran podido obtener en el ámbito privado. Empero, el contractualismo de Rawls es muy peculiar, completamente distinto al de Hobbes, por ejemplo, y se nutre también de la tradición kantiana.

Nuevamente Gargarella (Ibid: 30-31) resume el contractualismo de la siguiente manera:

En una discusión acerca de la plausibilidad de una determinada concepción teórica o una particular medida política (...) buena parte del liberalismo reconoce como concluyente aquella respuesta capaz de demostrar que la propuesta en cuestión es (o sería) aprobada por todos los sujetos potencialmente afectados por ella.

El autor citado señala que el contractualismo posee la virtud de responder de manera convincente a dos preguntas importantes de filosofía moral: “a) ¿qué nos demanda la moral?; y b) ¿por qué debemos obedecer ciertas reglas?” (Íd.). Una solución contractualista nos diría, según Gargarella, que la moral nos exige cumplir nuestros compromisos (eso que hemos dicho que cumpliríamos), y la razón por la que debemos hacerlo es porque hemos decidido

asumir ese compromiso (el compromiso ético, propiamente dicho, es el que hacemos por propia voluntad, actuando como agentes morales, y no obligados por otra persona o por las circunstancias).

Ahora bien, el contrato que imagina Rawls es muy peculiar e interesante. A diferencia del contrato de Hobbes, por ejemplo, el de la “Teoría de la justicia” no se contrae por la búsqueda de intereses concretos situados en la empiria antropológica que Hobbes describe: en Rawls, no asumimos compromisos con el Estado *solamente* porque no queremos que el vecino nos rebane con una espada para quedarse con nuestras tierras. El contractualismo rawlsiano es mucho más formal y refinado; se trata, en principio, de un “contrato hipotético”, y “la defensa que hace Rawls de su particular modelo de contrato hipotético, implica un obvio y directo rechazo frente a las versiones no idealizadas del contractualismo” (Íd.). Además, cabe señalar que para este autor el contrato no es una herramienta para justificar el poder existente (como en Hobbes), presuponiendo que ya se firmó dicho contrato; antes bien, en Rawls el contrato es más bien una herramienta metodológica para buscar criterios que nos ayuden a decidir si una determinada política o un ordenamiento institucional es *justo*, es decir, uno “que firmaríamos bajo ciertas condiciones ideales, y en el cual se respeta nuestro carácter de seres libres e iguales” (Íd.).

En Rawls hay un compromiso con una idea de justicia capaz de “reflejar ciertas ideas que parecen propias de nuestras concepciones habituales sobre la moralidad” (Ibid: 33), tales como “la idea de que debe respetarse el valor intrínseco de cada individuo” o “un deber especial de proteger prioritariamente a los más vulnerables” (Íd.). De esta guisa, el contrato debe cumplir con ciertas condiciones ideales para su hipotética formulación; de estas condiciones ideales surge lo que Rawls llama “los principios de la justicia”. Veamos, pues, cómo se formula el contrato rawlsiano.

La formulación del hipotético contrato comienza con un principio metodológico conocido como “Posición original”. Ésta le permite a Rawls “reflejar su intuición conforme a la cual la elección de principios morales no debe estar supeditada a nuestras situaciones particulares” (Ibid: 36). En esta posición imaginaria, los contratantes, que serán los futuros miembros de

una virtual sociedad justa y bien ordenada, no conocen cuál será su posición en ésta. Ellos “se encuentran situados detrás de un 'velo de ignorancia' que les impide conocer cuál es su lugar de clase o su estatus social” (Íd.), así como “la fortuna o desgracia que han tenido en la distribución de capacidades naturales” (Íd.). Gargarella resume que “lo que los citados agentes desconocen es toda aquella información que les permita orientar la decisión en cuestión en su propio favor” (Ibid: 37). Se trata, entonces, de una situación tal que equilibra las deliberaciones en un sentido igualitario, pero reconociendo (por realismo) el hecho de la pluralidad y reconociendo la necesidad de una cierta desigualdad derivada tanto de la multiplicidad de ideales de vida como de la división social del trabajo. Así, la sociedad justa y bien ordenada estará diseñada de tal manera que, a pesar de que haya desigualdad, y de que unos puedan tener mejores condiciones de vida en función del azar de su nacimiento o de una mejor dotación de capacidades naturales, estará diseñada, decimos, de manera que cualquier contratante estaría dispuesto a insertarse en ella sin saber en qué condiciones se encontrará como consecuencia de su nacimiento (la fortuna o estatus que pueda heredar de sus padres) o de las capacidades de que la naturaleza lo dote (en términos de inteligencia y talento para desempeñar ciertas ocupaciones mejor o peor remuneradas, así como de salud y otras configuraciones favorables), pues ni siquiera la posición menos favorecida deja de ser deseable y atractiva.

Considerando lo anterior, se desprenden dos consideraciones presentes en las reflexiones de Rawls:

1.- Las motivaciones de los contratantes, como no podría ser de otra manera, son la obtención de “bienes primarios”, “indispensables para satisfacer cualquier plan de vida” (Íd.). Éstos son de tipo social (que distribuyen las instituciones sociales) y de tipo natural (que la naturaleza otorga) (Íd.). Es decir, cada persona tiene la libertad de elegir un plan de vida, y la sociedad justa le da los medios para lograrlo, sin importar cuál sea su ideal de vida buena.

2.- Un criterio supremo de racionalidad para deliberar la justicia de ciertas medidas puestas a consideración de los contratantes es lo que Rawls llama “regla maxi-min” (Ibid: 38). “La mencionada regla dice que en tales ocasiones de incertidumbre deben jerarquizarse las

distintas alternativas conforme a sus peores resultados posibles” (Íd.). Como se ve, aquí se subvierte por completo el viejo criterio utilitarista según el cual ha de buscarse la opción que brinde “mayores bienes”, pues tal criterio puede resultar problemático (una medida puede ofrecer beneficios enormes, pero su precio social puede ser el inadmisibles sacrificio de algún sector social). A diferencia del criterio utilitarista, la regla maxi-min no se pregunta qué alternativa eleva más el estándar de vida, sino cuál lo baja menos.

Finalmente, Rawls arriba a “dos principios de justicia básicos” (Ibid: 39):

1. Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.
2. Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

Al primero de los principios se le conoce como “Principio de libertad”, pues habilita la posibilidad de que cualquiera, independientemente de su posición, busque cumplir el proyecto de vida que mejor le parezca; el segundo es el “Principio de diferencia”. Dice Gargarella que “los dos principios de justicia enunciados se encuentran ordenados, de acuerdo con Rawls, en un orden de 'prioridad lexicográfica” (Ibid: 40). Es decir, el principio de libertad no debe obviarse en nombre del principio de diferencia.

Así, una determinada medida política o una reforma orientada a la modificación de las instituciones básicas de la sociedad, para Rawls, será justa en la medida en que desemboque en una situación que sea congruente con estos dos principios. Sólo así puede decirse que esa forma de política está formalmente contenida en el *contrato social*, de tal manera que nos veamos obligados a cumplirla. Hay un muy notable influjo kantiano en las reflexiones de Rawls.

Tomaremos la teoría rawlsiana de la justicia como punto de comparación para contrastar las diferentes posturas que cada escuela de pensamiento político puede asumir a propósito de la sociedad justa. En efecto, no todas las posturas le otorgan la misma “prioridad lexicográfica” a los principios que Rawls enuncia; por otro lado, no todas las posturas ven en el paradigma contractualista la mejor manera, ni la definitiva, de orientar la construcción de una sociedad justa.

### **3.3.3 Posturas**

#### ***3.3.3.1 En relación con el problema de la sociedad justa***

Hemos encontrado dos disyuntivas principales que generan posicionamientos específicos en cada escuela de pensamiento. La primera es la diferencia entre el carácter igualitarista de la teoría rawlsiana (y que puede ser acompañada en este bando por otras teorías, por ejemplo republicanas, que reconocen la importancia de derechos igualitarios, pero sin otorgarle prioridad), por un lado, y la ausencia de criterios de este tipo en posturas liberales más “radicales”, principalmente las que se caracterizan por una formulación económica o, más bien, economicista de la idea liberal (defendiendo una “libertad” que es entendida como la posibilidad de llevar a cabo actividades productivas y empresariales sin coerción alguna del Estado).

a) El carácter igualitario del pensamiento rawlsiano inclina a este autor estadounidense más hacia el igualitarismo. Consideramos que la prioridad lexicográfica de los principios de justicia no debe inducirnos al error de pensar que en Rawls es más importante la libertad que la igualdad, pues el autor estadounidense parece privilegiar, más que la libertad como condición a ser “defendida” de las intromisiones del Estado (libertad negativa), la condición en la cual existe un *acceso igualitario* a los bienes que le permiten al ciudadano gozar de la libertad necesaria para perseguir su proyecto de vida (libertad positiva). Así, llamaremos a esta postura “liberalismo igualitarista”.

b) Por otro lado, los liberales más radicales (incluyendo las versiones que privilegian el aspecto económico de esta doctrina, como la libertaria y la neoliberal), en congruencia con su tradicional rechazo a las regulaciones gubernamentales de ciertas actividades de la esfera privada (especialmente las actividades empresariales), enfatizan más la libertad que la igualdad. Una formulación rawlsiana como la que hemos presentado más arriba no posee relevancia en este posicionamiento, pues las exigencias para la “Posición original” (a saber: que nadie pueda orientar los diseños institucionales de la sociedad en su propio favor, y que éstos deban, a la vez que reconocer la desigualdad factual de la sociedad, incluir virtudes compensatorias para los más desfavorecidos) no son consideradas importantes o legítimas para el liberalismo radical.

La otra disyuntiva es el papel mismo de los derechos:

c) En el liberalismo, y acaso también en el comunitarismo, éstos son la *causa* de una libertad/igualdad (en tenso equilibrio) como condición de justicia (digamos que es una *garantía*).

d) En cambio, para el republicanismo (Maquiavelo lo deja ver claramente al encomiar el papel de la lucha entre partidos), los derechos son una *consecuencia* del involucramiento cívico en las luchas partidistas que, mediatizadas por la esfera política, dan como resultado la libertad (el disfrute de un estándar de vida, habilitado por el debilitamiento de la sujeción a un poder externo).

Aquí emerge, asimismo, una clara referencia a la tercera forma de filosofía política, que no sale sino que entra por la tangente: tanto liberales como republicanos están juntos frente al comunitarismo en considerar a la política (emerge un pronunciamiento tácito sobre su esencia) como algo intrínsecamente valioso cuya especificidad particular de hecho retroalimenta y enriquece la sociedad privada en cuanto tal (con las garantías que la clase política profesional ofrece a la libertad del ciudadano, en el liberalismo, con la libertad política, incluyendo la ejercitación de la virtud y el florecimiento de la cultura, en el republicanismo); el comunitarismo no le da tanta importancia a la política como una esfera

relativamente autónoma a la sociedad, pues para éste toda la sustancia moral del sujeto dimana de la comunidad en sí (i.e: de los vínculos prepolíticos).

## **3.4 Identidad y comunidad: la problemática de la pertenencia**

### **3.4.1 Introducción**

La pertenencia como elemento de la ciudadanía puede parecer un mero dato: ciertos individuos pertenecen a una cierta comunidad política, de tal manera que emergen como ciudadanos a la esfera pública, ganando con ello, a su vez, ciertos beneficios en su vida privada. Lo que resulta problemático y abre importantes vetas de reflexión es el tema de los *criterios de pertenencia*: ¿quién pertenece a tal o cual país, ciudad o nación? O, en otras palabras, ¿a qué tiene que renunciar de su individualidad un sujeto para ser considerado parte de una comunidad políticamente organizada (de tener que hacerlo)?

El tema de la pertenencia se entrama entonces con el de la identidad: ¿quién es el sujeto, y cómo esta onticidad se refleja en sus lealtades políticas hacia una sociedad? Como veremos, el problema suele presentarse a la inversa, ¿cómo la pertenencia del sujeto a una comunidad lo hace *ser* de determinada manera y comprenderse a sí mismo bajo una óptica que le viene dada socialmente, por su entorno y sus semejantes?

Para la comprensión de este asunto debemos tomar en cuenta dos definiciones preliminares, ambas registradas por Rivera López (1999: 117-119). La primera constituye una definición clásica establecida por Tönnies, que le asigna cuatro características al concepto de “comunidad” (Ibid: 117):

- 1.- Debe incluir un modo de vida total y no sólo el compartir intereses o asociarse como un medio para determinado fin.
- 2.- Consiste en relaciones cara a cara o personales.
- 3.- Estas relaciones incluyen la preocupación por el bienestar de todos los miembros y las obligaciones recíprocas para hacer todo lo posible para fomentar este bienestar.

4.- Es central para la identidad individual. Las relaciones, obligaciones, costumbres, roles, ethos y tradiciones no sólo son importantes para cada miembro, sino que contribuyen a ser la persona que cada uno es.

Podemos llamar a ésta, definición “fuerte” o rigurosa de “comunidad”. Hay una definición un poco más laxa, presentada por Alasdair MacIntyre, uno de los más señeros exponentes del comunitarismo contemporáneo, quien incorpora el concepto de “marco social” como comunidad (MacIntyre, 1985: 206-207, citado en Ibid: 119):

Un marco social puede ser una institución, puede ser lo que he llamado una práctica, o puede ser un entorno (milieu) de algún otro tipo. Pero es central a la noción de marco, tal como yo la voy a entender, que un marco tenga una historia, una historia dentro de la cual las historias de los agentes individuales no sólo están, sino que deben estar situadas, justamente porque sin el marco y sin sus cambios a través del tiempo, la historia del agente individual y sus cambios serían ininteligibles.

Esta definición, aunque sigue subrayando el carácter subjetivador de la comunidad en el individuo, posee la virtud, a la vez que ambigüedad, de no ser suficientemente específica respecto a la escala de la comunidad en la que MacIntyre está pensando. Otro ejemplo de definición que es también un tanto laxo, pero por ello muy versátil, es la definición que Derek Phillips atribuye a los comunitaristas (Phillips, 1993: 14, citado en Ibid: 118):

Una *comunidad* es un grupo de personas que viven en un territorio común, tienen una historia común y valores compartidos, participan juntos en diversas actividades y tienen un alto grado de solidaridad.

Estas definiciones nos serán de gran utilidad a la hora de abordar el primero de los problemas de la pertenencia, a saber: el de la constitutividad moral de los individuos por parte de la comunidad.

### **3.4.2 Debates**

#### **3.4.2.1 El problema de la constitutividad moral de la comunidad en el individuo**

Eduardo Rivera López (1999: 116) señala como fundamental para el comunitarismo una tesis interesante que él habrá de problematizar: la tesis según la cual

la comunidad es (o debe ser) *constitutiva* del yo moral o de la identidad moral del individuo. Esta tesis es algo así como el núcleo que alimenta una serie de críticas al liberalismo y, en general, a la modernidad, y que alimenta también la propia teoría comunitarista (Íd.) (destacado en el original).

El autor refuerza esta idea mencionando cinco críticas comunitaristas que Kymlicka enumera (1989: 47, citado en Íd.):

1.- Que un hipotético “yo liberal”, previo a los roles que cumple el individuo en una comunidad efectivamente constituida, es como un cascarón vacío: nuestros deseos, ambiciones, deseo de reconocimiento, talentos, etc., son consecuencia de nuestra vinculación con el entorno comunitario.

2.- Que el “yo liberal” viola nuestra autopercepción, que normalmente incluye nuestros fines como parte del yo” (Íd.). Estos fines, para los críticos comunitaristas, no podrían existir fuera de la comunidad; no pueden tener su origen en un “yo” pre-social, que estaría vacío.

3.- Que el liberalismo empobrece la subjetividad, basando su configuración preponderantemente en la idea de “elección”, mientras que los comunitaristas enfatizan el papel del “autodescubrimiento” por medio de la vida en comunidad.

4.- Que el liberalismo “no ofrece instrumentos de cohesión o afirmación social”, análoga a la desvalorización del individualismo, visualizado como tara de la civilización moderna.

## 5.- Que la teoría liberal no es realmente universal ni transcultural.

Rivera López señala que “detrás de todas [estas críticas] se encuentra la idea de que el yo moral no puede estar escindido de, sino que es constituido por los lazos comunitarios” (Íd.). A pesar de formar parte de una crítica comunitarista (y de una muy específica y localizada) a la modernidad y al liberalismo, la tesis de la constitutividad moral del individuo por parte de la comunidad, planteada como problema, puede conformarse como base formal para debatir la naturaleza subjetivante de la comunidad: en efecto, y como puede desprenderse del carácter polémico de esta tesis, no todas las posturas políticas aceptan la idea de que la comunidad es causa de que las personas sean de la manera que son; por otra parte, no todas las posturas que *aceptan* dicha tesis conceptualizan de la misma forma el término “comunidad”, y ese es precisamente el punto de partida de la problematización que hace Rivera López, pues “es muy importante atender con cierto cuidado cuál es el concepto de comunidad del que se está hablando” (Íd.), ya que “en el uso (y abuso) de este concepto se esconde una de las principales debilidades de la argumentación comunitarista” (Íd.).

Así, el autor señala que los comunitaristas suelen ser ambiguos acerca de los alcances o contornos de la comunidad: ¿dónde termina una comunidad y dónde empieza la siguiente?, ¿qué tan grande o qué tan pequeña puede ser una comunidad sin dejar de serlo?, cuando dos comunidades son muy parecidas pero algún detalle las distingue ¿son dos comunidades diferentes, o son dos partes de una sola? Este tipo de preguntas no son adecuadamente respondidas por la mayoría de los autores comunitaristas que enarbolan la tesis, señala Rivera López (Ibid: 122), y los comunitaristas no se esfuerzan en contestarlas porque acaso prefiguran la endebles que tiene la tesis si se la somete a una pregunta por el alcance de la comunidad. El autor cita a Taylor (1989: 28-29, a su vez citado en Ibid: 123), quien reconoce que nuestras identidades “son, de hecho, complejas y multifacéticas”.

Podemos retomar ahora las definiciones presentadas más arriba, en la introducción a este apartado. Recordemos que hay dos principales tipos de conceptos para este término: uno de carácter “riguroso”, planteado por Tönnies y recuperado por Crittenden, en el que las relaciones de los miembros de la comunidad deben ser “cara a cara” y que la comunidad

conforma un modo de vida total; el otro tipo de concepto, más laxo y menos riguroso, presentado irónicamente por autores comunitaristas como MacIntyre y Phillips, señala la existencia de características comunes y de un rol importante en la formación de los individuos, pero no plantea la exigencia de una localización fuerte de la comunidad (no son necesarias, pues, las relaciones “cara a cara”), ni se habla de un “modo de vida total” (aunque sí de una cierta articulación de actividades y de un sentido de solidaridad que lleva a los sujetos a asociarse).

La crítica de Rivera López a la tesis que nos ocupa estriba en señalar que, según la especificidad del concepto de “comunidad” hay dos posibles consecuencias para el valor analítico de la tesis:

1.- Si el tamaño de la comunidad es indeterminado (es decir, si podemos decir que un individuo forma parte de la comunidad mexicana, pero también de la mexiquense, la de los musulmanes, la de los demócratas, etc.), entonces la tesis es congruente con la realidad empírica de la complejidad con que marcos sociales superpuestos y recíprocamente comunicantes nos constituyen como individuos; sin embargo, siendo la tesis verdadera, se vuelve entonces trivial. Rivera López pone el ejemplo de los alemanes (Ibid: 124): un individuo puede ser alemán, y su pertenencia al Estado-nación alemán lo constituye en ciertos aspectos de su vida (la lengua, algunas costumbres, cierta forma de ritualizar el tiempo por medio de fiestas nacionales, etc.), pero también, siendo alemán, es bávaro, y las especificidades comunitarias de Bavaria le otorgan otros aspectos subjetivos que pueden resultarle muy importantes para su identidad; pero Rivera López va más allá, al señalar que “Bavaria es una región grande, y no son las mismas las costumbres, tradiciones y el lenguaje de un bávaro de la región cercana a los Alpes a la de uno de Würzburg” (Íd.). En efecto, la comunidad nos constituye, pero al ser la comunidad un conjunto articulado de marcos sociales, la tesis no permite saber cuál es el peso específico de cada marco social en la constitución moral del individuo, llevándonos ello a la conclusión de que la identidad de éste se conforma por una mezcla singular de elementos retomados de diversos marcos, pues, como señala Rivera López (Íd.), “Ninguno es privilegiado, por lo cual, ninguno es constitutivo, por sí sólo, de la identidad moral”.

2.- Si, por otro lado, se considera un concepto de “comunidad” suficientemente restringido y riguroso como para delimitar explícitamente los contornos de un cierto marco social como el privilegiado para constituir al sujeto, entonces la tesis no sería trivial, sino muy “fuerte”, pues convocaría a unas prescripciones morales muy específicas (obedecer a la comunidad, ajustarse a sus cánones, defenderla de elementos extraños, pues va en ello la particularidad moral de los sujetos que la habitan y, con ella, su identidad...), pero sería empíricamente falsa, pues la diversidad de referentes culturales al interior de un marco social (por ejemplo: el hecho de que en un mismo país pueda haber comunidades lingüísticas diferentes, o de que una persona pueda asumir su religión como moralmente *más* constitutiva que su nacionalidad) hace insostenible la tesis de que un sólo marco, a cualquier nivel (ya sea a nivel “macro”, como el Estado-nación, o a nivel “micro”, como la ciudad en que vivimos, o incluso el barrio), pueda constituir la totalidad o siquiera la parte más relevante de nuestra subjetividad moral.

### **3.4.2.2 El problema del nacionalismo.**

En su estudio clásico sobre el nacionalismo, Anderson define “nación” como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (1993: 23). Y dice al respecto que “se imagina *limitada* porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones” (Ibid: 24-25), y además es “*soberana* porque el concepto nació en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico (...) las naciones sueñan con ser libres y con serlo directamente en el reinado de Dios. La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano” (Íd.).

Vemos aquí dos importantísimos elementos de la nación: la limitación de ésta genera un exterior, una otredad (los extranjeros) cuyos requisitos de pertenencia son diferentes a los propios; la soberanía implica la existencia de un poder político cuya autoridad se extiende

específicamente sobre esa comunidad nacional, y no sobre cualesquiera otras.

A estas dos características hay que sumar otras tantas, acaso de mayor importancia, y que están contenidas en el título mismo de la obra de Anderson (*Comunidades imaginadas*). El hecho de que la nación es imaginada como comunidad es una de las causas de su problemática para la tradición marxista de pensamiento político: en ésta, como es bien sabido, la realidad subyacente a las superestructuras ideológicas, con las que se barniza la *Weltanschauung* de la gente común, es la *lucha de clases*; un marxista consecuente nunca privilegiaría el valor de una nación sobre otra, o la legitimidad de una lucha local sobre cualesquiera otras cuyo sentido emancipatorio sea análogo, pues el marxismo abraza un internacionalismo donde las naciones sólo son construcciones histórico-culturales al interior de las cuales hay explotación de una clase subalterna posibilitada porque una clase hegemónica posee propiedad de los medios sociales de producción. En la tradición marxista, lo que más importa es la acción revolucionaria de una clase internacional, el proletariado, para destruir las condiciones que hacen posible la explotación del hombre por el hombre en cada país en particular, y en todos en general. Pese a la claridad expositiva de Marx y a la rigurosa congruencia teórica de su proyecto, los nacionalismos siguieron provocando luchas entre pueblos de orientación socialista incluso después de la conformación del bloque soviético (Ibid: 17-18). Ello nos ha enseñado que el papel de la ideología no puede menospreciarse, y que hay un elemento emotivo, no necesariamente racional, que hay que tener en cuenta en la formulación de cualquier proyecto político.

Retomando el hilo de la disquisición anterior, la reflexión sobre la tradición marxista nos permite hilvanar las dos características arriba mencionadas: las naciones son *comunidades* y son *imaginadas*. Su carácter imaginario les da, en consecuencia, el estatus de ideología en sentido amplio, como conjunto de representaciones no necesariamente falsas o mentirosas, pero en todo caso artificiales, construidas e históricas. Anderson lo explica de la siguiente manera: [la nación es] “*imaginada* porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas (...) Gellner (...) sostiene que el 'nacionalismo' no es el despertar de las naciones a la autoconciencia: *inventa* naciones donde no existen” (Ibid: 23-24). El nacionalismo, pues, es *anterior* a la nación, y por eso ésta

es una comunidad imaginada. Por otro lado, la razón de ser de este tipo de ideología, amén de la necesidad humana de vincularse comunitariamente por medio de un sistema de referentes compartidos, está directamente relacionada con la existencia de un modo de producción intrínsecamente injusto: ahí donde las relaciones entre clases son desiguales y opresivas, hácese imperativo proyectar una imagen de unidad que disuada a los sujetos subalternos de cualquier empeño revolucionario. Por eso dice Anderson que la nación “se imagina como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Ibid: 25).

El nacionalismo no necesariamente posee un perfil ideológico específico; antes bien, es una categoría que permite aprehender un tipo de sentimiento constante (dirán algunos “incurable”) en las comunidades políticas de la Modernidad, pero cuyo contenido doctrinal puede variar según la época y la latitud. Por eso dice nuestro autor que “se facilitarían las cosas si tratáramos el nacionalismo en la misma categoría que el 'parentesco' y la 'religión', no en la del 'liberalismo' o el 'fascismo'. (Ibid:23)

Así, hay nacionalismos de cuño tradicionalista, como el sentimiento que ha emergido en algunos países europeos donde la llegada de numerosos contingentes de inmigrantes constituye la posibilidad de un cambio en el perfil cultural del país receptor (posibilidad que aterra a ciertos nacionalistas celosos de su tradición); hay también nacionalismos cuyo perfil ideológico posee rasgos de izquierda y ello hace que los pobladores desarrollen un orgullo por la “superioridad moral” (real o supuesta) de su propio proyecto de nación respecto al de una metrópoli de cuya marcha se quieren distanciar (es el caso de algunos sectores del secesionismo catalán); hay nacionalismos aparentemente progresistas (como el mexicano) donde la identidad es construida desde la premisa de un celebrado mestizaje que pretende hacer de la “raza nacional” un espacio igualador de encuentro y armonía entre grupos étnicos diversos... entre muchas otras posibilidades. En su forma más extrema y destructiva, el nacionalismo puede convertirse en xenofobia y movilizar deseos homicidas en los cuales una comunidad nacional, frustrada como consecuencia de las disfuncionalidades concretas de su sistema económico, proyecta su odio hacia un enemigo imaginario en el que se deposita la

culpa por los sufrimientos soportados. Los fascismos son los ejemplos paradigmáticos de esta radicalización beligerante del nacionalismo.

De esta manera, los nacionalismos pueden distinguirse entre sí por el tipo de valores hacia los que apuntan. Aquí entendemos “valores” de una manera muy amplia, pues su carácter tan marcadamente ideológico puede hacer que algunos de estos contenidos axiológicos sean moralmente chocantes, o incluso execrables desde amplias tradiciones de la ética. Por ejemplo, la “pureza racial” que moviliza los nacionalismos fascistoides, es un valor en el sentido de que puede ser reconocida como valiosa y deseable por un grupo humano, pero su carácter de valor no lo es en el sentido moral del término (deseable con arreglo a la bondad). Por eso es importante no confundir la ética (el estudio de los criterios que definen la moralidad, es decir, el estudio de cierto tipo de valores, los morales, referidos a la bondad) con la axiología (el estudio general de los valores, incluyendo, pero no limitándose a, los de tipo moral). La pureza racial constituye un ejemplo extremo, como lo es el nacionalismo xenófobo en sí mismo, pero hay valores que, enarbolados por el nacionalismo, resultan mucho más ambivalentes y problemáticos: tal es el caso de la ideología del mestizaje propia del nacionalismo mexicano, que se configuró como estrategia para alcanzar los valores de la armonía social y la estabilidad; éstas tienen consecuencias ciertamente deseables (como el hecho de que permiten la preservación de un orden institucional firme y relativamente poco conflictivo), pero también implican la normalización de exclusiones sociales e invisibilizaciones simbólicas (como el hecho de que la población negra, que constituye una parte importantísima de la demografía mexicana, no sea simbólicamente imaginada como “mexicana” y, por ende, no se le dé tanta importancia a sus problemas en el debate público).

Podemos concluir que los análisis de Anderson apuntan a una crítica del carácter ideológico de los nacionalismos: para este autor, más que una realidad sustancial inscrita en la materialidad cultural de las naciones, el nacionalismo es una estrategia del poder político para construir ideológicamente una legitimidad ante su pueblo. El autor (Ibid: 22) resume lo anterior planteando tres situaciones paradójales propias del nacionalismo:

- 1.- La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas.
- 2.- La universalidad formal de la nacionalidad (...) frente a la particularidad irremediable de sus manifestaciones concretas.
- 3.- El poder 'político' de los nacionalismos, frente a su pobreza y aun incoherencia filosófica.

### **3.4.3 Posturas**

#### ***3.4.3.1 En relación con el problema de la constitutividad moral de la comunidad en el individuo***

a) Para el liberalismo, apuntalado por los ideales del comercio y la separación estricta entre vida pública y vida privada (dejando para ésta las cuestiones de la asociación voluntaria, y desculturalizando las asociaciones propiamente públicas del poder), no tendría mucho caso plantear la constitutividad moral del individuo por parte de la comunidad, pues ello sería darle a la comunidad pre-política una centralidad que no le corresponde.

b) Para el comunitarismo más fuerte, la constitutividad moral del individuo por parte de la comunidad, aceptada como válida y verdadera, sería el argumento legitimatorio de pretensiones políticas de reivindicación comunitaria “hacia afuera”, o “(im)positiva” (nacionalismos, ya sea secesionistas o expansionistas, limpieza étnica, xenofobia...).

c) Para un comunitarismo más moderado (el mismo Rivera López dice que los propios comunitaristas más sensatos rechazan una noción fuerte y rigurosa de “comunidad” como base para su argumento), la presunta constitutividad moral del sujeto por parte de la comunidad, entonces, se restringiría a los contextos donde una clausura más o menos clara del marco social pone a un grupo humano en condición de vulnerabilidad ante la homogeneización globalizante. Entonces, se hace necesario habilitar (usando el argumento como legitimación) una actitud de “resistencia”, una reivindicación comunitaria “hacia adentro” o “negativa”. Esto no quiere decir que haya una localización propiamente espacial

de estas formas de resistencia, que pueden ser públicas, como la exigencia que logró establecer Evo Morales de que los funcionarios públicos de Bolivia sepan hablar Aymara, sino que su fuerza no es centrífuga, no impone esos marcos culturales a otros grupos humanos, sino que es centrípeta, buscando defender los propios.

d) En el caso del republicanismo, la vinculación comunitaria (lo que metodológicamente Rivera López llama la “constitutividad moral del individuo por parte de la comunidad”) no constituye una base pre-política sobre la que se edifican las estructuras del Estado y de la sociedad, sino que es más bien una *consecuencia* de la *pragma* política misma (única verdadera fuente de virtud y de perfeccionamiento de la cultura): todos necesitamos de los demás para poder luchar conjuntamente por nuestra libertad y por la justicia, pero el objetivo de esa lucha es, precisamente, la libertad igualitarista en la que cada individuo pueda gozar de su individualidad. El vínculo comunitario (por ejemplo, de una ciudad republicana) es una cualidad performativa de la vida política, y no su fundamento.

### **3.4.3.2 En relación con el problema del nacionalismo**

a) Liberalismo: para los liberales, el nacionalismo no tiene mucho sentido, pues el Estado constituye una esfera pública irónicamente restringida a los profesionales, quienes con sus labores administrativas y estratégicas les quitan molestias a los ciudadanos privados. La excelencia de un Estado no estribaría en su identificación con los valores culturales de una comunidad sino en poseer eficacia y eficiencia técnicas (de lo cual se colige que acaso exista un ideal ciertamente transnacional de un Estado técnicamente competente, *state of the art*, en modo alguno dependiente de su adhesión a principios culturales locales).

b) El comunitarismo, con diferentes matices, puede no resultar ajeno a una vindicación del nacionalismo, aunque, nuevamente, la noción se vuelve problemática debido a la indefinida extensión del concepto de “comunidad” (como se vio en el apartado 3.4.2.1): una comunidad suficientemente grande como para tener valores culturales distintos de los de los marcos sociales que tiene por encima, pero suficientemente pequeña como para estar políticamente

subordinada a un Estado más grande, potencialmente puede politizar sus pretensiones de autonomía (movilizando un nacionalismo), pero el mencionado Estado, a su vez, puede aducir que habla en nombre de una comunidad cohesionada en torno a un imaginario nacional igual de convincente (como en México, donde el gran relato del mestizaje se impone a la realidad de una pluralidad étnico-nacional, la cual no carece de vectores de opresión que subalternizan a muchas de estas etnias y naciones); el nacionalismo, a todas luces, resulta filosóficamente insostenible.

c) Para los republicanos, existe un matiz importante: nuevamente cabría decir que para esta escuela de pensamiento político, la sustancia de la vida civil es un resultado de las acciones políticas concretas, y no al revés. De esta manera, puede existir (y en cierto modo *debe* hacerlo, como parte de las disposiciones psicológicas propias de la virtud cívica) un orgullo por la propia comunidad política, en tanto que ésta es el resultado de las luchas colectivas que un individuo y sus congéneres han librado en busca de su libertad. Acaso quepa llamar a esto “patriotismo”, como una forma diferente, particularísima, de nacionalismo que, a diferencia de éste, no se basa en cualidades pre-políticas que estuvieran presentes en un grupo humano (lengua común, etnicidad compartida, un pasado compartido, la práctica casi generalizada de una determinada religión...), sino en el orgullo civil que se complace en lo que se ha logrado hacer del propio entorno: no amamos a nuestra patria (o a nuestra ciudad, o a nuestra región, o a la Comunidad Europea, o a la Gran Patria Latinoamericana...) porque ésta nos haya hecho lo que somos, sino porque nosotros la hemos hecho a ella ser lo que es.

## **3.5 Acción social: la problemática de la participación**

### **3.5.1 Introducción**

Como adelantamos un poco en el segundo apartado de este capítulo, la temática de la acción social nos remite al problema de la tercera acepción de filosofía política; éste consiste en definir la esencia de la política. Para ello, se hace necesario hacer una distinción entre esferas: la esfera privada y la pública, o la que corresponde a la vida del individuo en cuanto tal (con sus relaciones personales y la libertad de que goza en las sociedades occidentales) y el individuo como parte de su sociedad política, es decir: el individuo como ciudadano.

Centraremos esta discusión en dos cuestiones que ponen de relieve las dos esferas y la tradicional oposición entre ambas: en principio, el problema directo de la distinción entre lo público y lo privado; en segundo lugar, el problema del debate entre virtud y comercio.

### **3.5.2 Debates**

#### ***3.5.2.1 El debate sobre la distinción entre las esferas pública y privada***

Como se comentó al principio, la decisión racional y metodológica orientada a delimitar las esferas de lo público y de lo privado constituye la sustancia misma de la tercera forma de filosofía política que Norberto Bobbio caracteriza. Saber qué cosa es lo político implica establecer un criterio para distinguirlo de lo que no lo es. Lo político está íntimamente relacionado (aunque conceptualmente no puede hablarse de una identificación absoluta) con lo *público*, categoría que tradicionalmente se contrapone a lo *privado*.

De manera intuitiva, en un primer nivel no reflexivo de aproximación, podemos evocar una serie de imágenes asociadas a cada una de estas categorías. Lo público es mencionado en

los medios de comunicación a propósito de asuntos que, en cierto modo, no deben permanecer restringidos u ocultos (la opinión pública es la que puede conocerse, el “gran público” es el que “está ahí fuera”, al alcance de nuestra vista, en la gente que nos topamos en la calle...); lo público parece ser, en principio, lo que “debe conocerse” o, al menos, no tiene razones para mantenerse escondido, pues puede interesar a una cantidad grande de personas (las razones por las que puede interesar son múltiples, y dan lugar a posturas diferentes, como veremos). Lo privado, en contraposición, nos hace imaginar espacios domésticos, cerrados, menos transparentes que la claridad de las oficinas gubernamentales o menos claros que el brillo de los televisores y las pantallas publicitarias; intuitivamente lo privado parece nombrar el conjunto de experiencias que no conciernen a todo mundo, sino a grupos pequeños de personas.

De manera general y pre-conceptual, puede decirse que lo público es una suerte de espacio común, potencialmente al alcance de muchas personas que pueden verlo, abordarlo y/o actuar en él, mientras que lo privado se entiende como el conjunto de lugares y experiencias que no son de la incumbencia de la mayoría, sino sólo de un pequeño número de personas directamente involucradas en ellos, o incluso de un solo individuo.

Desde el punto de vista teórico, lo que resulta más interesante y que tiene consecuencias ideológicas más acusadas es la indagación por las delimitaciones concretas y específicas de una y otra esfera: parece estructural a estas construcciones mentales la idea de que lo público concierne a muchos o a todos, y que lo privado puede legítimamente restringirse a unos pocos, pero las escuelas de pensamiento político han elaborado diferentes ideas sobre lo que puede entonces considerarse público y lo que debe entenderse como privado.

En efecto, ¿cómo podemos decir que un cierto tipo de actividad es público y otro privado? ¿En nombre de qué criterio estamos haciendo esta distinción? ¿A qué tipo de actividades deberíamos prestarles más energía y atención? Como puede inferirse, a juzgar por todo lo expuesto hasta ahora sobre las escuelas de pensamiento político, cada una de éstas considera diversamente el carácter público o privado de determinadas acciones humanas: para un liberal, hacer negocios (significativamente llamados “particulares”) constituye una

actividad “privada”, una dimensión de la vida que no tiene mucho que ver con la política (en el liberalismo entendida como la administración de justicia, la formulación o la vigilancia de la ley, etc.), porque a diferencia de ésta, aquélla es vista como “natural” o “espontánea” (algo que los individuos, haciendo uso de su libertad, deciden hacer, asociándose entre ellos con base en acuerdos consensuados, y no por sentirse obligados a un poder coercitivo que les demanda cosas unilateralmente); para pensadores republicanos, en contraste, la realización de actividades empresariales es un asunto fuertemente público (y, en consecuencia, debe ser objeto de regulación política), porque constituye el ejercicio de un poder capaz de poner a un sector de la sociedad al servicio de otro sin la debida mediación del debate político (por esto los republicanos tienden a pugnar por una regulación de la actividad empresarial mediante el pago de impuestos, o apoyando el desarrollo de sindicatos que “politicen” las relaciones obrero-patronales, sometiénolas a una regulación que resulte de la “lucha de partidos”). Otro ejemplo: mientras que liberales y republicanos por igual tienden a tener una visión que podríamos llamar “exterior” de lo público, considerándolo una esfera cuyas actividades se dan principalmente *fuera* de espacios particulares (aquéllos por señalar como propiamente público el espacio profesional de las funciones administrativas que realizan los funcionarios del Estado; éstos por señalar y encomiar ciertos espacios institucionales fuertes pero abiertos a través de los cuales se espera que el pueblo se involucre en el autogobierno), la postura pragmática (una escuela peculiarísima, que comparte ideas tanto con el liberalismo como con el republicanismo, sin identificarse plenamente con ninguno de ellos) y la postura comunitarista extienden mucho el espacio de “lo público”, llevando el reconocimiento del estatus de “público” a actos que normalmente (desde el sentido común) podrían aparecer como privados. Más adelante acometeremos con cierto detalle estas caracterizaciones.

Las tres preguntas antes formuladas constituyen tres momentos en el acercamiento a la postura ideológica de cada escuela de pensamiento político a propósito de la distinción entre lo público y lo privado. El problema puede entonces desglosarse en tres sub-problemas que permiten dar cuenta de un posicionamiento específico:

- La cuestión de la *demarcación* entre las esferas: si partimos de la premisa de que hay una distinción entre lo público y lo privado, es necesario aclarar dónde se ubica ese hiato, ¿cuál es el “último” espacio privado y cuál el “primero” público o viceversa?
- Estrechamente relacionado con el anterior está el cuestionamiento por el *criterio de demarcación*: ¿por qué los límites entre las esferas son, en cada postura, como los indica el problema anterior?
- Finalmente, el problema de la valoración: ¿cuál de las dos esferas es más importante? ¿O poseen la misma dignidad? ¿Dónde se debe “poner atención” o incidir educativamente si se quiere preservar o mejorar la salud de una sociedad?

Trataremos entonces de esclarecer las principales posturas en función de estas preguntas-guía.

### **3.5.2.2 El debate entre virtud y comercio**

Peña (2002: 58) señala un debate de suma importancia en la historia reciente del pensamiento político: el debate entre la virtud (entendiendo por ésta la virtud cívica, en el sentido en que la entendía el republicanismo) y el comercio (cuyo sentido puede extrapolarse para abarcar no sólo el comercio propiamente dicho, es decir, el intercambio de mercancías, sino en general los negocios particulares con fines lucrativos). Dicha polémica ofrece un panorama importante de la problemática sobre la ciudadanía por dos razones principales: en primer lugar, porque su desenlace fue la manifestación ideológica del cambio societal que se estaba gestando en los albores de las revoluciones burguesas; en segundo lugar, porque en él se puede ver el desplazamiento de lo político que resultará característico de la era capitalista.

Peña sitúa la época en que se encendió este debate en las postrimerías del siglo XVII y hasta la época de las revoluciones burguesas, repercutiendo incluso en nuestros días (Íd.). En términos generales, podemos decir que los republicanos no solían tener en un concepto muy elevado al comercio ni a las actividades lucrativas de carácter particular: dice Peña que

para muchos

el crédito simboliza el poder de la opinión, de la pasión y de la imaginación en los asuntos humanos, mientras la tierra aparece como propiedad real. El crédito depende de una opinión tornadiza, sujeta a la esperanza y el temor. (Íd.)

Los seguidores de James Harrington, prominente republicano inglés, señalaban como ideal una república formada por propietarios de tierra, que por su acceso a ésta no tuvieran que comerciar más allá de lo indispensable, y que ello los inclinara a preocuparse por el servicio público y el bien común. Dice Pocock (citado en Peña, Íd.): “Para eso, el ciudadano necesitaba la autonomía conferida por la plena propiedad y el disfrute de varios derechos (...) necesarios para la defensa de sus bienes”. Por otro lado, la progresiva autonomización de los intercambios de dinero generaba dependencia a esas relaciones, y exponía a la ciudadanía a un proceso de corrupción. Por ello, “Los ideales de virtud y de comercio se revelaban mutuamente excluyentes en tanto la 'virtud' conservara su sentido austero y cívico, romano y arendtiano” (Íd.).

La postura anteriormente expuesta va perdiendo vigencia en la Edad Moderna, en la cual, como vimos en el capítulo anterior, el republicanismo no pudo mantener sino una posición marginal y disminuida. “Hirschman observa que las actividades comerciales y bancarias se convierten en honorables en la Edad Moderna” (Ibid: 59). En buena medida, esto sucede, señala Peña, porque la nueva concepción del Estado, consciente ya del robusto poder coercitivo de éste (a la vez que de su carácter necesario para evitar la hostilidad general), reconoce con “realismo” la presencia de fortísimas pasiones destructivas en los individuos. En este contexto, y combinándose con la emergente idea de una racionalidad cada vez más instrumental, comienza a ganar prestigio y difusión la idea de “utilizar un conjunto de pasiones relativamente inocuas para compensar otro conjunto más peligroso y destructivo” (Íd.). Así, debido a que la administración de un negocio exige que el propietario ponga sus habilidades de cálculo (y, por ello, de moderación, reflexividad y apego a la racionalidad) al servicio de su ambición de poder, civilizadamente mediatizada por el deseo de obtener dinero, el interés genera casi de manera automática una razonable y serena cooperación

entre los agentes sociales. Resumiendo, podemos decir que el interés “[parece] proporcionar una base realista para un orden social viable, sin necesidad de presuponer la virtud cívica (...) [pues proporciona] predicibilidad, constancia y método” (Íd.). El deseo de conseguir riquezas sería, entonces, lo que los pensadores modernos de valencia liberal habrían de llamar una “pasión tranquila”, “es decir, que actúa con cálculo y racionalidad” (Íd.).

Vemos ahí una clara expresión de lo que luego maduraría como la idea smithiana de la “Mano invisible”, cuya postulación, teóricamente, supone que

el interés del agente constituye el mejor factor de utilización y de asignación óptima de los recursos, satisfaciendo así los bienes colectivos más eficazmente que lo hubiera hecho la intervención del poder público. (Íd.)

De hecho, la vindicación del comercio y el interés se ideologizan más fuertemente al enarbolarse como un elemento capaz de catalizar la universalidad y cooperación entre los pueblos, razón por la cual Montesquieu “concluía que el comercio y la cultura eran incompatibles con la virtud política y la libertad republicanas, puesto que su dimensión universal les daba una orientación opuesta al patriotismo republicano” (Íd.). Por otro lado, y en una época en la que todavía se luchaba por quebrantar el poder despótico de los monarcas, el comercio y sus nuevas y sofisticadas técnicas eran herramientas capaces de disminuir la arbitrariedad de los reyes (Ibid: 60). Incluso algunos republicanos moderados, señala Peña (Íd.), admiten con cierta reserva este argumento en favor de las bondades que las actividades económicas privadas ofrecen a la colectividad.

El Estado, para los liberales que defendieron estos argumentos en pro del comercio, se hace necesario como árbitro capaz de “proteger legalmente contra las violaciones el sistema de derechos de propiedad” (Íd.).

Finalmente, Peña señala que el rápido ascenso del comercio y las actividades económicas privadas a una posición de prestigio no estuvo exento de recibir una aportación republicana para matizarla: “la necesidad ineludible que tiene el liberalismo de un soberano que

recomponga por la fuerza la 'identificación natural' de los intereses particulares” (Ibid: 61). He aquí, pues, que se considera necesaria la existencia de un cierto límite a la libertad de acción económica, o al menos se la consideraba, en las posturas más mesuradas de un liberalismo económico todavía enriquecido por reflexiones morales, como en el caso de la llamada “Ilustración escocesa”, de donde emergieron autores como Adam Smith o Ferguson, preocupados por los efectos que la división social del trabajo podría ocasionar en el cuerpo social, o por subrayar la imperiosa exigencia de “sentimientos de benevolencia” (Íd.) en las actividades humanas.

### **3.5.3 Posturas**

#### ***3.5.3.1 En relación con el problema de la distinción entre las esferas pública y privada***

La distinción entre ambas esferas es muy clara entre las escuelas liberal y republicana, toda vez que éstas tienen en dicha problemática uno de sus puntos de divergencia más notables. Gargarella lo pone de manifiesto con mucha claridad:

(...) el republicanismo intenta disolver cualquier distinción drástica entre el ámbito de lo público y lo privado: dado el principal interés republicano por contar con una ciudadanía activa, comprometida con la salud política del Estado, resultaban justificables (...) los intentos de promover ciertas cualidades de carácter en los individuos. El liberalismo, por el contrario, aparece normalmente caracterizado a partir de una actitud diametralmente opuesta: la pretensión de distinguir, del modo más firme y tajante posible, las esferas de lo público y lo privado, lo político y lo personal. (Gargarella, 2001: 29)

Para la escuela republicana existe una vinculación entre la virtud de los ciudadanos (que deben poseer ciertas predisposiciones hacia la participación colectiva en beneficio de la colectividad) y el ejercicio de la política (el espacio público), toda vez que “los republicanos buscaron herramientas capaces de facilitar el control de los ciudadanos sobre sus

representantes” (Íd.). Aunque en las posturas republicanas existe todavía una distinción de funciones entre los representantes de la voluntad popular (los “políticos”, en el sentido usual del término) y los ciudadanos “de a pie”, el ideal republicano apunta a que no exista una preponderancia de los primeros sobre los segundos sino, en todo caso, lo contrario. Para ello, el republicanismo considera necesaria la existencia de instituciones políticas cuyo funcionamiento redujera el poder coercitivo de los funcionarios en favor de un control y participación más efectivos por parte de la ciudadanía. Así, por ejemplo, “[el republicanismo italiano de los siglos XI y XII] recurrió a mecanismos de lotería para la selección de funcionarios públicos” (Íd.). Asimismo, “Maquiavelo (...) consideraba también que el pueblo debía involucrarse activamente en la aceptación o el rechazo de los planes de gobierno propuestos por sus líderes” (Íd.).

En el caso de la posición liberal, por contra, la prioridad se encuentra siempre en los individuos, los cuales son concebidos como seres con una dimensión pre-política para cuya protección se edifican las leyes del Estado. Cabe mencionar que ni el republicanismo ni el liberalismo niegan la existencia de dos esferas funcionalmente diferenciadas, pero le otorgan a cada una una importancia desigual:

a) Para el liberalismo, la esfera pública, cuya instancia máxima es el Estado, “tiene una finalidad instrumental: garantizar mediante su monopolio legítimo de la coerción que cada individuo pueda realizar su propio plan de vida sin coacciones ni interferencias de los demás ni del mismo estado” (Rubio Carracedo, 2007: 72). Consiste, pues, en un conjunto de acciones administrativas de una clase profesionalizada, la de los políticos, que al ser elegidos por la ciudadanía bajo la lógica de la democracia representativa indirecta, se espera que administren la justicia (hagan cumplir los derechos) y resuelvan los conflictos de intereses entre particulares. Rubio Carracedo critica fuertemente esta idea de la política al señalarla como “una opción estratégica para propiciar un elitismo político o, más exactamente, para llevar a la esfera pública las desigualdades sociales” (Ibid: 74). Cabe decir que este mismo autor retoma una distinción de Held entre dos diferentes formas de liberalismo: uno “orientado al desarrollo” (equivalente a la visión rawlsiana que hemos llamado más arriba “liberalismo igualitario”) y uno “protectivo” (de carácter conservador,

defensor del individuo y sus propiedades sin dar mucha importancia a la idea de colectividad) (Ibid: 70). En ambos es válida la distinción fuerte entre ambas esferas, y la idea de que la clase política debe ser relativamente autónoma respecto al conjunto de la población, pero el liberalismo “orientado al desarrollo” (rawlsiano) incluye como actividad pública de importancia la apelación a la racionalidad para “la formación de la opinión pública ('razón pública'), que puede justificar incluso la desobediencia civil en algunos casos” (Ibid: 73).

En resumen: los liberalismos en general ubican la demarcación entre lo público y lo privado a partir de la noción de *Derechos*, como acaso cabía esperar: podríamos interpretar que para los liberales la esfera privada se encuentra en el *disfrute o ejercicio* de los derechos (sean civiles, políticos o sociales, de existir estos últimos), mientras que la esfera pública es el conjunto de actividades orientadas a *proteger* esos derechos. El liberalismo que hemos llamado “moderado”, “igualitario” o, según la clasificación de Held, “orientado al desarrollo” se distingue del liberalismo “protectivo”, “economicista”, “radical” o “libertario” en que el primero considera que los derechos pueden ampliarse o mejorarse por medio de una adecuada deliberación sobre los principios de justicia (se puede defender, entonces, no sólo la *existencia* de los derechos, sino también su *posibilidad*), mientras que el segundo suele asumir que los derechos “ya están ahí” y que se pueden ver “amenazados” por las pretensiones de la mayoría. Todo liberalismo, por otra parte, asume una diferenciación no sólo institucional de las esferas (es decir, la existencia de instituciones públicas e instituciones privadas), sino también una diferenciación de las personas dedicadas a lo público y las dedicadas a lo privado (aquéllos, los políticos o funcionarios, son vistos como una clase profesional que debe ocuparse de los asuntos públicos desde cierta distancia, sin participar de ello a la ciudadanía, que tiene sus propios asuntos particulares que atender). Podemos decir que para los liberales la esfera privada es más importante que la pública: ésta sólo existe en función de aquélla, para garantizar que se respeten los derechos individuales.

b) Para el republicanismo, existe una demarcación funcional entre las dos esferas: no se niega la existencia de una dimensión privada de los sujetos (una vida personal para cada individuo), pero se considera parte de un ideal político y de vida la constante y entusiasta participación en las deliberaciones sobre lo que debe hacerse en la comunidad para propiciar

el bien común. De esta manera, las esferas pública y privada se entranan de forma más estrecha, pues los republicanos creen que una sociedad libre y próspera necesita que sus ciudadanos posean ciertas virtudes vinculadas al gusto por la actividad política: virtudes tales como “la igualdad, la simplicidad, la prudencia, la honestidad, la benevolencia, la frugalidad, el patriotismo...” (Gargarella, *Ibid*: 25). Como hemos visto antes (aquí no ahondaremos en ello), la idea republicana de virtud es cercana a una forma muy específica de concebir la libertad (justamente como libertad *política*), consistente en la no sujeción de una comunidad concreta (comunidad generalmente pequeña, como una ciudad, una comuna, un municipio...) a los designios de otra. Para garantizar esta libertad, se exige del ciudadano que participe en el diseño de las leyes a las que él y sus semejantes se someterán, con miras al bien común.

Por ello, la esfera pública para el republicano es todo el conjunto de actividades orientadas al *autogobierno*: a la auto-determinación de una colectividad por medio del libre debate democrático sobre las reglas por las que ella ha de regirse. La esfera privada es el resultado de ese ejercicio de la libertad: de éste surgirán derechos y garantías institucionales para el desarrollo del sujeto (concebido como un ser principal, pero no exclusivamente, social). A diferencia del liberalismo, para el republicanismo la esfera pública es más importante que la privada. Podemos decir que su valoración de ambas es como un reflejo especular de la que la otra postura enarbola: si para los liberales la esfera pública existe en función de los derechos particulares (como su guardián y garante), para los republicanos la esfera privada existe en función del autogobierno (como su consecuencia o fruto).

c) Para el comunitarismo, la división entre esfera pública y esfera privada es mucho más tenue, toda vez que la realización de ciertos actos que en el liberalismo o en el republicanismo se conciben como privados, en el comunitarismo pueden asumir una dimensión pública. Así, por ejemplo, la comisión de “faltas personales” como el adulterio, o la manifestación en espacios públicos (pero que no son manifestaciones de carácter propiamente público) de una determinada fe religiosa o de una cierta ideología política, pueden ser vistos desde la perspectiva comunitarista como ofensas a la comunidad, si el marco social del que dimanar las directrices morales considera esas opciones como subversivas.

### **3.5.3.2 En relación con el problema del debate entre comercio y virtud**

Esta vez es el liberalismo el que se encuentra solo contra la coalición de republicanos y comunitaristas: el primero exalta las bondades del comercio como mediatizador de la violencia, que se transfigura en interés (además, encomia el presunto carácter pre-político de las actividades económicas, al confinarlas artificialmente a la “esfera privada”), mientras que lo mismo comunitaristas que republicanos desconfían del comercio, pues consideran que la virtud cívica (especialmente para el republicanismo) es lo único que puede garantizar la satisfacción de las necesidades humanas (por ejemplo, mediante un servicio público de abastecimiento, o mediante el disfrute común de los frutos del trabajo de todos), defendiendo al pueblo visto en general, y a cada individuo en particular, del despotismo y la anulación de la libertad. Así pues:

a) Los liberales de diverso cuño, pero especialmente los liberales más vinculados al desarrollo de la economía política (Adam Smith, los ilustrados escoceses, Montesquieu y, en menor medida, John Locke), encomian a menudo y con diferente énfasis al comercio y a las actividades económicas privadas. Cabe hablar de matices muy variados, pues la postura “clásica” que, como hemos dicho, no obviaba ni soslayaba las reflexiones sobre límites morales, se ha visto a menudo desplazada por visiones más radicales que abogan por una total liberalización de las actividades económicas. Tal es el caso del dogma que hoy se conoce como “neoliberalismo”, o de aquellas posturas llamadas “libertarias” que quieren hacer desaparecer al Estado en tanto recaudador de impuestos (es decir: en tanto “equilibrador” de las desigualdades que produce la libertad comercial y de empresa); podemos decir que hay una cierta tendencia a un “anarquismo de derecha” ahí donde se impugna al Estado en nombre de un derecho a la propiedad que se desea ilimitado y sin constricciones.

2.- Los republicanos, en su especificidad histórica (como los pensadores que todavía pugnaban por generar una sociabilidad política republicana basada en la virtud cívica) desconfían del comercio, toda vez que estiman veleidosa y potencialmente injusta la arrebatanga mercantil. Esta corriente y la comunitarista en general desean limitar las

libertades de empresa, de manera tal que ésta no interfiera con el desarrollo de una vida virtuosa desde el punto de vista de su orientación al bien común. La sospecha republicana y comunitarista se puede fortalecer hoy en día, especialmente, en que esa idea según la cual los intereses económicos dulcifican las pasiones, otrora belicosas y violentas, ha sido constantemente desmentida por la historia: en efecto, aunque en ocasiones el interés (cuando éste es moderado y está, justamente, moralizado en virtud de una consideración por el bien común) puede ciertamente racionalizar la vida de las comunidades, la tentación que generan ciertos negocios, capaces de rendir ganancias especialmente ingentes, aunada a la existencia de un comercio de armas (rompiéndose así, de facto, el monopolio de la violencia legítima, fundamento del Estado en Hobbes y en tantos otros), puede potencializar la violencia y volverla facciosa, sustrayéndola al monopolio del Estado y quitándole su carácter revolucionario o liberador.

## Capítulo 4

# **¿Educar ciudadanos? Miradas teóricas sobre la formación ciudadana**

### **Introducción**

La segunda gran categoría a desarrollar en este trabajo será la de *formación ciudadana*. Para entender los límites y especificidades de este concepto será necesario llevar a cabo una serie de aclaraciones y puntualizaciones sobre otros conceptos en los cuales la formación en general, y la formación para la ciudadanía en particular, se enmarcan y con los cuales a veces suele confundirse (conceptos como “educación”, “cultura”, “instrucción”, etc.). Todos estos temas están presentes como objeto de reflexión en la disciplina pedagógica, y por ello se quiere hacer una caracterización de ésta desde el punto de vista de sus fines y de sus referencialidades hacia estos conceptos.

Resultará importante en este capítulo, entonces, hacer una distinción entre los conceptos de *paideia*, formación, educación e instrucción, y explicar la relación que tiene la Pedagogía con cada una de estas realidades.

Considerando todo lo anterior, se construirán luego tres tipos ideales de *formación para la ciudadanía* extraídos de las principales ideas pedagógicas de tres autores de importancia en la tradición del pensamiento filosófico y educativo de la modernidad: Juan Amós Comenio, John Locke y Antonio Gramsci. Las ideas pedagógicas de estos pensadores serán organizadas en tres categorías o elementos: su *carácter* (cómo es concebida la escuela o, más concretamente, cuál es la connotación general de la institución educativa dentro de la sociedad, según cada autor); los *sujetos* a los que se dirige (hacia quién o quiénes ha de estar destinada la educación, y con qué sentido); y su *significado político* (para qué se educa, desde el punto de vista de la relación entre las prácticas educativas y el poder establecido).

De esta manera se construirán tres tipos ideales de formación para la ciudadanía que constituyen posicionamientos representativos en torno a la significación de la escuela en las sociedades modernas.

Se caracterizará el modelo de Comenio como un ideal educativo *pansófico* (consagrado a transmitir los fundamentos generales de todas las ciencias), *universal* (para todos) y *justificante* (orientado a generar una meritocracia justa); el de Locke, por su parte, es un ideal *utilitarista* ( toda vez que estima deseable casi exclusivamente la enseñanza de aprendizajes que le puedan resultar al alumno útiles para su vida práctica), *clasista* (donde los más poderosos reciben una mejor educación) y *conservador* (pues desea conservar las diferencias sociales, reflejándolas en la escuela); por último, la postura de Gramsci es una propuesta pedagógica *integral* (orientada a la enseñanza de todas las cosas que resulten valiosas para el desarrollo del carácter, el intelecto y la personalidad), *unitaria* (pues se busca que sea para todos, pero además sin que haya distinción alguna entre los estándares de calidad en los centros educativos), y *revolucionaria* (orientada a la conformación de una cultura coherente con el proyecto comunista).

La razón de ser de estos tipos ideales es utilizarlos como polos de comparación para caracterizar el sentido que tiene la letra de la RIEMS desde el punto de vista de la formación para la ciudadanía: ¿con qué ideales pedagógicos encaja mejor el modelo planteado por la RIEMS? ¿Hacia dónde se orientan sus afinidades? La conclusión de ello será que la RIEMS posee rasgos que la acercan más a la postura de Comenio (la universalidad y la igualdad), aunque uno de sus rasgos es afín a las ideas lockeanas (el carácter utilitario de sus contenidos). Con el conjunto de las ideas de Gramsci es con el que guarda menos similitudes.

## **4.1 La formación y sus relaciones con otros temas y conceptos**

Con el objetivo de situarnos más claramente en los puntos de enlace que unen a la Pedagogía con la política, desembocando así en el tema de la formación ciudadana, resulta necesario hacer un breve repaso a ciertos conceptos fundamentales que deben distinguirse entre sí, y que alumbran el ámbito de reflexión de la Pedagogía, delineando al mismo tiempo los contornos de una idea tan fecunda como la de formación.

### **4.1.1 Paideia y formación**

#### **4.1.1.1 Paideia**

El filólogo Werner Jaeger hace un apasionado elogio de la cultura griega. De este pueblo dice el autor que “representa, frente a los grandes pueblos de Oriente, un 'progreso' fundamental, un nuevo 'estadio' en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en la comunidad” (Jaeger, 1971: 4). Sin dejar de encomiar los logros de pueblos anteriores al que conocemos como helénico, dice “la historia de aquello que, con plena conciencia, podemos denominar nosotros cultura, no comienza antes de los griegos” (Íd.).

¿A qué se refería nuestro filólogo cuando en su loa le atribuye a los griegos nada menos que la invención de la cultura? Para responder a esta pregunta es preciso señalar una distinción del propio Jaeger a propósito de dos posibles concepciones del término “cultura”:

Hoy estamos acostumbrados a usar la palabra cultura, no en el sentido de un ideal inherente a la humanidad heredera de Grecia, sino en una acepción mucho más trivial que la extiende a todos los pueblos de la tierra, incluso los primitivos. Así, entendemos por cultura la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan un pueblo. La palabra se ha convertido en un simple concepto antropológico descriptivo. No significa ya un alto concepto de valor, un *ideal consciente*”. (Ibid: 6)

El destacado es nuestro, y lo hemos colocado porque consideramos que señala uno de los rasgos más acusados del elevado concepto que tiene Jaeger en mente: si bien toda colectividad humana posee peculiaridades que le dan su singularidad, y éstas dan metodológicamente origen a una categoría que permite hablar de las múltiples “culturas” humanas, la “cultura” de Jaeger es algo más específico, y veremos que se relaciona más con el concepto moderno de *formación* (surgido de la tradición germanoparlante de la *Bildung*) que con esa otra idea antropológica o historiográfica que aquél señala.

Hagamos un rodeo para ilustrar lo propio de la cultura griega como ideal: la concepción contemporánea y de “sentido común” de la cultura alude a una serie de contenidos “espirituales” (obras artísticas, cierta educación del gusto, conocimientos de carácter general que no necesariamente resultan inmediatamente útiles en nuestra vida...) merced a cuya posesión una persona se distingue del resto, destacando como “culto” (veremos un poco más de esto más adelante). Empero, una tara (así la ve Jaeger) propia de tal concepto de cultura consiste en que a ésta se la ve como algo separado de la vida, como una suerte de programa de saberes a los que se les adjudica el estatus de adornos para el sujeto que los posee (la posibilidad de posesión denuncia, en la concepción de los saberes, una objetualización de éstos). Nada más ajeno al ideal griego. “No es para los griegos la *paideia* un 'aspecto externo de la vida' (...), inabarcable, fluyente y anárquico” (Ibid: 7). Los helenos, como dejan ver las citas presentadas, conciben esa cultura o *paideia* como la forma concreta y viva (encarnable en la vida cultural de la comunidad) de un proyecto creador. En buena medida, Jaeger lamenta la pérdida, en el mundo contemporáneo (y la época en que escribió su obra *Paideia: los ideales de la cultura griega*, la del surgimiento del nazismo en Alemania, no era halagüeña en lo absoluto), de esa intencionalidad que podríamos llamar “autopoiética” (creación-de-sí), en la que la educación, la creación artística y la vida pública misma colaboraban estrechamente en la autotransformación consciente de un pueblo hacia la consecución de un ideal, una imagen del hombre perfecto:

Precisamente, en un momento histórico en que por razón misma de su carácter postrimero, la vida humana se ha recluido en la rigidez de su costra, en que el complicado mecanismo de la cultura deviene hostil a las cualidades heroicas del hombre, es preciso, por una necesidad

histórica profunda, volver la mirada anhelante a las fuentes de donde brota el impulso creador de nuestro pueblo, penetrar en las capas profundas del ser histórico en que el espíritu del pueblo griego, estrechamente vinculado al nuestro, dio forma a la vida palpitante que se conserva hasta nuestros días y eternizó el *instante creador* de su irrupción. (...) Cuanto mayor es el peligro de que aun la más alta posesión se degrade por el uso diario, con mayor fuerza resalta el profundo valor de *las fuerzas conscientes del espíritu* que se destacaron de la oscuridad del pecho humano y estructuraron, con el frescor matinal y el genio creador de los pueblos jóvenes, las formas más altas de la cultura”. (Ibid: 7-8)

Nuevamente, las cursivas son nuestras. Entre otras cosas, Jaeger atribuye a los griegos la inserción de un sentido de dignidad en el individuo humano (Íd.). Éste aparece como una creación de la cultura griega, configurando con ello un mundo cultural que no deja de ser el de la Europa moderna y contemporánea (lo que es como decir, globalización aparte, que no deja de ser el nuestro propio, por muchas razones). Conviene incluir una cita más:

aparece el comienzo de la historia griega como el principio de una nueva estimación del hombre que no se aleja mucho de la idea difundida por el cristianismo sobre el valor infinito del alma individual humana ni del ideal de la autonomía espiritual del individuo proclamado a partir del Renacimiento. (Íd.)

Hemos de concluir que la *paideia*, sobre la base de una concepción de la vida y el hombre que es propia del pueblo griego, y que éste le legaría a todo Occidente, es una idea en la que se articula el sentido actual de “cultura” (como conjunto de manifestaciones propias de un grupo humano) pero encarnada en un proyecto educativo de carácter social que lleva a cada hombre particularmente, y a todos los que forman un colectivo, a perseguir la consecución de un *ideal*. Considerando la importancia de la distinción hecha más arriba entre “cultura” como categoría de análisis antropológico y “cultura” como ideal que inspira y articula la educación de un grupo humano, reservaremos para esta última el uso del helenismo con que Jaeger titula su obra más famosa. De la *paideia* griega deriva la *humanitas* de los romanos, y esta tradición permea los diversos humanismos occidentales que veían en el ser humano una sustancia susceptible de pujanza y perfeccionamiento. El concepto en los romanos, nos dice Jaeger,

Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Tal es la genuina *paideia* griega considerada como modelo por un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea. A ella aspiraron los educadores griegos, así como los poetas, artistas y filósofos. Pero el hombre, en su idea, significa la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa". (Ibid: 12)

Es importante hacer dos comentarios. En primer lugar, resulta significativo que Jaeger ponga a los educadores griegos al lado de "poetas, artistas y filósofos", pues dicho gesto subraya el carácter de la *paideia* como unidad cultural que, aspirando a moldear la vida toda mediante la forma de un ideal, toma su vigor de lo que hoy llamaríamos "representaciones culturales" con las cuales se señalan las aspiraciones colectivas de un pueblo. Así, la *paideia* no es sólo la "cultura" que los artistas y pensadores generan y plasman en sus obras, ni es tampoco la mera instrucción que, en su sentido moderno (como más adelante veremos), aspira a transmitir esas representaciones a las subjetividades jóvenes; la *paideia* es, más bien, el proyecto educativo y antropológico que se despliega tanto en la educación como en las obras que generan los miembros de la comunidad.

Ahora bien, Jaeger hace ver que este carácter colectivo y parcialmente unitario de la *paideia* no supone la perfecta armonía de los creadores en el campo de las ideas: los griegos, como hemos visto en el capítulo 2, inventaron la tradición política republicana, y parte de sus características más destacadas fue (bien que sólo en sus momentos políticos más brillantes) la capacidad de mediatizar los conflictos sociales en instituciones públicas que privilegiaban la argumentación, la controversia, el disenso y la correcta administración de la diversidad de opiniones. Esto explica también el hecho de que los griegos vieran florecer productos espirituales diversos y contrastantes (la tragedia y la comedia, la poesía lírica y el tratado filosófico, la sutileza ateniense y el infatigable agonismo espartano...). Podemos decir que la unidad conceptual de la *paideia* no estriba en la unidad de un ideal formativo para el ser humano, sino en la idea misma de que puede existir dicho ideal, lo cual nos lleva directamente al segundo comentario.

La *paideia* como proyecto cultural (nacido en la Grecia clásica, donde tiene su especificidad histórica, pero parcialmente extensible a otros contextos culturales surgidos del fecundo seno helenístico) presupone la aceptación colectiva de un cierto ideal de hombre (o, por lo menos, de un espectro más o menos compacto de figuras ideales a encarnar). La crisis actual de la *paideia* resulta inevitable si consideramos cuán difícil se hace pensar en un ideal antropológico en un momento histórico como el nuestro, en el que tantas esperanzas del espíritu han sido traicionadas. En efecto, la postulación de un ideal antropológico que vehicule un proyecto de *paideia* no está al margen de la dinámica de lo público: si un ideal antropológico es colectivo, las posibilidades de su construcción sufren la influencia de las condiciones concretas de vida de una comunidad, la cual, a su vez, obtiene (o no) de sus instituciones políticas la capacidad para incidir en aquéllas.

Tomando esto en cuenta, en el mundo contemporáneo hay una fuerte dificultad para acceder al nivel de las discusiones universales: el fenómeno de la globalización (que no ha de entenderse como la expansión internacional de la economía de mercado, sino como el proceso histórico irreversible que comenzó con el “descubrimiento” de América y la ampliación de la esfera cultural heleno-céntrica) genera una ágora virtual de dimensiones muy grandes, y esto hace que muy pocos poderes puedan postular proyectos de *paideia* (y, si lo hacen, sus contenidos tienden a acusar rasgos problemáticos, pues es difícil inculcar aspiraciones que no toquen intereses particulares, o que no agredan lo propio de pueblos débiles y/o reducidos). Casi huelga decir que una de las instancias más capacitadas para señalar un ideal antropológico en una esfera internacional es el capital: la posesión de la hegemonía permite a una burguesía internacional pujante y dinámica (a pesar de las crisis de la economía de mercado) promover con éxito la imagen de un hombre acorde a sus necesidades. Empero, en este escenario la trama de las aspiraciones humanas se ve complejizada por actores diferentes que tratan de participar en el debate, aunque éstos y el gran capital rara vez jueguen en igualdad de condiciones. Esta es una de las razones por las que la UNESCO, que ha sido señalada por diversos académicos como depositaria de ciertos discursos críticos y de una orientación presuntamente igualitaria (además de ser un organismo específicamente dedicado a la educación), ha sido notablemente desplazada en

sus labores de consultoría educativa internacional por la OCDE (que evidentemente no es un organismo educativo), la cual se ha enseñoreado sobre las tendencias que en sus sistemas educativos siguen los países que la conforman. Esto ha sucedido en virtud del poder económico y del prestigio que le da a esta organización el discurso tardo-burgués de la eficiencia, la resiliencia y la mentalidad de mercado, discurso que aun tiene mucho ascendiente sobre el gran público.

Un achatamiento del ideal pedagógico y ciertos equívocos didácticos cuyo carácter de tales trataremos de argumentar en el capítulo 5, son dos consecuencias inevitables de la situación planteada. Empero, es importante no renunciar a la pujanza por otro tipo de cultura educativa.

Resumiendo, podemos decir que la *paideia* es, en palabras simples, un ideal formativo extraído de ciertos aspectos de la cultura (entendida ésta en sentido amplio, pues la *paideia* es, ella misma, cultura como ideal) que señala las aspiraciones colectivas de un grupo humano organizado políticamente. Nos interesa hacer esta definición del concepto de *paideia*, no exenta de adiciones nuestras, para poder señalar su vinculación con la temática de la ciudadanía. Si en sentido general la *paideia* es la forma a la que aspira un grupo humano, entonces la formación de un cierto tipo de ciudadano constituye una parte o región de aquélla: la cultura política es parte de la cultura, y el ciudadano, más que oponérsele, forma parte del hombre.

#### **4.1.1.2 Formación**

La definición que aquí haremos de *formación* separa poco a este concepto del de *paideia*. Consideramos que los dos conceptos son de suma importancia para asumir una visión más profunda de la disciplina pedagógica, pues ambas nociones permiten que la educación se enmarque en un paradigma más amplio y fecundo de procesos antropológicos que el que la concibe sólo como una institución social de normalización o el que la concibe como una serie de procesos de instrucción (llamaremos a estas actitudes “sociologismo” y “didacticismo”,

respectivamente). La *formación* que aquí tomaremos en cuenta abrevia de una tradición originada en Inglaterra y que se trasladó a los países de habla alemana, constituyendo en cierta medida una suerte de *revival* moderno de la *paideia*, aunque con particularidades que nos permiten aquí distinguirlas conceptualmente. Para fines analíticos, diremos que la *paideia* es, en efecto, el *ideal* cultural y antropológico *con miras al cual* una sociedad humana (no exclusivamente por medio de sus instituciones escolares) pone en marcha acciones educativas, mientras que la formación es *el proceso en sí*: el proceso por el cual un individuo (pues la formación tiene su inteligibilidad en el ámbito del sujeto autónomo e individual) busca ese perfeccionamiento de sí en la búsqueda de encontrar y/o cumplir un ideal.

El concepto de formación que aquí empleamos tiene su fuente en la palabra alemana *Bildung*. Es significativo que el sustantivo *Bild* posee las connotaciones de “imagen” “forma” o “visión”. Dice Horlacher (2015: 19):

En el antiguo alto alemán, *Bildunga* denotaba la producción material de objetos, en especial en la alfarería. El concepto fue elegido como traducción del término latino *imago* en la historia de la creación. Así, el concepto *Bildunga*, a partir de un origen concreto, pasó a tener un significado trascendente.

Diversos autores provenientes de las tradiciones inglesa y alemana de la Modernidad (tradiciones en fecundo diálogo por medio de la recepción que tuvo en los países germanoparlantes la obra del tercer conde de Shaftesbury, como veremos) han propuesto algunas definiciones de *Bildung* que nos permitirán delinear estratégicamente los contornos de una definición sólida de formación. Desbordaría nuestros propósitos pormenorizar los avatares de un concepto al que, por fecundo, el tiempo ha tornado esquivo y demasiado polisémico; bástenos por ahora señalar algunas definiciones importantes de la *Bildung*:

1.- La *Bildung* no está exenta de connotaciones religiosas, lo cual no es tanto de extrañar si consideramos la dimensión a veces apabullante de este concepto. El movimiento pietista, nos dice de nuevo Horlacher, “tenía como objetivo la renovación de la vida religiosa y social a través de un renacimiento espiritual del individuo por medio de la Biblia” (Ibid: 18). El

teólogo Jacob Spener señaló las metas programáticas hacia las que los pietistas orientaban sus esfuerzos de purificación y perfeccionamiento, esfuerzos cuya responsabilidad recaía en los fieles y no solamente en los clérigos (Íd.). Los pietistas privilegiaban la lectura de la Biblia y el desarrollo de la espiritualidad del hombre por medio del ejercicio de las capacidades intelectuales y las habilidades interpretativas de los fieles (Íd.). “El desafío del hombre consistía en mostrarse merecedor de su semejanza divina y encontrar en su alma a Dios (...) se trataba de despojarse de las imágenes de un mundo lleno de pecados y reemplazarlas por la imagen pura de Dios” (Ibid: 20).

2.- El célebre filósofo Moses Mendelssohn, en el siglo XVIII, antes de lo que podríamos llamar la “etapa de consolidación” de la *Bildung* como concepto pedagógico, vincula a ésta con otros dos conceptos también caros a la época que al formulador de la Haskalah le tocó vivir: la *Kultur* (cultura) y la *Aufklärung* (ilustración). La formación será, para Mendelssohn, nada menos que la conjunción armoniosa de cultura e ilustración (Ibid: 16): la primera era el conjunto de “destrezas y habilidades prácticas” (Íd.) y la segunda “el conocimiento teórico o racional” (Íd.). Así, la formación sería la adquisición tanto de capacidades para ganarse el sustento como de las herramientas cognitivas y teóricas para hacer reflexiones profundas sobre la vida y el mundo.

3.- Otro autor señero en la conformación del concepto de *Bildung* fue el británico Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury (1671-1713). Una importante obra ensayística de su autoría, titulada *Soliloquy*, que se publicó en 1710 (Ibid: 29), señala que los escritores son susceptibles “de una purificación de sus propias personas, lo que, en gran medida, lo ponía en contacto con la tradición mística alemana” (Ibid: 30). Horlacher nos explica el valor que tuvieron estas ideas en la tradición literaria, educativa y social de Inglaterra, al señalar el ideal de un proceso merced al cual el individuo pudiera perfeccionarse a sí mismo intelectual y moralmente. Al culminar este proceso, que se vertía en la forma literaria del soliloquio (conversación con uno mismo), el escritor conseguiría la autoridad moral para “dar consejos sensatos y útiles”, autoridad que no estaría basada “en ideas falsas ni en motivos interesados” (Íd.). Shaftesbury llamó a este proceso *formation*, pues estaba orientado a la adquisición de una forma (*form*). Las obras y propuestas del

conde de Shaftesbury tuvieron una enorme influencia tanto en su propio contexto como en el debate alemán, y se convertirían en uno de los principales insumos en la consolidación del concepto pedagógico moderno de *Bildung*.

4.- El filósofo y pastor luterano Johann Gottfried Herder fue, en palabras de Horlacher (Ibid: 32), el primero en ofrecer una “formulación más o menos amplia de la *Bildung* como concepto pedagógico”. Esto ocurrió ya en los años 60's y 70's del siglo XVIII. En buena medida, los pensadores alemanes como él orientaron sus esfuerzos reflexivos a elaborar una suerte de programa formativo por medio del concepto de *Bildung* como una tentativa para superar el atraso científico y técnico que caracterizaba a los países germanoparlantes en relación a Francia e Inglaterra (Íd.). Un diario de viaje, en el que consignaba las reflexiones que su travesía por el país galo le inspiró, fue publicado hacia 1769, y en él Herder señaló la necesidad de que las escuelas de Prusia tuvieran “una concentración más intensa de la enseñanza en los *realia*, es decir, en contenidos tales como Historia y Ciencias Naturales” (Íd.). Más adelante, en su tratado “Filosofía de la historia”, de 1774, nuestro autor complementó su proyecto señalando la importancia de una cierta educación de los sentimientos, toda vez que la *Bildung* se dirige a la totalidad del hombre, y ello hace necesario tomar en cuenta la unidad orgánica de la vida humana en todas sus dimensiones. Conviene mostrar una cita de Horlacher con cierta extensión, pues este nuevo desbordamiento de la idea de *Bildung* resultará crucial en autores posteriores, e incluso en algunos que llegaron a ocupar posiciones de autoridad en instituciones educativas de primer orden:

Al igual que Shaftesbury, Herder creía que el hombre era guiado por un sentimiento de virtud. Pero al contrario del inglés, Herder examinó este sentimiento en el marco de una filosofía de la historia que apuntaba a una formación (*Bildung*) integral del hombre, vinculando estas reflexiones con un concepto de naturaleza ya no racional, sino místico-orgánico. Esta concepción resultó un terreno fecundo para el desarrollo ulterior de *Bildung*, ya que remitía a la idea de la naturaleza como organismo. (Horlacher, 2015: 33)

5.- Johann Gottlieb Fichte, el filósofo al que la tradición atribuye la consecución del idealismo alemán (iniciado por Kant) como representante de su vertiente subjetiva, hizo una aportación decisiva a la concepción moderna de *Bildung* y, por el contexto político en el que la dio, llevó el concepto a un paso de las universidades, dándole un prestigio aun más decisivo. Fichte vinculó la necesidad de la formación a una inquietud patriótica que sobrevino a los países de habla alemana como consecuencia de su derrota ante Napoleón a principios del siglo decimonono. De acuerdo con Horlacher, la mencionada victoria napoleónica “no era percibida [por los germanoparlantes] como una mera derrota militar, sino como consecuencia de una indiferencia generalizada, una conciencia nacional poco desarrollada y un correspondiente predominio de los intereses particulares” (Ibid: 45). Obsérvese la vinculación entre formación y ciudadanía que deja ver este fragmento. Otro más señala la que existe entre formación y cultura (en el sentido jaegeriano del término): “Si la educación anterior sólo había formado una parte de la persona, la nueva educación había de formar a la persona entera; esa *Bildung* debía integrarse a la personalidad del educando y beneficiar a todos los hombres (Íd.)”. Nace con Fichte, o por lo menos alcanza una resonancia que en el contexto alemán no habíamos visto antes (pero que siempre estuvo presente, como veremos más adelante, en la vida y obra visionarias de Comenio), una preocupación fuerte por un proyecto nacional de educación tutelado por el Estado (Íd.). Cabe decir que la formación no se reduce a la educación, aunque aquélla es parcialmente mediatizada por ésta.

6.- El concepto llega a “buen puerto” y alcanza estabilidad en las ideas de Wilhelm von Humboldt, hermano de Alexander. El primero trabajaba para el gobierno prusiano en el ministerio de cultura (Ibid: 46) cuando, en 1810, se fundó la Universidad de Berlín, misma que tuvo como principios orientadores las ideas de von Humboldt sobre la *Bildung*. Para este pensador, las fuerzas interiores del ser humano necesitaban ejercitarse en un proceso de perfeccionamiento que les diera “valor y duración” a su esencia. Se trata, pues, de saber cómo el individuo puede darle un sentido a su vida y liberar su existencia de la insignificancia” (Íd.). Von Humboldt prescribía para la educación pública media y superior de Prusia un currículo que hoy llamaríamos “clásico”, retomando el entusiasmo de sus contemporáneos por la Antigüedad grecolatina y en congruencia con sus convicciones según las cuales las facultades intelectuales del hombre han de formarse especialmente mediante

el estudio de disciplinas teóricas y artísticas, más bien que las de carácter técnico (Íd.). Dice Horlacher lo siguiente

Con la orientación hacia el ideal de la Antigüedad quedaba postulada también la distinción entre una *Bildung* entendida en sentido universitario o universal, por un lado, y, por otro, una educación que apuntaba a la formación profesional o estamental, tal como en Alemania la habían defendido sobre todo los filántropos o pedagogos ilustrados del siglo XVIII. (Horlacher, Ibid: 47)

Los dos últimos autores echan de ver su orientación fundamentalmente idealista: Horlacher señala, a propósito de Fichte, una sugerente contradicción discursiva entre fines y medios o, más bien, entre contenido y forma:

El concepto fichteano de educación incluía, por tanto, cierta tendencia igualitaria, por cuanto aspiraba a una *Bildung* para todos, aunque, por otro lado, cabe interpretarlo también como elitista y antidemocrático, dado que no contemplaba instituciones ni procedimientos políticos y se apoyaba enteramente sobre el perfeccionamiento interior por medio de la *Bildung* que había de restituir, es decir, 'salvar' a la nación. (Horlacher, Ibid: 45)

Como puede verse, aun es pronto para pedirle a los teóricos de la formación una crítica de la relación que existe entre las formas institucionales concretas en que encarna la formación (a través de instituciones educativas sociales, a cargo o no del Estado) y la reproducción de la desigualdad social, independientemente del ideal formativo que oriente a la educación. En este momento temprano de la formulación teórica de la *Bildung*, todavía se le atribuye a ésta una autonomía y una potencia sobre el sistema social que en la realidad no tiene, como no sea en armonía con condiciones económicas y sociales que hagan viable el ideal antropológico hacia el que apunta una forma histórica de *Bildung*.

### **4.1.2 Formación y educación**

Hemos visto con los últimos autores que hablan de la formación en la tradición alemana que aquélla, si bien está constituida por una serie de contenidos no meramente didácticos, sino, en general, culturales, mismos que se espera que los seres humanos asimilen e incorporen a su subjetividad, la formación, decimos, tiende a “encarnar” en orientaciones específicas para instituciones educativas reales. La formación o *Bildung* (en adelante, por economía y para facilitar la lectura, usaremos ambas voces de manera indistinta) desborda la dimensión institucional en la que los centros educativos reales tienen su ser, pero una parte (y una parte importante) de aquélla aspira a enseñorearse sobre los sistemas educativos más amplios. Que ello ocurra no es ni una necesidad histórica (pues el pensamiento teórico posee cierta autonomía ante la realidad, pero no inmediatamente poder sobre ésta) ni una ley pedagógica (pues los pedagogos, en su ser concreto, pueden ser ignorados, malinterpretados, reducidos o tergiversados por los poderes públicos que deciden, con sinceridad o sin ella, retomar sus ideas), y debido a este desencuentro entre las intenciones de los grandes pedagogos y las condiciones reales de la existencia social, los primeros a menudo ven defraudadas sus expectativas, incluso cuando no se les niega un éxito moderado en el acceso a la dirección de instituciones educativas importantes.

Por otro lado, la idea de formación, tal como se ha ido configurando históricamente (lo mismo en la emblemática Grecia antigua que en las entidades políticas helenísticas, así como en los países modernos de habla alemana), no solamente toma su fuerza del carácter colectivo que necesariamente tiene (pues apunta hacia un ideal cultural que tiene su fuente en la comunidad, independientemente de dónde se sitúe a ésta), sino que le adjudica una gran importancia a la parte individual del proceso: el sujeto en formación no es sólo arcilla en manos de una sociedad que lo moldea, sino que sus propias fuerzas interiores se desenvuelven en un movimiento que es a la vez descubrimiento de sí mismo y encuentro con el mundo exterior. Una parte del proceso formativo se da en la socialización institucional que el entorno social provee, pero otra parte “corre por cuenta” del sujeto mismo: acaece en sus reflexiones personales, en las acciones que emprende en la vida y, en suma, en los esfuerzos intencionales que hace el individuo por construir su propia subjetividad.

Considerando lo anterior, se hace necesario hacer una distinción conceptual entre tres elementos: los dos que hemos tratado hasta ahora con cierto detalle, y un tercero, que es la educación:

a) La *Paideia*, o cultura en sentido restringido, es un ideal antropológico al cual aspira una sociedad, o una parte de ella. Este ideal está enraizado en lo colectivo, toda vez que los referentes que lo hacen posible son, necesariamente, resultado de la cultura, entendida en sentido amplio (como conjunto de objetos materiales y espirituales que el ser humano transforma de su entorno, sometiendo a este último a la matriz del lenguaje, la finalidad y el sentido). En la medida en que la *Paideia* es un ideal, es objeto de formación, pues la imagen de este ideal no está dada en los sujetos, sino que debe construirse.

b) La *Bildung* o formación es el proceso mismo por el cual los sujetos tratan de construir el antedicho ideal cultural en sí mismos. El proceso siempre estará referido de una u otra manera a significados sociales (pues el ideal es antropológico y, por lo tanto, tiene su ser en la comunidad humana), aunque puede llevarse a cabo de manera individual (auto-formación, la vida misma...).

c) Finalmente, la *educación* será entendida por nosotros en un sentido mucho más específico y restringido que el concepto de formación. Por la primera hemos de pensar en una *institución social*, sometida a las leyes y determinaciones de las colectividades políticamente organizadas. Hemos tratado esto ya con cierta extensión en el capítulo 1, cuando ofrecimos un resumen de las ideas durkheimianas en sociología de la educación, razón por la cual no nos dilataremos mucho ahora. Bástenos por ahora repetir la cita que habíamos hecho en el antedicho capítulo, en la cual el filósofo francés ofrece su definición sociológica de educación:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial

al que está particularmente destinado. (Durkheim, citado en Hernández F y Pérez Arenas, s/a:28)

Cabe, simplemente, destacar los rasgos propios de la educación, señalando el modo en que se distinguen de los que le corresponden a la formación o la cultura. En principio, hay una especificidad en los actores educativos que la hace diferente a la formación, pues Durkheim es muy claro al decir que son las generaciones adultas las que educan a las más jóvenes; la formación, por contra, aunque incluye a la educación escolar (que posee este rasgo trans-generacional), también contempla la formación autónoma del sujeto, tanto en sus experiencias personales como en su convivencia con otros seres humanos (independientemente de su edad).

Por otro lado, la educación, al ser una función social encarnada en un conjunto de instituciones concretas a cargo de la sociedad política (es decir, el Estado, en el caso de los países modernos), posee, si hacemos un balance general, cierta congruencia con las características estructurales del bloque histórico al que sirve; en efecto, las escuelas mexicanas de hoy en día no educan a los niños y jóvenes para que luchen por el comunismo, ni las escuelas de Cuba enseñan a sus educandos a impugnar al Estado cubano para tratar de fundar otro. La educación, aunque puede apuntar a un ideal de innovación y progreso (en el sentido positivista del término), no está en contradicción con la transmisión de cierto conformismo o, al menos, del mínimo conformismo necesario para que una sociedad sea estable. La fecundidad específica de la idea de formación estriba en que contempla la posibilidad de una subjetivación vehiculada por el inconformismo y el deseo de recuperar experiencias y referentes no inmediatamente presentes en la sociedad concreta en que el sujeto se desenvuelve. De ahí el ideal tan marcadamente clasicista presente en los teóricos alemanes de la *Bildung*, de ahí también el relativo aislacionismo que para los centros educativos propugnaban algunos de estos teóricos (como Fichte, quien deseaba la existencia de “unas instituciones separadas de la sociedad en las que debían ser educados todos los jóvenes, estructuradas como unos pequeños Estados escolares” (Horlacher, *Ibid*: 45)), y de ahí, finalmente, el desprecio que sentían muchos pensadores alemanes decimonónicos por una formación orientada a la adquisición de capacidades técnicas e incluso para la formación

profesional, que es llamada *Ausbildung* (formación “hacia afuera” o “formación exterior”) en la tradición alemana, y que no debe confundirse con la *Bildung* propiamente dicha, con la que se le consideraba incompatible (Horlacher, Op. Cit: 47).

Asimismo, es conocida la máxima durkheimiana de que la educación es “una y múltiple”, pues ofrece los estados físicos y mentales necesarios para que el educando acceda a la sociedad a la que está destinado (considerada como unidad: como sociedad nacional clasista de la era industrial) y al medio específico para el que es más apto (su gremio, profesión, clase, ambiente social, etc.). La formación remite a un ideal cultural, de los cuales puede haber muchos disponibles en una misma época, pero independientemente de esta pluralidad, la formación es vista como un proceso a la vez universal y singular: universal porque la idea de formación supone la posibilidad de que todo ser humano puede orientar sus fuerzas interiores hacia la construcción consciente de su subjetividad (aunque muchas veces con la ayuda de, o con referencia a, otros sujetos), y singular porque cada una de las subjetividades seguirá un rumbo propio, particularísimo, aunque este rumbo nunca será individual en sentido estricto, pues siempre se construirá en un marco social, y teniendo como “telón de fondo” una cierta cultura, un contexto.

#### **4.1.3 Formación e instrucción**

Una distinción más tenemos que hacer todavía, para trazar de manera suficientemente clara los contornos de los temas pedagógicos que en este capítulo nos ocupan. Se trata de la instrucción, la cual esta vez no debe confundirse con educación. Para acometer la discriminación analítica entre ambos conceptos nos remitiremos a la tradición pedagógica iniciada por Herbart, quien establece los términos de una relación importantísima entre educación e instrucción.

De acuerdo con Hilgenheger (1993: 2)

La idea de instrucción educativa es central en la teoría de la educación de Herbart, que está fundada en la experiencia y en la reflexión filosófica. Como los [teóricos] educacionalistas prácticos y teóricos antes que él, Herbart también hace una distinción entre educación (*educatio* en latín) e instrucción (*instructio* en latín). 'Educación' significa moldear el desarrollo del carácter con miras al mejoramiento del hombre. La 'instrucción' representa el mundo, comunica conocimiento fresco, desarrolla las aptitudes existentes e imparte conocimientos útiles. [la traducción es nuestra responsabilidad].

Nos sale al paso la necesidad de una aclaración breve. Como puede verse en el fragmento citado, la palabra “educación” (vertida del inglés *education*) toma aquí el significado que nosotros atribuimos a “formación”. Empero, no por ello suscribimos una conceptualización que identifique “formación” y “educación”, sino una que las distinga del modo en que lo hemos hecho. Aclarado ese punto, podemos ver que la tradición representada por Herbart, cuya aportación suscribimos, explicita muy claramente la especificidad de la instrucción. La educación (entendida como sinónimo de “formación”, o entendida como una de las instancias que la mediatizan, sin identificarse con ella) es una institución social que posee la finalidad de contribuir al “mejoramiento del hombre”; la educación es el conjunto de instituciones sociales orientadas a tal fin. La instrucción, en cambio, es el conjunto concreto de estrategias y procesos por medio de los cuales se trata de enriquecer las representaciones mentales de los educandos, con miras a la educación. Podemos decir que la educación es una institución social; nosotros la entendemos, pues, como un concepto sociológico al que la Pedagogía toma como objeto material, pero con miras a la consecución de la formación (objeto formal); la instrucción se ubica en otro nivel conceptual, y constituye una suerte de técnica o de “teoría procedimental”, por llamarla de alguna manera. La rama de la Pedagogía que se ocupa de la instrucción es la Didáctica.

## **4.2 Posición de la Pedagogía en los temas antedichos**

Hemos dado ya algunos atisbos sobre la posición de la Pedagogía en la articulación de los cuatro conceptos antes revisados: cultura, formación, educación e instrucción. Empero, es necesario todavía aclarar más estas relaciones, de tal manera que podamos vislumbrar mejor la especificidad de la Pedagogía como disciplina intelectual y como forma de praxis.

Nos basaremos fundamentalmente en un texto para definir el ser de la Pedagogía, y con base en ello podremos elaborar las relaciones que nuestra disciplina tiene con los cuatro conceptos arriba mencionados. Este texto es el ensayo *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*, del maestro Miguel Ángel Pasillas Valdez (2009), en el que el autor destila y comenta los rasgos estructurales de toda teoría pedagógica (infiriendo, con ello, la especificidad de lo pedagógico) así como las tareas fundamentales de esta praxis disciplinar.

### **4.2.1 Rasgos estructurales de la Pedagogía**

El profesor Pasillas Valdez (2007: 1) comienza señalando la vinculación de la Pedagogía y la Didáctica con el objeto material que comparten: se trata, indudablemente, de “dos campos del conocimiento vinculados a la acción de educar”. De inmediato señala el autor que estos campos están marcados por constantes debates, pues “están en permanente construcción”. Una revisión a los debates pedagógicos, así como a la historia de esta disciplina, y una lectura somera de cualquier libro que recopile en lo esencial las ideas de los grandes pedagogos que ha habido en la historia, una revisión así, decimos, hará evidente la gran diversidad de posturas que existe en nuestro ámbito. En esta diversidad muchos autores, incluido el profesor Pasillas, han visto un argumento en contra de la pretendida científicidad de la Pedagogía.

En efecto, una comunidad científica puede debatir acerca de las aplicaciones posibles de los hallazgos que en ella se generan, puede argumentar a favor de la pertinencia de realizar

tal o cual experimento, o puede polemizar a propósito de la ruta experimental necesaria para probar la validez o invalidez de la formulación de ciertas leyes naturales que en un determinado momento se considera mejor y más precisa; sin embargo, en una comunidad científica, en una etapa determinada, debe haber un consenso suficientemente compacto respecto a ciertos ideales epistemológicos (la objetividad basada en la experimentación, la avaloratividad del saber, la necesidad de formalizar matemáticamente los descubrimientos...), así como respecto a los fines perseguidos por la actividad científica vista como un todo (la ampliación del saber, el dominio de la naturaleza...) y respecto a los métodos considerados válidos (así, el científico, social o natural, no puede “especular” o interpretar los datos sometidos a su consideración, como no sea en el marco de principios metodológicos considerados “correctos” por su objetividad y precisión).

Empero, el debate en el campo pedagógico es muy diferente, pues aquí “se debate, porque no se trata de un campo con conocimientos y propuestas fundadas en un criterio indiscutible de verdad” (Ibid: 16). En principio, la complejidad de los sistemas sociales hace que en los contextos contemporáneos existan, simultáneamente, diferentes ideas sobre “educación”, diferentes ideales de hombre, diversas concepciones sobre la finalidad de la educación, etc. Por ello, *“en las teorías pedagógicas el desarrollo ocurre a través del debate entre concepciones sobre lo que debe de ser la educación”* (Ibid: 15) (cursivas en el original).

## La Pedagogía

es una disciplina que interviene en la educación con la finalidad de legitimar y mejorar los ideales y las prácticas educativas (...) que se debate entre la construcción de ideales educativos y la definición o el diseño de proyectos educativos que estén suficiente y consistentemente fundamentados y que necesariamente contengan propuestas o lineamientos operativos para apoyar la tarea educativa. (Ibid: 3)

La necesidad de que los proyectos educativos “estén suficiente y consistentemente fundamentados” nos lleva a una observación importante: aunque la nuestra no es una actividad propiamente científica, sería absurdo suponer que la racionalidad propia de las ciencias de la naturaleza y de la sociedad es la única existente, lo cual implicaría por un lado

hacer de la ciencia un fetiche (valorándola más allá de su valía intrínseca, que es la que tiene como herramienta de contemplación, y otorgándole el monopolio de la confiabilidad y el carácter de “Gran Relato” para el hombre del siglo XXI, de por sí vulnerado en su integridad óptica por la escasez de valores morales) y, por otro lado (lo que sería aun más grave), desterrar de las humanidades la observancia del rigor teórico que ellas necesitan para ser socialmente útiles, echándolas con ello al páramo yermo de un relativismo que las convertiría (en el mejor de los casos) en meras eufonías subjetivizantes. No. La Pedagogía, aunque es una disciplina cuyos antecedentes se remontan a tiempos muy remotos, tiene, en su forma actual, un carácter notablemente *moderno*, en el sentido de que la racionalidad le es intrínseca, pero su especificidad como actividad intelectual (con sus objetos material y formal propios) la lleva a desarrollar formas propias de argumentación y normas para el debate. Desde el punto de vista histórico, el desarrollo de un cierto “panlogismo” típicamente moderno se da, como lo sugiere el profesor Pasillas al ilustrarlo con el ejemplo de la educación, porque

En los tiempos modernos, dado que las prácticas sociales no tienen una autoridad derivada de una gran idea o de una figura importante, como podría ser Dios, un caudillo o una imagen respetada por todos, cualquier proyecto de interés social necesita estar sólida y racionalmente fundamentado para ganar la aceptación de amplios sectores sociales y de las autoridades que toman la decisión de respaldarlo. (Ibid: 13)

Haciendo una síntesis muy sucinta de lo planteado por el maestro Pasillas a este respecto, podemos decir que la argumentación en Pedagogía se fundamenta en tres elementos:

a) La existencia de una congruencia entre los fundamentos de una teoría pedagógica (en seguida ahondaremos en este asunto) de tal manera que su concretización en un proyecto educativo sea posible y armónica (Cfr. Íd.).

b) La adecuación que tengan los elementos característicos de una teoría pedagógica con los ideales, cosmovisión y necesidades concretas propios de una sociedad, pues al ser la educación una institución social, los principios que la informan no pueden ser opuestos a la

sociedad en que se inscribe ni atentar contra ella (Cfr. Ibid: 15).

c) La pertinencia y fortuna con que el pedagogo traduzca o convierta los saberes propios de otras disciplinas (tanto científicas como no-científicas) en criterios y pautas útiles para mejorar la educación (Cfr. Ibid: 10).

Pasando al tema de las características mínimas necesarias que deben hallarse en cualquier planteamiento de orden pedagógico (de las que se infiere una “arquitectura” de la Pedagogía como disciplina), el profesor Pasillas señala y comenta “cuatro elementos estructurales de las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, la relación educación-sociedad, el conocimiento a enseñar y el desarrollo y aprendizaje del individuo o los estudiantes” (Ibid: 9). No es nuestra intención dilatarlos aquí en el desglose que en el texto se hace de los problemas derivados de cada una de estas categorías; bástenos por ahora hacer un pequeño comentario de cada una, procurando ser fieles al espíritu del texto que nos ocupa:

1.- La concepción antropológica: merced a la idea que tiene una sociedad de lo que el hombre es, habrá en el ambiente cultural de dicha sociedad una forma de orientar la educación, en función de esa idea del hombre (Cfr. Ibid: 4-5).

2.- La relación individuo-sociedad: uno de los rasgos más interesantes de las teorías pedagógicas, pues en él se engarzan la Pedagogía y la Sociología. De ésta toma aquélla ciertas concepciones sobre el papel de la sociedad en la educación y viceversa (Cfr. Ibid: 5-7).

3.- El conocimiento a enseñar: una teoría pedagógica señala un rumbo concreto para la educación, tratando de orientarla a una finalidad que reconoce como valiosa (un ideal antropológico, así como la satisfacción de las necesidades sociales que, en función de ciertos valores, estima prioritarias). En este proceso, es inevitable que el pedagogo en cuestión pondere cierto tipo de conocimientos por encima de otros, considerándolos de mayor importancia para la consecución de los objetivos que a la educación se le adjudican

(Cfr. Ibid: 7-8).

4.- El desarrollo y el aprendizaje del individuo o los estudiantes: en la medida en que una teoría pedagógica aspira a normar la educación, dándole pautas para hacer a ésta más pertinente y efectiva, aquélla necesita recoger los insumos de las disciplinas ocupadas de estudiar la cognición humana (la neurología, la psicología del aprendizaje, la fisiología del desarrollo, el psicoanálisis...); necesita, pues, fundamentos teóricos en términos de teorías del aprendizaje (¿cómo aprenden los alumnos?, ¿cómo se aprende a las diferentes edades?, ¿qué factores potencializan o, por el contrario, entorpecen el aprendizaje?...) que le ayuden a, en consecuencia, plantear teorías de la enseñanza (y entonces la Pedagogía asume la forma de Didáctica) (Cfr. Ibid: 8-10).

#### **4.2.2 Pedagogía y Paideia**

Con base en lo anterior, podemos inferir el espectro de relaciones existentes entre la Pedagogía y la Paideia. Si esta última ha sido entendida por ciertos estudiosos del tema como un *ideal cultural* al cual ciertos sectores de una sociedad aspiran a llegar, la Pedagogía, como hemos visto, no puede estar exenta de una referencialidad a ese tipo de ideales. He aquí, pues, que la Paideia siempre está “en la mira” de la Pedagogía, en calidad de causa final de las teorías pedagógicas.

Es importante decir que, si resulta más o menos evidente la diversidad de ideales antropológicos presentes en una sociedad (y, por ende, la diversidad de ideales educativos que pueden deducirse de los primeros), las teorías pedagógicas pueden enmarcarse y entenderse en el campo problemático del debate: la Pedagogía, por su carácter social, es polémica, como nos lo ha hecho ver ya el profesor Pasillas. Por ello, las diversas propuestas educativas que ofrecen los autores que explícitamente se asumen como pedagogos, o los que la historia de las ideas rescata como tales, pueden ser vistas como documentos de una época en la cual ciertas formas de concebir la educación triunfaron sobre otras (y también es importante revisar *de qué manera* triunfaron estas ideas: qué se redujo, qué se excluyó a la

hora de llevarlas a la práctica, etc.).

### **4.2.3 Pedagogía y formación**

De conformidad con el concepto que ofrecen los principales autores revisados por Horlacher, hay que subrayar la tesis según la cual la formación no se reduce a la educación ni a la instrucción, aunque tiene en éstas dos mediaciones importantes: en efecto, a pesar de las deficiencias e insuficiencias de que a veces adolecen las instituciones escolares en su búsqueda de transmitir valores sociales y epistémicos, ellas juegan un papel de capital importancia en la conformación de los sistemas sociales; si la formación es el proceso por el cual los sujetos desarrollan sus fuerzas interiores a lo largo de la vida con referencia a ideales antropológicos presentes en la sociedad, entonces la educación contribuye enormemente a este proceso, aunque no lo agote.

Pues bien, hemos visto ya que la Pedagogía, en la formulación de Pasillas Valdez, toma como tarea la reflexión sobre la educación, con la finalidad de mejorarla y orientar su práctica. En ese sentido, la Pedagogía es uno de los puentes que vinculan educación y formación, porque se ocupa de “traducir”, como ha dicho el autor antes mencionado, los conocimientos socialmente legítimos y disponibles en pautas y herramientas para la educación, siempre con referencia a valores e ideales a los cuales una sociedad aspira. Así, podemos lanzar la afirmación de que el objeto material de la Pedagogía es la educación, mientras que su objeto formal es la formación: es decir, la Pedagogía se ocupa de reflexionar en torno a las dimensiones “superiores” de la educación, pues se puede educar “ciegamente” para que el educando asimile cualquier cantidad de saberes o para que adquiriera hábitos de cierto signo, pues estas dos cosas son objeto de la Didáctica (cómo hacer para que se logre tal objetivo en el educando), pero sólo la reflexión propiamente pedagógica logra argumentar a favor de que la educación se rija por tal o cuál principio, más bien que por cualesquiera otros.

#### **4.2.4 Pedagogía y educación**

Vemos, asimismo, que la Pedagogía toma a la educación por objeto material. Normalmente es necesario, como ha dicho el profesor Pasillas Valdez, aprehender en la conciencia lo específico de la Pedagogía, pues muchas otras disciplinas comparten con ella a la educación como objeto material.

Lo propio de la Pedagogía, entonces, es hacer que los diversos tipos de conocimientos referidos a la educación (saberes didácticos, argumentaciones axiológicas a favor de un cierto ideal formativo, los productos culturales y artísticos disponibles en la época, las ramas de la fisiología que contribuyen a comprender la cognición, las reflexiones económicas que señalan los tipos de cuadros profesionales que resultan más importantes para el bienestar de la sociedad...) “aterriquen” en propuestas congruentes y articuladas encaminadas a guiar a ésta.

Si la educación es una institución social, y es en cierto modo trans-histórica (toda sociedad, *para serlo*, debe educar a sus miembros), la Pedagogía constituye una innovación, toda vez que a menudo la educación se ha “dado por hecho”: sólo a medida que se ha ido configurando el espíritu de la Modernidad (incluyendo algunos momentos en que han aparecido de ésta ciertos antecedentes, a veces remotos), con su afán racionalizante, las reflexiones a propósito de la educación han empezado a asumir un carácter más sistemático y ordenado, convirtiéndose en Pedagogía. Esto es congruente con las tesis clásicas de Durkheim acerca del surgimiento y creciente necesidad de la Pedagogía como reflexión constante sobre la educación. Al respecto, dice Ávila Penagos (2007: 79), comentando al gran sociólogo francés:

Ya hemos dicho que, en el decurso de la historia, la reflexión pedagógica apareció en forma intermitente (...). Sólo en el siglo XVIII los cambios provocados por la Revolución Francesa (1789) dan nacimiento a la Escuela Normal; con ella comienza un proceso de formación especializado y diferenciado para los docentes, el cual requiere de una reflexión más continuada y permanente sobre “los asuntos de la educación”.

En conclusión: es posible hacer diversas reflexiones referidas a objetos que potencialmente pueden repercutir en la educación vista como un todo (como una institución social, a su vez referida a ciertos ideales formativos), pero sólo la Pedagogía se caracteriza por identificar las utilidades específicamente educativas de cualquier conocimiento, y ponerlas al servicio de un ideal formativo en una propuesta educativa articulada, congruente y concreta.

#### **4.2.5 Pedagogía e instrucción**

Finalmente, la relación entre la Pedagogía y la instrucción se deduce de la que existe entre aquélla y la educación: la instrucción es una parte de la educación (su parte instrumental), pero no la agota; conceptualmente, ambas realidades no se identifican y, consecuentemente, tampoco se identifican las disciplinas que intervienen sobre ellas. La Pedagogía interviene en la educación como un todo, mientras que la Didáctica interviene específicamente en la enseñanza o instrucción como el aspecto instrumental de aquélla. Podríamos decir (como lo hemos hecho más arriba) que ambas comparten a la educación como objeto material, pero el objeto formal de la Pedagogía es la formación (es decir: interviene en la educación tratando de convertirla en una práctica congruente con cierto ideal formativo), mientras que el de la Didáctica es la instrucción (interviene en la educación desde el punto de vista de las formas en que ésta puede realizarse en el salón de clases, en el proceso de enseñar, de instruir).

### **4.3 Principales posturas modernas en torno a la relación entre educación y política**

Tomando como base lo discutido en el apartado anterior, nos ocuparemos ahora de exponer los rasgos más característicos de algunas propuestas pedagógicas con las que han contribuido tres autores importantes de la Modernidad. Es necesario aclarar que nuestro afán no es agotar la enorme riqueza que en cada uno de estos pensadores puede hallarse. Tamaña pretensión nos pondría en riesgo de ser injustos con autores cuyas aportaciones resultaron de gran importancia en sus respectivos momentos históricos, ya sea para los sistemas educativos realmente existentes o para la reflexión pedagógica pura.

En vez de acometer un análisis exhaustivo de las ideas pedagógicas que estos tres autores plantearon en su momento, nos limitaremos a mostrar los aspectos más característicos de sus propuestas, y a inferir del espíritu de sus obras algunas “notas” o “vectores de sentido” que les dan una significación específica. Nuestro interés principal aquí será mostrar el tipo de educación que cada autor encomia, señalar cuál es en cada autor la relación existente entre la educación como institución y la estructuración de la sociedad, y, finalmente, inferir de lo anterior un *significado político* de la educación pensada por el autor en cuestión.

Es importante aclarar que de los tres pensadores que trataremos, sólo uno es considerado consensuadamente como un “pedagogo” en toda regla: los otros dos son filósofos conocidos en general por otro tipo de reflexiones. Aquel es Jan Amós Comenio, éstos son John Locke y Antonio Gramsci. Sólo las ideas del primero tienen un carácter paradigmático en la disciplina pedagógica (es decir: han generado un “sentido común” disciplinar a una escala mundial, moldeando en buena medida la visión que tienen las instituciones políticas sobre lo educativo); las ideas de los otros dos autores pueden considerarse reflexiones más aisladas, que sólo tangencialmente han hecho aportes a la Pedagogía. Empero, si bien la importancia de Locke y Gramsci no es tan grande en la disciplina pedagógica tal como la conocemos hoy, su importancia para las reflexiones de este trabajo es menos modesta, pues la intención de

este apartado es poner de relieve *tres posturas pedagógicas en torno a la relación que existe entre la educación y la sociedad*. Los tres autores que veremos constituyen ejemplos representativos de tres posturas contrastantes sobre la influencia que debe o puede tener la educación sobre la sociedad vista como totalidad políticamente organizada (es decir, posturas sobre el *significado político* de la educación). En ese sentido, las reflexiones de Comenio, Locke y Gramsci (incluso aunque las de estos dos últimos no sean sistemáticas, ni estén situadas en un marco más amplio de pensamiento pedagógico explícitamente presentado como tal) son de carácter *pedagógico* en la medida en que de su forma de entender la educación (su carácter más deseable y su sujeto-beneficiario) se infiere una visión sobre los ideales culturales que han de preservarse o perseguirse por medio de ésta.

Usaremos como herramienta de análisis una forma un tanto modificada y simplificada de los cuatro elementos de la “Arquitectura de lo pedagógico” que el profesor Pasillas Valdez plantea en su ensayo, y que comentamos en el apartado anterior. La concepción antropológica la obviaremos en lo posible, y nos centraremos en la relación educación/sociedad. Para elucidar ésta, analizaremos dos aspectos de cada autor: al primero lo llamaremos *carácter de la educación*, señalando los aspectos o formas de lo educativo que cada pensador enuncia de manera más enfática (qué debe enseñarse, y por qué); el segundo corresponde al *sujeto o sujetos de la educación*, con el cual veremos cómo concibe el autor la relación entre la educación como institución y la estructura clasista de la sociedad (cuántos tipos de educación debe haber en relación con la estratificación de la sociedad). Al revisar estos dos aspectos, podemos inferir directamente un *significado político* de la educación: cómo es que la educación, como institución social relativamente autónoma (con prácticas propias y con una racionalidad intrínseca que le permite llevar a cabo sus procesos), interactúa con la sociedad vista como una comunidad política. Así, preguntas tales como “¿posee la educación algún ascendiente sobre la sociedad o, por el contrario, ésta le dicta las reglas a la educación?”, y “¿cuál es la finalidad de la institución educativa desde el punto de vista político?” son las que trataremos de responder para los tres autores.

### 4.3.1 Categorías de análisis

Así pues, resumiendo lo dicho hasta ahora, analizaremos las ideas pedagógicas de Comenio, Locke y Gramsci en tres elementos:

1.- *Carácter de la educación*: se refiere a la principal cualidad, o principales cualidades, que debe tener la educación, principalmente desde el punto de vista de los contenidos. Así, cada autor encomia una educación con cierto carácter (a menudo en contraposición a otras posturas que critica). Ese carácter viene a constituir un importante eje articulador de las prácticas educativas que pueden considerarse propias de ese autor. A la educación defendida por Comenio la llamaremos *pansófica*, a la de Locke *utilitaria*, y a la de Gramsci *integral*.

2.- *Sujetos de la educación*: se refiere a la explicación de cada autor sobre quiénes son los sujetos de la educación. Aquí veremos cuál es la opinión de cada pensador sobre la manera en que se relaciona el ideal educativo con la estructura de la sociedad: ¿debe haber un sólo tipo de educación para todos? ¿La educación debe reproducir la estructura presente en los estamentos de la sociedad? Este tipo de preguntas corresponden a esta categoría. Veremos que Comenio propugna una educación *universal*, Locke una de carácter *clasista*, y Gramsci una educación *unitaria*.

3.- *Significado político*: el contenido de esta categoría se infiere del de las dos anteriores. En efecto, cuando un autor señala el carácter que, desde su perspectiva, debe tener la educación, y se pronuncia en torno a la forma en que las instituciones educativas deben interactuar con la estructura social (es decir, con la sociedad vista como una “unidad múltiple” relacional: como totalidad separada en partes cualitativamente desiguales cuyas características se definen por la relación que cada una tiene con las demás), ese autor está expresando, ya sea de manera explícita o implícita, un sentido para la educación desde el punto de vista político. Argumentaremos a favor de entender la propuesta comeniana como una educación *justificante*, la de Locke como *conservadora*, y la de Gramsci como *revolucionaria*.

#### **4.3.2. Ideas de Comenio sobre una educación pansófica, universal y justificante**

##### **A) Carácter de la educación**

Consideramos plenamente justificado el elogio general que de la persona y obra de Juan Amós Comenio suele hacerse en los ámbitos de discusión pedagógica: no es nada despreciable el nutrido cuerpo de aportaciones teóricas y orientaciones prácticas que este célebre pedagogo hizo a la historia de las ideas educativas.

Juan Amós Comenio (Komenski, en su lengua original) nació en 1592 en una familia perteneciente a la Hermandad Morava o Unión de los Hermanos Moravos, que eran una comunidad religiosa de inspiración protestante perteneciente a la corriente husita (por Juan Hus) (Piobetta, 1959: 111). Según cuentan sus biógrafos, la vivísima inteligencia del joven Comenio lo llevó a destacar en los estudios, gracias a lo cual llegó a ocuparse durante gran parte de su vida adulta de la educación de los niños (Íd.). Es importante mencionar que por varios años Comenio vivió en el destierro, desde que en 1620 Bohemia (su país natal, cuyos territorios ahora constituyen parte de la República Checa) fue invadida por el emperador Federico (Íd.).

En 1657 fue publicada la obra más conocida y una de las más representativas de Comenio (¡y de la historia de la Pedagogía!), la *Didáctica Magna* o *Gran didáctica*, también conocida como *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (Íd.). Este texto, a decir de Piobetta (Íd.), tiene antecedentes en otros autores que, sin haber pretendido escribir exclusivamente de educación (podríamos decir que sin un afán propiamente pedagógico en su referencialidad a lo educativo), hicieron aportaciones al campo; sin embargo,

[n]o por ello la *Gran didáctica* deja de ser el primer ensayo importante de sistematización de la pedagogía, partiendo de un principio fundamental, que no es sino la fe ardiente y cándidamente optimista de Comenio en la perfectibilidad del género humano y en el gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad. (Ibid: 112)

El cristianismo moravo que hemos mencionado más arriba condicionó en alguna medida las ideas pedagógicas de Comenio, y hay que destacar que éstas poseen un cariz moderno: el husismo es cercano al pietismo en su valoración del desarrollo del intelecto en el pueblo. Se desea que la gente tenga comercio con el saber y desarrolle las ciencias y las artes. Estas ideas se expresarán con fuerza en la obra comeniana, como también lo hará un cierto utopismo que toma su fuerza de la convicción de que la educación, el saber y una vida comunitaria organizada por la razón y la piedad pueden llevar a los individuos y a los pueblos a la perfección humana.

Considerando el volumen maximalista al que inevitablemente tienden los pensadores inflamados por una fe religiosa, no debería sorprendernos el hecho de que las ideas de Comenio sobre educación están en gran medida condicionadas por su concepción teológica. Lo que acaso sí pueda resultar sorprendente al lector contemporáneo es el conjunto de implicaciones progresistas que ésta le dará a las ideas del monje moravo: el ser humano es imagen de Dios, y Él lo ha destinado a la contemplación y el disfrute de Sus obras:

Los dictados de la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas; a saber, que unida a Dios, cúmulo de toda perfección, gloria y bienaventuranza, goce con Él eternamente de la gloria y beatitud más absolutas. (Comenius, 2012: 27)

A esta fe en la razón y esta afirmación del empoderamiento del hombre como una vocación trascendente sancionada por Dios mismo, hay que añadir otros dos puntos de conexión y compatibilización con los ideales de la Modernidad: el carácter infinito de la obra de Dios, por un lado, y el carácter infinito de las facultades humanas en su búsqueda de objetos adecuados para su ejercicio, por el otro:

Si uno ansía *bienes* y *riquezas*, no hallará satisfacción de sus deseos aunque posea el mundo entero; claro nos lo dice el ejemplo de Alejandro. Si la ambición de los *honores* inquietase a otro, no hallará reposo aunque el universo le adore. Si a los *placeres* se entregase, encontrará

tedio en todas las cosas aunque inunden sus sentidos mares de deleites (...). Y el que dedicase su espíritu al *estudio de la sabiduría*, jamás llegará al fin, porque cuanto más vaya conociendo, más aún verá que le falta por conocer. (Ibid: 29)

En Comenio se unen en estrechísima trabazón las ideas teológicas (revestidas, como vemos, de un carácter moderno, imbuidas de un evangelismo racional) con las pedagógicas: la vida es un tránsito hacia la bienaventuranza ultraterrena (hasta aquí no hay novedad respecto a las ideas medievales) pero, lejos de ser un trámite estéril, la existencia mundana constituye precisamente una *escuela* merced a la cual el alma se ejercita en sus facultades, con el objetivo de acercarse a la perfección y así disfrutar mejor de la gloria divina en la eternidad.

Triple hemos dicho que es la vida de cada uno de nosotros, y triple es también la mansión de esta misma vida: *el útero materno, la Tierra y el Cielo*. Del primero se va a la segunda por el nacimiento; de la segunda a la tercera por la muerte y la resurrección; de la tercera no se sale jamás por toda la eternidad. (Ibid: 31)

Y además:

Es (...) necesario que nuestra vida sea sólo un tránsito por aquí, puesto que estamos reservados para la eternidad (...). *Certísimo es, pues, que la estancia en las entrañas de la madre es preparación para la vida corporal, y no lo es menos que la vida corpórea es también preparación para otra existencia que sigue a ésta, y que ha de durar por siempre jamás*. (Ibid: 34-35)

Lo dicho hasta ahora desemboca en el ideal pedagógico y antropológico de Comenio: para él, el ser humano, con miras a cumplir su vocación de tal, ha de realizar en sí mismo tres atributos o excelencias, a saber, la erudición, la virtud y la piedad.

Quedó ya suficientemente demostrado que el fin último del hombre consiste en la *Bienaventuranza eterna con Dios*, y también es fácil deducir cuáles son los fines secundarios y adecuados a esta vida transitoria (...). TRES SON; QUE SEA: / 1o CONOCEDOR DE TODAS

LAS COSAS / 2o SEÑOR DE SÍ MISMO / 3o DELICIA DE DIOS. (Ibid: 36)

En la forma en que Comenio plantea el contenido de estas características puede verse con claridad el matiz notoriamente moderno de su discurso pedagógico:

*Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero. (Ibid: 37)*

*Ser dueño y señor de las criaturas consiste en poder disponer de ellas conforme a sus fines legítimos para utilizarlas en provecho propio; portarse entre las criaturas y en todas partes de un modo regio; esto es, grave y santamente y guardar la dignidad otorgada (poniendo sobre sí la adoración de un solo Criador; considerando a su nivel a los Ángeles, consiervos suyos, y teniendo muy por bajo de sí a todas las demás cosas. (Íd.)*

*Finalmente, ser la imagen de Dios es representar vivamente el prototipo de su perfección, como Él mismo dice: Sed santos, porque Yo, vuestro Dios, soy santo. (Lev. 19.2.). (Ibid: 38)*

Es importante hablar, ahora, de dos atributos muy marcados en el ideal comeniano de la erudición, ideal que, por supuesto, constituye la fuente de los contenidos que él estima indispensables en los procesos educativos: podemos decir que, en relación al saber, Comenio defiende un ideal *pansófico*, por su contenido, y *sensualista*, por su método. La pansofía se refiere al conocimiento, no necesariamente completo y perfecto (lo cual sería imposible), pero sí elemental y suficiente de todas las disciplinas intelectuales y todas las artes que en una época se conozcan.

En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. (Ibid: 75)

Es imposible, ciertamente, poseer saberes completos de todas las cosas, pero no lo es ser instruidos en los fundamentos y principios de las principales temáticas del mundo, pues

todos los que hemos venido a este mundo (...) debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. (...) [de tal manera] que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error. (Ibid: 75)

Por su parte, el sensualismo constituye una concepción psicológica que habría de volverse paradigmática en la educación casi hasta bien entrado el siglo XX (piénsese, por ejemplo, en las ideas de Herbart sobre la instrucción), según la cual la mente es capaz de aprehender las cualidades de los objetos por medio de una apreciación suficientemente clara y distinta de los mismos (los objetos sensibles por medio de los sentidos, donde la claridad y distinción estriban en la correcta presentación de los objetos ante los órganos sensibles; y las ideas por medio del intelecto, donde la claridad y distinción estriban en la evidencia racional y la congruencia interna de aquéllas). Comenio lo plantea de la siguiente manera:

[N]uestro entendimiento es parecidísimo al *ojo* o al *espejo*, puesto que si pones en su presencia un objeto, sea cual fuere, su forma y color presenta en sí una imagen completamente igual, a no ser que el objeto se halle en la obscuridad, o vuelto, o excesivamente elevado a mayor distancia de la conveniente (...). Hablamos en el supuesto de la existencia de luz y de la natural y acostumbrada situación del objeto. De igual modo, pues, que el ojo sin trabajo alguno se abre y mira los objetos, y, como ansioso de la luz, se recrea en la mirada; se basta para todas las cosas (a no ser que se vea confundido por el excesivo y simultáneo número de ellas) y jamás se saciará de ver, así nuestro entendimiento está sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe, mejor dicho devora, todas las cosas; siempre infatigable, con tal de que se le ofrezcan a su consideración ordenadamente una detrás de otra sin ofuscarle con simultánea multitud. (Ibid: 48)

Ahora bien, y como queda claro con lo dicho hace un momento, la erudición, la virtud y la piedad no están dadas en los individuos, sino que sólo existen en potencia; por ello, es necesario un conjunto de procesos intencionales, guiados por los maestros, para que estas potencialidades alcancen feliz actualización, y así la educación tenga lugar. Para ello es

indispensable la disciplina y la instrucción.

Como ya hemos visto, la Naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, honestidad y religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un *Animal disciplinable*, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina. (Ibid: 55)

He aquí, pues, que Comenio enfatiza el valor de la escuela como institución. Él ratifica ese valor, y le adjudica a la escuela la misión de contribuir a la educación de las nuevas generaciones. Normalmente la educación empieza con la crianza doméstica, a cargo de los padres; acaso en tiempos muy antiguos ésta fuera la única forma de socialización para las nuevas generaciones, pero ahora la escuela se vuelve una institución necesaria,

[pues] como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llaman *Preceptores, Maestros, Profesores*; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: *Escuelas, Estudios literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias*, etc. (Ibid: 66-67)

Si bien Comenio no inventó el ideal de la escuela, sí le dio un nuevo impulso, buscando renovarlo y llevarlo a la universalidad:

Y es de gran interés para toda la República Cristiana, no sólo conservar esta santa costumbre, sino aumentarla de tal manera que en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar) se abra *una escuela como educatorio común de la juventud*. (Ibid: 67-68)

Podemos terminar este sub-apartado señalando los principales fines que Comenio le adjudica a la escuela desde el punto de vista de los contenidos. Siendo cuatro en número,

corresponden a las tres excelencias mencionadas más arriba, donde la erudición se desglosa en el conocimiento de las artes y las ciencias, por un lado, y en el de las lenguas (en plural), por el otro. Conviene mencionar que esta ponderación de las lenguas, tanto modernas como muertas (especialmente el latín y el griego, lenguas caras para los grandes eruditos de todas las épocas y para el clero más instruido) como un importante elemento formativo habrá de perdurar aun mucho tiempo y dar forma a la escuela “clásica”. Volveremos a tener noticia de este asunto cuando abordemos las ideas de Gramsci. Dice, pues, el monje moravo:

Desde luego, y sin excepción, hay que tender a que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas: I. *Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias.* II. *Se cultiven los idiomas.* III. *Se formen las costumbres con suma honestidad.* IV. *Se adore sinceramente a DIOS.* (Ibid: 76).

## **B) Sujetos de la educación**

Hablaremos ahora de uno de los rasgos más progresistas e interesantes que pueden encontrarse en el pensamiento de Comenio: su carácter universal. Resulta estimulante el carácter profundamente igualitario e incluyente que la escuela imaginada por Comenio posee. Nuestro monje no es ambiguo respecto a la falta de distinciones sociales que debe imperar en la escuela:

Lo que a continuación expondremos nos demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas. (Ibid: 71)

Comenio argumenta sólidamente a favor de una inclusión universal, no restringida por ningún criterio, a los beneficios de la escuela. En principio, el acceso a la escuela no debe estar condicionado por la posición social:

*Los ricos sin sabiduría, ¿qué son sino puercos hartos de salvado? Y los pobres sin inteligencia*

de las osas, ¿qué son más que asnillos llenos de cargas? Y el hermoso no educado, ¿qué es sino papagayo adornado de pluma o, como alguien dijo, *vaina de oro que encierra arma de plomo?* (Ibid: 59)

Nuevamente vemos la influencia de las ideas husitas en la concepción pedagógica de Comenio, pues el fundamento de este acceso universal a la educación se encuentra en la común dignidad y grandeza del ser humano, merced a su origen divino. Por eso es que este autor argumenta de la siguiente forma cuando defiende el carácter absolutamente incluyente que debe tener la escuela moderna:

En primer lugar, porque *todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres*; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura. *El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas.* (Ibid: 71)

Una educación que excluyera a ciertos sectores sociales o estamentos no sólo constituiría una falencia de la razón (al no reconocer la dignidad de alguna parte de la sociedad), sino además una ofensa a Dios:

Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen. Porque, ciertamente, con tanto mayor fervor se hará cuanto más viva estuviere la luz del conocimiento. Es decir, *tanto amamos cuanto conocemos.* (Íd.)

Conviene inventariar los diversos vectores de desigualdad a los que Comenio no les escatima el derecho a la educación. En primer lugar, no excluye a los sujetos que tengan capacidades diferentes, pues en ningún caso resulta perjudicial o estéril someter un alma a la disciplina y la instrucción. Los inteligentes, así como los obtusos, se han de beneficiar de la educación. En el apartado que habla sobre Locke veremos una idea diametralmente opuesta

a la que ahora citamos.

*En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas. (Ibid: 59)*

En este otro fragmento Comenio reitera la idea:

*Y no es obstáculo que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos. Porque esto mismo es lo que hace más recomendable y urgente esta cultura general de los espíritus. Por lo mismo que hay quien es de naturaleza más tarda o perversa, hay que ayudarle más para que en lo posible se vea libre de su brutal estupidez. No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura. (Ibid: 72)*

Tampoco debe haber una distinción educativa entre los sujetos que eventualmente vayan a ser parte de la clase gobernante y los que estén destinados a ser súbditos, y esto por dos razones. En primer lugar, porque los que han de gobernar deben ser lo más sabios y prudentes que sea posible, de manera tal que su dirección sea beneficiosa y justa para toda la comunidad; al mismo tiempo, los gobernados deben reconocer la deseabilidad de obedecer a los gobernantes, y así actuar de manera voluntaria y libre:

*Los que alguna vez han de dominar a otros, como reyes, príncipes, magistrados, pastores de las iglesias y doctores, tan necesario es que estén imbuidos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino, la lengua intérprete de la palabra, la trompeta para el sonido, la espada para la batalla. De igual modo los súbditos también deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que mandan; no obligados de modo asnal, sino voluntariamente por amor. (Ibid: 59-60)*

Y en segundo lugar porque, si bien Comenio no llega a impugnar la existencia misma de un orden en el cual existen gobernantes y gobernados, su aperturismo es verdaderamente

notable: no puede saberse *a priori* qué destino tendrá un sujeto cualquiera en el porvenir de su vida. Comenio niega que las condiciones sociales de la infancia deban determinar fatalmente los horizontes de existencia futura para el individuo: antes bien, la educación permite que el espíritu se desarrolle en los sujetos que tengan mayor capacidad, y así un niño nacido pobre y débil puede llegar a ser poderoso y muy sabio, pues la común humanidad y dignidad de todos los individuos no está constreñida por ese tipo de limitaciones.

Además, no nos es *conocido el fin a que destinó la Providencia divina a uno u otro*. Esto nos lo dice Dios, que en ocasiones ha revelado como eximios instrumentos de su gloria a seres paupérrimos, despreciados y oscuros. Imitemos, pues, al sol del cielo, que alumbra, calienta y vivifica la tierra toda, a fin de que cuanto en ella pueda vivir, crecer, florecer y fructificar, viva, crezca, florezca y dé sus frutos. (Ibid: 72)

Incluso, Comenio se adelanta a su tiempo al reconocer de manera casi irrestricta la igualdad de los sexos en materia de inteligencia, dignidad y derecho a la educación:

*No existe ninguna razón por la cual el sexo femenino (y de esto diré algo en especial) deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio)*. Es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la Medicina y otras cosas *saludables* para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos. (Ibid: 73)

### **C) Significado político (conclusiones)**

Lo anterior permite ver con suficiente claridad el carácter marcadamente igualitario de las ideas comenianas: sus planteamientos apuntan a una educación pública, que admita universalmente a todos los miembros de la comunidad sin distinciones de ningún tipo. La

educación pública, además, es *una*, porque no debe estar atravesada por una separación destinada a diferentes sectores sociales, separación que implicaría una diferenciación en los estándares de calidad de la escuela destinada a cada estamento.

Debido a la universalidad y unidad de la escuela comeniana, ésta adquiere un significado político muy interesante: se vuelve *justificante*, es decir: en su estructuración ideal, la educación concebida por Comenio haría posible la instauración de la justicia en el ámbito mundano, pues haría que cada individuo (sin ser discriminado por ningún criterio) pudiera desarrollar todas las facultades de su alma en función de sus aptitudes y vocación. Podemos decir que el resultado de una justificación educativa como ésta sería una sociedad *meritocrática*: una en la que cada sujeto alcanzaría el nivel de realización que sus talentos y su voluntad le permitan, en contraste con las sociedades realmente existentes, en las que, si bien hay cierta ventana de posibilidad para las “anomalías”, la reproducción social está fuertemente condicionada por la posición que cada sujeto ocupa en la estructura social al momento de su nacimiento.

El ideal meritocrático no es incompatible con una sociedad en la cual existan diferencias políticas o técnicas, pues cada quien aportaría sus talentos y saberes para la conservación y progreso de una comunidad justa, pero la asignación de los roles sociales de carácter político o técnico no estaría condicionada de manera unilateral por las propias estructuras políticas o técnicas, sino que sería determinada por los procesos educativos.

Tal es el bello ideal comeniano, el cual ha servido como paradigma para impulsar la institución moderna de los sistemas educativos nacionales (que han aspirado durante mucho tiempo a ser públicos y universales, con diferente éxito según el país y la época). Considerado en sí mismo, en su idealidad abstracta, es un ideal formidable y muy justo; su carácter problemático estriba precisamente en la imposibilidad de llevarlo a buen puerto bajo las condiciones concretas de las sociedades capitalistas modernas. Se comentará más al respecto en el apartado 4.4, y luego de haber desarrollado las ideas de Gramsci.

### 4.3.3 Ideas de Locke sobre una educación utilitarista, clasista y conservadora

John Locke (1632-1704) es uno de los pensadores más influyentes de la tradición filosófica que en Inglaterra y durante el siglo XVII se manifestara como la escuela empirista. Fue, asimismo, un importante filósofo político que apuntaló y defendió los principios del liberalismo en una época en que el absolutismo monárquico perdió terreno ante los nuevos ideales burgueses que llevarían a diversas sociedades a asumir el contractualismo moderno. Fernández Enguita (en Locke, 1986: 9) lo resume de la siguiente manera:

Pocos pensadores en la historia presentan una relación tan perfectamente orgánica con las inquietudes e intereses de una clase -la burguesía ascendente, en este caso- como lo hiciera John Locke. Frente a las cosmologías totalizantes propias de las sociedades integradas defiende una concepción perfectamente parcelada, casi mercantil, del conocimiento. Frente al absolutismo monárquico, una teoría contractualista de la sociedad y el Estado. Contra cualquier visión teocrática, predica el reenvío de la religión a la esfera privada. Frente al ideal educativo humanista, basado en una supuesta naturaleza humana y con pretensiones, por ende universalistas, postula una educación de corte funcional, utilitario y netamente clasista.

Las ideas de este célebre filósofo inglés a propósito de la educación están contenidas principalmente en la obra llamada *Pensamientos sobre la educación*, que se publicó en 1693 (Ibid: 5-7). Este libro está conformado por las cartas que el filósofo le envió a su amigo Edward Clark, quien lo había consultado acerca de la mejor manera de educar a sus hijos. Durante su vida, Locke llegó a distinguirse por su pericia en el ámbito de la educación doméstica de varios jóvenes caballeros, aconsejando a sus padres a este propósito (Ibid: 14).

Es necesario comenzar aclarando que John Locke centra sus reflexiones en la educación del estrato social que él considera más importante para la correcta dirección del país: el de los caballeros. No cabe atribuir esta preferencia solamente a la procedencia social de sus amigos e interlocutores (en efecto, gente de la nobleza), como una cuestión circunstancial; antes bien, Locke señala explícitamente que la educación de los niños, siendo en general de

enorme importancia, lo es más cuando se trata de la educación de aquéllos destinados a convertirse en caballeros, pues serán ellos quienes dirigirán al resto de la sociedad. Dice Locke (Ibid: 26-27):

El educar bien a los niños es de tal modo el deber y la misión de los padres, y el bienestar y la prosperidad de las naciones depende tanto de ello, que yo quisiera llevar la convicción al corazón de todos (...) es también el modo más fácil, breve y adecuado para producir hombres virtuosos, hábiles y útiles en sus distintas vocaciones; (...) aquella vocación o profesión de que más debe cuidarse, es (...) la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás.

Por otro lado, también hay que tomar en cuenta que las ideas pedagógicas de Locke están condicionadas por las posturas filosóficas que este autor ya había desarrollado, y que dieron forma al empirismo inglés, escuela filosófica directamente enfrentada al racionalismo continental cuyos referentes más importantes eran Descartes, Spinoza, Malebranche y Leibniz. La polémica entre empirismo y racionalismo se desarrolló principalmente en la teoría del conocimiento: este último veía en el entendimiento la condición fundamental de todo saber (el entendimiento sería la facultad que tiene el alma humana para aprehender la realidad conforme a diversas categorías ideales), aquél afirmaba la anterioridad de la experiencia al entendimiento en el acto de conocer.

En palabras sencillas, y recurriendo a una deliberada simplificación didáctica que en modo alguno pretende agotar la riqueza de esta fascinante temática, podemos decir que para los racionalistas la mente moldea los datos de la experiencia y les da una forma coherente (sólo la realidad sustancial a la que la mente tiene acceso es capaz de brindar esa coherencia), mientras que para los empiristas es la experiencia (los datos de los sentidos, que se manifiestan a la subjetividad como sensaciones) la que moldea a la mente (son los datos los que construyen las categorías del entendimiento). Locke, como empirista, veía al sujeto como una entidad vacía que sólo con la experiencia recibe sus contenidos. Mallinson resume la idea de este modo:

El espíritu es una tabula rasa. Antes de ejercitarse no es nada y nada sabe. Ha de aprenderlo todo, adquirirlo todo y formarse insensiblemente sin más ayuda ni recurso que su propia experiencia. El arte de pensar no difiere en nada del arte de vivir. (Mallinson, 1959: 125).

En ese tenor, Locke no veía con buenos ojos la educación de carácter escolástico y verbalista, y señaló enfáticamente el valor de unas acciones educativas que privilegiaran la práctica de habilidades y el contacto con la naturaleza, y todo ello con arreglo a la utilidad, a ejercitarse para las responsabilidades y exigencias de la vida adulta. Como puede verse, la defensa de una educación para la vida no es nada nuevo. Fernández Enguita (Op. Cit: 6) señala que en estos aspectos, el filósofo británico sería una importante influencia para Rousseau, que en su *Emilio* hace eco de estas ideas. De nuevo Mallinson (Ibid: 127) aporta una clave importante al señalar las malas experiencias que tuvo el joven Locke en su época de estudiante: Locke no había disfrutado la escuela, y su pensamiento educativo se distanció notablemente de lo que le tocó recibir como bagaje escolar.

Podemos ver ejemplificado lo anterior en la opinión que el filósofo tenía de la enseñanza de las lenguas clásicas grecolatinas: (Locke, Op. Cit: 207)

Quando considero qué esfuerzo se consagra a un poco de latín y de griego, cuántos años se emplean en este trabajo, qué ruido se hace y qué actividad se emplea para un resultado nulo, no puedo dejar de pensar que los padres mismos viven todavía en el temor al maestro de escuela y a sus disciplinas (...) ¿Cómo explicarse de otro modo que encadenen sus hijos a la galera, como galeotes, durante los siete, ocho o diez años mejores de su vida, para aprender una dos lenguas que podrían adquirir, a mi juicio, con mucha más economía de tiempo y de esfuerzo y casi jugando?

La educación que Locke apuntala está centrada en la esfera doméstica, con preceptores y actividades que de manera parcialmente lúdica le permitieran al educando aprender cosas útiles. La pretensión ilustrada, muy presente en Comenio, de que todos los individuos deben poseer siquiera los elementos de las principales ciencias que resultan relevantes en un momento histórico es completamente ajena a Locke. Se deben enseñar solamente aquellas

cosas que vayan a ser importantes en la vida profesional del futuro adulto:

Quien haya de tener unos conocimientos universales ha de familiarizarse, por tanto, con las materias de todas las ciencias. Pero esto no es necesario para un caballero, cuya vocación adecuada es el servicio a su país, y por tanto, le concierne más propiamente el conocimiento de la moral y la política. Y así, los estudios que corresponden de modo más inmediato a su vocación son los que tratan de las virtudes y los vicios, de la sociedad civil y del arte del gobierno, por tanto también la ley y la historia. (Ibid: 355).

Todas las diversas esferas en que puede manifestarse la instrucción educativa deben ver sus contenidos condicionados por ese criterio. Locke ejemplifica esto al hablar de los libros que resultan útiles para la educación del caballero.

Para preparar a un caballero para su propia conducta, sea como hombre privado o como interesado en el gobierno de su país, nada puede ser más necesario que el conocimiento de los hombres; algo que, aunque deba ser obtenido principalmente a partir de la experiencia, y después de ésta a partir de una lectura juiciosa de la historia, hay no obstante libros que tienen como propósito tratar de la naturaleza humana y ayudan a penetrar en su interior. Tales son los que tratan de las pasiones y de cómo actúan, algo que ha tratado admirablemente y en un espacio muy reducido Aristóteles en su segundo libro de la *Retórica*. (Ibid: 360)

Nótese que la valorización que hace Locke de la obra de Aristóteles se basa, no sólo en su pertinencia, sino en su brevedad y concisión. Los pensamientos lockeanos sobre el tema educativo se ven indefectiblemente atravesados por la idea de que el tiempo de instrucción debe reducirse a lo estrictamente indispensable. Esto nos lleva a su reflexión sobre el justo lugar y valor de la instrucción propiamente dicha (la transmisión de contenidos epistémicos a la mente):

La lectura, la escritura, la instrucción, todo lo creo necesario, pero no creo que sea la parte principal de la educación (...) No es que, a mi entender, no sea la instrucción un gran socorro para los espíritus bien dispuestos para hacerlos discretos y virtuosos; pero, a mi juicio, es preciso reconocer también que en los espíritus cuya disposición sea menos buena, no sirve sino

para hacerlos más tontos o más malos. (Ibid: 208)

Este comentario sobre la instrucción resulta muy revelador, y nos ayudará más abajo a entender algunos rasgos que acusa el pensamiento educativo de Locke en relación con la estructura social. Por lo pronto, resulta interesante comparar lo que dice el filósofo sobre la utilidad de la instrucción: ésta, además de no ser la parte más importante de la educación, tampoco es útil para todo mundo, sino sólo para quienes ya de suyo posean una buena predisposición para el estudio; resulta perjudicial, en cambio, para quienes no posean esa configuración favorable. Es notable la diferencia que existe entre esta concepción lockeana y el valor universal que a la educación escolar (centrada en la instrucción) le reconocía Comenio: recordemos el comentario de Piobetta (1959: 114) al respecto, que resume la postura del monje moravo sobre este asunto “no es posible hallar un espíritu tan desgraciado que no pueda mejorar poco a poco merced a la cultura” (Piobetta, 1959: 114).

Entonces, si la instrucción no es lo principal para Locke, sí lo es el gradual moldeamiento del carácter por medio de una sabia organización de la vida cotidiana en que el niño desarrolla y ejercita sus hábitos e inclinaciones. Debemos decir que, en ese sentido, la educación propuesta por Locke es esmerada: él considera que ni siquiera los aspectos aparentemente más pequeños de la vida infantil, aspectos a menudo despreciados u obviados por quienes han pensado en temas educativos, carecen de valor formativo. Es especialmente elocuente una reflexión que hace sobre el uso de los juguetes en el niño:

Estas son, lo declaro, cosas pequeñas y que pueden parecer indignas de la preocupación de un preceptor; pero no debe desdeñarse ni olvidarse lo que puede formar el espíritu del niño. Todo lo que contribuye a hacerles adquirir hábitos, merece la atención y las preocupaciones de los que los dirigen, y, a causa de sus posibles consecuencias, no puede pasar por una cosa insignificante. (Locke, Op. Cit: 181)

Así las cosas, Locke ofrece algunas indicaciones muy interesantes sobre el manejo, por parte del preceptor, de los juguetes con los que el niño se divierte. Estas orientaciones educativas tienen el propósito de hacer que la relación que el educando tiene con sus

juguetes contribuya a formar su carácter: el preceptor debe permitir que el niño utilice sus juguetes “uno por uno” (para evitar que desvalorice sus posesiones debido a la sobreabundancia de éstas); es conveniente que el niño aprenda a fabricar sus propios juguetes (para que tome conciencia de sus capacidades productivas, y para que no se vuelva caprichoso al serle concedidos todos sus deseos); etc.

Hemos visto hasta ahora que la educación lockeana se caracteriza por su utilitarismo y por una prevalencia de la educación doméstica (entroncando con el concepto de crianza). Asimismo, es una concepción pedagógica que privilegia el moldeamiento del carácter sobre la instrucción, cuyo valor es relativizado en función de las exigencias profesionales que habrá de tener el individuo. A su utilitarismo, su carácter doméstico individualizado y su énfasis moral, hemos de añadir otro rasgo a la educación que Locke propone: un marcado filisteísmo, especialmente evidente en el desprecio que este filósofo siente por las actividades artísticas, y particularmente por la poesía. Contra la enseñanza y práctica de ésta dice Locke lo siguiente:

Si hay buenas razones que dar contra el uso establecido en los colegios de hacer comprender disertaciones latinas a los niños, todavía las haya más numerosas y más fuertes que alegar contra los versos latinos y aún contra los versos de todas clases (...) si el niño no tiene el genio de la poesía, es la cosa más irracional del mundo atormentarle y hacerle perder su tiempo imponiéndole un trabajo en que no pueden triunfar (...). (Ibid: 232)

Vemos hasta aquí una reiteración de la concepción espontaneísta según la cual no tiene sentido tratar de generar habilidades para las cuales no hay en el educando la necesaria predisposición. Pero Locke va aun más lejos:

(...) y si tienen algún talento poético, encuentro extraño que un padre desee, o al menos soporte, que cultiven y desenvuelvan éste. Me parece, por el contrario, que los padres deberían desear sofocar y reprimir esta disposición poética todo lo posible; y no veo por qué puede desear un padre hacer de su hijo un poeta, si no quiere inspirarle también el disgusto por las ocupaciones y los negocios de la vida. Pero no es éste el mayor mal. En efecto: si el joven consigue ser un rimador afortunado y llega a adquirir la reputación de un poeta, que se

considere en qué sociedad y en qué lugares perderá su tiempo, probablemente, y también su dinero; porque raras veces se habrá visto que se descubran minas de oro y de plata sobre monte Parnaso. (Íd.)

El argumento de Locke contra la poesía no recuerda en lo absoluto el de Platón. Tampoco se deja ver una advertencia contra la exaltación de las pasiones ni contra el poder subversivo de las bellas letras: hay solamente un rechazo utilitarista a la falta de redituabilidad económica que tiene la creación poética.

## **B) Sujetos de educación:**

Ya se podrá suponer, con lo visto hasta ahora, que la educación, tal como la concibe Locke, es una institución marcadamente clasista: este filósofo estima como más importante la educación del caballero, por cuanto éste ha de dirigir a la sociedad; la condición social de un individuo, preexistente a su inserción en cualquier sistema educativo, es la que delimita los contenidos y la forma en que aquél debe ser educado.

Ahora bien, otro elemento en el que se deja ver este carácter clasista de la educación lockeana es el de la división social de las temáticas y saberes que se le han de enseñar a cada sector o estamento social. Dice Locke:

Nadie tiene la obligación de saberlo todo. El conocimiento y la ciencia generales sólo atañen a los que tienen tranquilidad y ocio. Los que tengan una profesión particular deberían entenderla; no es irrazonable ni imposible la proposición que afirma que los hombres deberían pensar y razonar correctamente en aquello que es su empleo diario. (Ibid: 296)

Nuevamente nos encontramos con una cita verdaderamente contrastante con las ideas de Comenio: éste plantea, como hemos visto, un ideal pansofista en virtud del cual la eventual especialización de cada educando en función de sus aptitudes y capacidades no está en contradicción con una instrucción inicial en los elementos de todas las disciplinas

intelectuales relevantes; esto tiene para Comenio un valor enorme al permitir una cierta incorporación de los sujetos al bagaje intelectual de la humanidad. Estas aspiraciones, como puede verse, están ausentes en Locke. Para él no sólo debe haber una diferencia en los contenidos a enseñar, sino que su crítica misma al sistema escolar, tal como a él le tocó vivirlo, sugiere un rechazo a los métodos usados para educar al “rebaño”. El siguiente fragmento permite ver esta postura:

Perdonadme si digo que no puedo pensar con paciencia en que un joven caballero pueda ser metido en el rebaño castigado con el látigo y las disciplinas, como si hubiera de pasar bajo la manopla por las diversas clases, *ad capiendum ingenii cultum* (Para asegurar la cultura del espíritu). (Ibid: 207)

Hemos visto hasta ahora que Locke plantea una serie de principios para la educación del caballero. Estas directrices no carecen de cierta sofisticación y poseen un valor pedagógico innegable: es Locke uno de los primeros en señalar (y subrayar) la importancia de ciertas dimensiones de la vida cotidiana como factores aprovechables en la crianza de los niños; es también enfática su valorización de la formación del carácter como un aspecto incluso superior a la instrucción. Empero, y obviando algunas falencias notorias en su ideal educativo (ciertamente ajeno a importantes dimensiones del espíritu debido a su estrecha circunscripción utilitarista), éste adolece de propugnar una educación desigualmente esmerada y rica para las diferentes clases sociales. Podemos concluir este apartado con una cita de Mallinson (Op. Cit: 127), misma que por su elocuencia conviene citar con extensión:

Hijo de su siglo, *gentleman*, sólo se interesa por la educación de los hijos de la burguesía acomodada. Para los pobres, para las clases obreras, sugiere la creación de *escuelas del trabajo*, obligatorias a partir de los tres años de edad, donde los niños serán alimentados exclusivamente con pan y (en invierno) con un poco de avena -porque no comen otra cosa en sus hogares- y en la que confeccionarán sus propios trajes aprendiendo así un oficio útil. Estudiarán solamente religión y moral, y desde su más tierna infancia tomarán la costumbre de frecuentar regularmente la iglesia los domingos. Un sistema de aprendizaje velará por los muchachos hasta la edad de veintitrés años. Además, los padres que no tengan oficio y que, por lo mismo, constituyan una carga para la asistencia pública, serán inducidos a frecuentar

también las *escuelas del trabajo*.

### 3.- Significado político (conclusiones):

Hemos visto que la educación que Locke propone es de carácter *utilitarista*, pues está centrada la enseñanza de los saberes que resulten útiles para el ejercicio de la profesión a la que cada individuo está destinado (así como a la formación del carácter propicio para tal fin). También pudimos ver que en este filósofo se desarrolla un ideal *clasista* de educación, por cuanto la educación debe ser diferente según la posición socio-económica de cada sujeto. Podemos colegir de lo anterior que el pensamiento pedagógico de Locke es *conservador*, pues no hay en él una problematización de las diferencias en la condición social de los distintos estamentos. La educación no tiene nada que decirle a la estructura social, sino que es ésta la que debe dictar la estructura de la educación, la cual se vuelve, en consecuencia, socialmente diferenciada, no sólo en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a sofisticación y esmero (quedando para los pobres sólo una educación extremadamente modesta, y claramente orientada a mantenerlos en una posición sumisa y obediente a la clase política).

Ofreceremos una última cita con la que quedará muy claro este carácter conservador de la educación lockeana. Resulta de gran interés, pues tiene como objeto el carácter de los jóvenes caballeros en sus tratos para con las personas destinadas a servirlos:

Otro medio de excitar sentimientos de humanidad y de mantenerlos vivos en los niños sería el de habituarlos a ser corteses en su lenguaje y en su conducta, en relación con los inferiores y gentes de condición humilde, especialmente los criados. No es raro observar en las familias ricas niños que, en sus relaciones con los servidores de la casa, usan palabras arrogantes, términos de menosprecio, y los tratan, en fin, con orgullo, como si fueran, en verdad, de otra raza y de una especie superior. Poco importa que sean los malos ejemplos, las ventajas de la fortuna, o sus sentimientos de vanidad natural, los que les inspiren esta arrogancia. Es preciso prevenirla y corregirla, y habituarle, por el contrario, a una conducta afable, cortés y dulce en

relación con los hombres de un rango inferior. (Ibid: 167-168)

Ciertamente, Locke desaconseja enfáticamente la arrogancia y se pronuncia a favor del respeto de los caballeros por sus sirvientes. Empero, resulta muy interesante advertir la razón (o al menos un aspecto parcial, muy importante, de tal razón) por la cual es aconsejada la benevolencia:

Ellos [los caballeros] no perderían nada de su superioridad procediendo así; por el contrario, *la distinción sería más marcada y su autoridad ganaría*. En efecto, el afecto se unirá en el espíritu de los inferiores a las pruebas exteriores del respeto, y la estimación de la persona sería un elemento de su misión. Los criados prestarán sus servicios con más entusiasmo y placer cuando vean que no son menospreciados por *haber sido colocados por la fortuna por debajo del nivel de los demás y a los pies de su señor*. Es preciso no consentir que las diferencias establecidas por el azar en las condiciones exteriores de los hombres hagan perder a los niños el respeto por la naturaleza humana. Mientras más afortunados sean, es más preciso enseñarles a ser buenos, a mostrarse compasivos y dulces para aquellos de sus hermanos que han sido colocados en un rango inferior y *que han recibido de la fortuna una porción más exigua*. (Íd.).

Los destacados son nuestros. Vemos que las diferencias sociales no están problematizadas, sino que son presentadas como una institución que, aunque establecida por el azar (recordemos que, aunque todavía con la presencia de una nobleza caballeresca heredera del ancestral pasado monárquico de Inglaterra, el que vivió Locke era ya un mundo parlamentarista y de carácter burgués, por lo que no estaban ya vigentes en su discurso las justificaciones divinas del poder de clase con que otrora se reconocía a los nobles), debe ser respetada y conservada. El carácter de los jóvenes caballeros, si bien debe orientarse por el respeto a la naturaleza humana y no cabría decir que haya insinceridad en ese reconocimiento básico a la dignidad personal de todo individuo, debe formarse con arreglo a la conservación de su poder sobre sus compatriotas.

#### **4.3.4 Ideas de Gramsci sobre una educación integral, unitaria y revolucionaria**

##### **A) Carácter de la educación**

Las ideas pedagógicas del filósofo marxista Antonio Gramsci (1891-1937) resultan de lo más estimulantes cuando se trata de vislumbrar las capacidades transformadoras de la educación cuando ésta es adecuadamente dimensionada en un contexto social, histórico y político. En virtud de la tradición intelectual a la que Gramsci pertenecía, casi resulta innecesario decir que este autor aspiraba, con sus actos y con sus ideas, a superar las condiciones históricas del capitalismo. Uno de los grandes méritos teóricos de Gramsci consiste en haber ampliado la discusión marxista tradicional, de una concepción que veía en la revolución social una condición suficiente para el advenimiento del comunismo a una que ponderaba con mayor realismo la necesidad de una previa transformación de la cultura como la forma concreta de esa revolución. Al respecto dice Palacios (1996: 401):

Puesto que el socialismo es, según la expresión de Gramsci, una visión integral de la vida, con una filosofía, una mística y una moral específica, es necesaria la elaboración de una cultura socialista con claros objetivos socialistas. Entre ellos, el de impedir que la cultura sea un privilegio privativo de las clases dominantes.

En virtud de este interés, Gramsci elabora los elementos necesarios para pensar las condiciones concretas en que podría transformarse la sociedad. Su teoría política, que tiene un punto de apalancamiento importante en la distinción entre dominio y hegemonía, lo lleva a plantear la necesidad de una transformación en la cultura, pues es en el ámbito de ésta donde se encuentra el “nudo” que mantiene cohesionada una sociedad:

Este problema del logro de una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente 'escolares', mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de

ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y 'madurando' y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre *élites* y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de 'hegemonía' es necesariamente un rapport pedagógico (...). (Gramsci, 1981: 45-46)

Esto lleva a Gramsci al problema de los intelectuales: él no está pensando en la representación intuitiva y “de sentido común” que a menudo nos hacemos de lo que es un “intelectual” (un individuo especialmente dedicado a la especulación teórica o al cultivo de las bellas letras), sino en una categoría social de sujetos que, en una estructura social determinada, cumplen la función de transmitir una concepción del mundo a los grupos subalternos, para con ello conservar o renovar la función hegemónica que el grupo social dominante ejerce sobre el resto. Así, dice Gramsci que:

Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. (Ibid: 51-52)

Y, además:

(...) yo extendiendo mucho la noción de intelectual, sin limitarme a la noción corriente que hace referencia a los grandes intelectuales. Este estudio lleva también a ciertas determinaciones del concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.) precisamente en la sociedad civil operan de modo especial los intelectuales (...). Esta concepción de la función de los intelectuales, en mi opinión, ilustra la razón o una de las razones de la caída de las Comunas medievales, es decir, del gobierno de una clase económica que no supo crearse una categoría propia de intelectuales y ejercer por tanto una hegemonía además de una dictadura. (Ibid: 46)

Gramsci se ocupa también de explicar la relación de los intelectuales con el proceso histórico, pues aquéllos no surgen de la nada, sino que constituyen una expresión de las necesidades propias de un modo social de producción, aunque este carácter histórico y socialmente condicionado a menudo es ignorado u olvidado por los intelectuales, que en virtud de su identificación gremial colectiva gustan de concebirse como una casta “especial” y superior:

¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales? (...) Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea el técnico industrial, el científico de la economía política, la organización de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc., etc. (...) Puede observarse que los intelectuales 'orgánicos' que cada nueva clase crea consigo misma y elabora en su desarrollo progresivo, son por lo general 'especializaciones' de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que ha sacado a relucir la nueva clase. (Ibid: 48-49)

Ahora bien, si la función hegemónica de un Estado (en sentido amplio) exige la existencia de intelectuales que transmitan permanentemente el consenso social necesario para su conservación, podemos decir que en cada época histórica hay tres grandes tipos de intelectuales: los del pasado, llamados “tradicionales”, que otrora fueron intelectuales orgánicos de la clase dominante (digamos que ahora son un remanente o reliquia); los del presente, que son los intelectuales “orgánicos” propiamente dichos; y aquéllos cuyo reino pertenece al porvenir, toda vez que elaboran, expresan y organizan las aspiraciones y visión del mundo de una nueva clase que apenas está surgiendo, y que habrá de suplantar a la clase dominante del presente, para así llevar a cabo el progreso de la historia.

Tomando en cuenta lo anterior, Gramsci ve como un problema del mayor interés teórico y práctico la educación de un nuevo tipo de intelectuales, los cuales habrán de promover una nueva cultura que corresponda a un modo de producción diferente al actual.

El problema de la creación de una nueva casta intelectual apunta por tanto a elaborar críticamente la actividad intelectual que existe en todos en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular-nervioso hacia un nuevo equilibrio y consiguiendo que el mismo esfuerzo muscular-nervioso, en cuanto elemento de actividad práctica general, que innova perpetuamente el mundo físico y social, devenga en fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. (Ibid: 52)

Como puede verse, este principio básico se convertirá en un importante eje articulador de la concepción que Gramsci tiene de la escuela y de sus potencialidades revolucionarias. Desde su perspectiva, la creación del nuevo intelectual tiene que tomar en cuenta las potencialidades de la economía industrial moderna, así como la ciencia-técnica necesaria para comprenderla cabalmente (y, en su momento, mejorarla), y también una profunda y elevada cultura histórico-humanística que permita a los sujetos (especialmente a los dirigentes) comprender el bagaje que la historia ha puesto detrás suyo.

En el mundo moderno, la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial incluso el más primitivo y descualificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual. (...) El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, 'persuasor permanente' y no como orador -y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda uno 'especialista' sin pasar a 'dirigente' (especialista + político). (Ibid: 52-53)

Así las cosas, la escuela constituye una institución de enorme importancia, y su valor es de primer orden para constituir la agencia social que se necesita para generar una nueva hegemonía:

La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más

extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los 'grados' 'verticales' de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado. (Ibid: 53)

Empero, Gramsci lamenta o, más bien, critica la falta de interés que la burguesía de su momento siente por la educación pública, la falta de seriedad con que se encara el problema técnico de la educación:

El problema de la escuela es a la vez problema técnico y problema político. En el Estado parlamentario-democrático, el problema de la escuela es insoluble política y técnicamente (...) la burguesía, como clase que controla el Estado, se desinteresa de la escuela; deja que los burócratas hagan y deshagan a su antojo, que los ministros de Instrucción pública sean elegidos según el capricho de la competencia política, para la intriga de las facciones, para alcanzar el feliz equilibrio de los partidos en la composición de los gabinetes. En tales condiciones, el estudio técnico del problema escolar es puro ejercicio de rompecabezas, es gimnasia mental, no una contribución seria y concreta a la solución del problema mismo. (Ibid: 112)

Gramsci apuntala el valor de la escuela, basándose en una noción muy estimulante y, a final de cuentas, muy “clásica” del concepto de cultura. Éste se sitúa en las antípodas de la concepción puramente libresca y pedante de lo que a menudo se entiende por “cultura”, cuando ésta es puesta en un plano meramente social-estético, a manera de adorno de la personalidad:

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial sobre todo para el proletariado. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que 'desembucha' en cada ocasión para hacer con ello una barrera entre ellos y los demás. (Ibid: 99)

La cultura, en cambio,

es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes. Pero todo esto no puede verificarse por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la propia voluntad, como acontece en la naturaleza vegetal y animal, donde cada individuo se selecciona y especifica los propios órganos inconscientemente, por ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, es decir, creación histórica, y no naturaleza. (Ibid: 100)

Contrario a lo que el sentido común pudiera sugerir (dada la naturaleza revolucionaria del pensamiento gramsciano), nuestro filósofo hace una notoria valorización de la escuela clásica, es decir, la de carácter tradicional, que se consagra a la adquisición de una erudición integral y que otorga gran importancia al estudio de las lenguas clásicas grecolatinas. Encontramos dicha valorización, junto con las razones que la justifican, en el siguiente fragmento:

La escuela clásica, en comparación con la escuela técnica y la profesional, es todavía buena porque no se propone un fin tan estúpidamente concreto. Su fin es concreto, pero de una concreción ideal, y no mecánica. Debe preparar jóvenes que tengan un cerebro completo, pronto para captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis; habituado a elevarse de los hechos a las ideas generales, y con estas ideas generales a juzgar otros hechos. La escuela clásica es la escuela ideal, en su estructura y en sus programas; se ha pervertido por la deficiencia de la gente y por la incapacidad de la clase dirigente. (Ibid: 108)

De la escuela clásica el elemento más destacado e importante es su énfasis en el estudio histórico de los objetos. Aunque en su forma típica la escuela clásica centraba el uso de tan excelente método en el estudio de las lenguas muertas, si aquél se aplicara a otras temáticas daría por resultado una escuela muy adecuada y pertinente para los tiempos actuales, y para una finalidad revolucionaria.

Lo que caracteriza a la escuela clásica es su paciente y tenaz adhesión a la 'historia'. Es el método histórico llevado al estudio de las lenguas muertas, y que debería llevarse al estudio de cualquier ciencia, porque desencoge los cerebros, y forma mentalidades concretas, y no mentalidades abstractas, dogmáticas y charlatanas. (Ibid: 109)

Considerando la importancia: a) de los intelectuales como dirigentes políticos que organizan las aspiraciones de una clase social; b) de la escuela como una institución potencialmente capaz (pero no en su forma actual) de capacitar a esos dirigentes en la medida en que los jóvenes sean capaces de serlo; y c) de la cultura como la acción espiritual que empodera a los sujetos sobre sí mismos, y a las sociedades sobre sí mismas por medio del perfeccionamiento de las instituciones; tomando en consideración la importancia de estos tres factores, decimos, entramos de lleno en el problema del Estado como educador.

## **2.- Sujetos de educación:**

Gramsci denuncia una serie de características verdaderamente deplorables en la educación, tanto pública como privada, tal como se practica en los Estados liberales burgueses. Una de ellas es la restricción que sufre el proletariado a la educación media y superior, restricción que no está dada sólo por la escuela misma, sino por las condiciones económicas y sociales que empujan a los hijos del proletariado a estudiar en escuelas más modestas (de carácter técnico o profesional) por necesidad.

Hay que puntualizar que la elaboración de las castas intelectuales en la realidad concreta no se produce sobre un terreno democrático abstracto, sino según procesos históricos tradicionales muy concretos. Se han formado castas que tradicionalmente 'producen' intelectuales, que coinciden con los que normalmente están especializados en el 'ahorro', es decir, la pequeña y media burguesía fundista y varias capas de la pequeña y media burguesía ciudadana. (Ibid: 54)

En alguna medida podemos decir que aquí Gramsci está sentando las bases de lo que será más tarde la teoría (crítica) del capital cultural. La siguiente cita así lo sugiere:

La escuela en Italia sigue siendo un organismo francamente burgués, en el peor sentido de la palabra. La enseñanza media y superior, que es estatal, es decir, que se paga con los ingresos generales y por tanto también con los impuestos directos pagados por el proletariado, no puede ser frecuentada más que por los jóvenes hijos de la burguesía, que gozan de la independencia económica necesaria para la tranquilidad de los estudios. Un proletario, aunque sea inteligente, aunque se halle en posesión de todos los requisitos necesarios para convertirse en un hombre de cultura, se ve constreñido a quemar sus cualidades en actividades diversas, o a convertirse en un refractario, un autodidacta, esto es (con las debidas excepciones) un medio-hombre, un hombre que no puede dar todo lo que habría podido, si se hubiese completado y robustecido en la disciplina de la escuela. La cultura es un privilegio. La escuela es un privilegio. Y no queremos que sea así. Todos los jóvenes deberían ser iguales ante la cultura. (Ibid: 102-103)

Nuestro filósofo plantea la necesidad de que la educación deje de ser un privilegio. Para ello, el Estado debe intervenir, en calidad de garante del derecho a la escuela. Recordemos que, para Gramsci, el Estado no es una instancia externa a la sociedad, de carácter neutral ni puramente técnico (como lo es, al menos en el plano ideológico, para los filósofos liberales), sino la forma concreta en que se organiza la voluntad política de una clase. Así, el Estado en el que piensa Gramsci es uno de carácter revolucionario que, como tal, toma a su cargo una educación orientada a la producción de intelectuales revolucionarios, dirigentes de una nueva sociedad comunista más justa e igualitaria.

Si todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por consiguiente de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras; el derecho será el instrumento para este fin (al lado de la escuela y de otras instituciones y actividades) (...). En realidad, el Estado debe concebirse como 'educador', precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. (Ibid: 90)

Lo dicho hasta ahora nos da la pauta para pensar el tipo de escuela por la que aboga Gramsci. Conviene también decir que este ideal busca “suturar” los términos encontrados de algunas antinomias creadas por la economía capitalista:

a) La simultaneidad perversa de una escuela universalmente accesible (al menos desde el punto de vista formal, meramente administrativo) y una estructura social que le quita a las mayorías asalariadas la posibilidad real de seguir una trayectoria escolar larga y satisfactoria.

b) La triste contradicción de una sociedad que basa la creación de la mayor parte de su riqueza en el trabajo fabril, pero que minusvalora la adquisición de los conocimientos que hacen posible ese tipo de trabajo, divorciándolos del bagaje histórico-humanístico (reservado para las clases medias y altas) que otorga altura y perspectiva al espíritu.

c) La pretensión de la escuela burguesa (escuela activa, innovaciones varias, Universidad Popular como “difusora de la cultura” para los “desfavorecidos”, etc.) de “progresar” y “modernizarse”, pero que la lleva al estancamiento, pues la aleja del ideal de la escuela clásica, que en realidad es el más progresista y avanzado, porque se basa en el método histórico (aunque restringido al ámbito del estudio filológico de las lenguas muertas, por lo demás muy útil), que es el más deseable para una educación integral, completa.

Por la elocuencia a la que el marxista italiano nos tiene acostumbrados, no podemos dejar de citar *in extenso*, la siguiente declaración que resume las aspiraciones políticas y pedagógicas que Gramsci deposita en la escuela:

El proletariado necesita una escuela desinteresada (...) en la que se dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter. Una escuela humanística, en suma, como la pretendían los antiguos y los más recientes hombres del Renacimiento. Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño y fuerce a su voluntad, su inteligencia y a su conciencia en formación a moverse dentro de un binario de estación prefijada. Una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud y de maquinidad. También los hijos de los proletarios deben

disponer de todas las posibilidades y tener todos los campos libres para poder realizar la propia individualidad del mejor modo, y por tanto del modo más productivo para ellos y para la colectividad. La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo dotados del ojo infalible y de la mano firme. También a través de la cultura profesional puede brotar, del niño, al hombre. Siempre que sea cultura educativa y no sólo informativa, o no sólo práctica manual. (Ibid: 104)

### **3.- Significado político (conclusiones):**

Como puede verse, en cierto modo Gramsci le está “pidiendo cuentas” a la forma concreta en que el ideal comeniano (ideal que tiene mucho en común con el de aquél) se manifiesta en la sociedad burguesa. Podemos decir que Comenio representa un momento utópico en la reflexión pedagógica, momento que llevó a la enunciación pública y a la instrumentación casi generalizada del ideal de los sistemas educativos públicos nacionales; las condiciones económicas concretas de la economía burguesa (i.e: capitalista) hacen inviable la plena consecución del ideal comeniano (la instauración de una meritocracia justa donde todos los individuos, independientemente de su condición social, tienen la posibilidad de desarrollar al máximo sus capacidades en función de sus aptitudes y sus opciones vocacionales, llevando esto al surgimiento de una sociedad armoniosa), debido a que la necesidad empujará a los hijos del proletariado a abandonar la escuela (para entonces ya dividida no sólo verticalmente, lo cual es inevitable, sino “horizontalmente” en opciones de diferente calidad para diferentes estratos sociales) para trabajar, o a seguir sólo las opciones educativas orientadas a convertirlos en “hombres-máquinas”.

Gramsci critica esas condiciones, y busca poner a la escuela nuevamente al servicio de una cierta meritocracia, pero dándole a la vez un dinamismo espiritual e histórico al postular la importancia de generar un nuevo tipo de cultura.

En el Estado de los Consejos, la escuela representará una de las actividades públicas más importantes y esenciales. O más bien decimos: al desarrollo y al buen logro de la escuela comunista está ligado el desarrollo del Estado comunista, el advenimiento de una democracia donde quede absorbida la dictadura del proletariado. La generación de hoy en día se educará en la práctica de la disciplina social necesaria para que sea un hecho la sociedad comunista, con los comicios, con la participación directa en la deliberación y en la administración del Estado socialista. La escuela deberá formar las generaciones nuevas, las que gozarán del fruto de nuestros sacrificios y de nuestros esfuerzos, las que conocerán, después del período transitorio de las dictaduras proletarias nacionales, la plenitud de vida y de desarrollo de la democracia comunista internacional. (Ibid: 113)

Resulta curioso e interesante advertir una suerte de “sorpresa teórica” al asomarnos al pensamiento pedagógico de Gramsci: si tomamos por válidas sus orientaciones para la creación de una escuela capaz de producir una casta de intelectuales revolucionarios (es decir, depositarios de un nuevo tipo de cultura en congruencia con las aspiraciones políticas y económicas del conjunto de clases subalternizadas por la producción capitalista), nos damos cuenta de que la educación verdaderamente revolucionaria no es la que quiere hacer tabla rasa de los elementos que le son propios a la educación del pasado. Antes bien, una educación verdaderamente revolucionaria sería aquella que pudiera construir en la mente de las nuevas generaciones una consciencia de la continuidad histórica y de las potencias de transformación que hay en el presente. Un principio educativo como ese estaría aspirando a recuperar ciertas virtudes intelectuales y morales que fueron debilitadas por las exigencias productivas de la economía capitalista (exigencias que se reflejan en las prácticas educativas, especialmente las que están dirigidas a las masas trabajadoras), poniéndolas al servicio de un ideal de transformación integral para el género humano.

#### **4.4 Características de la postura pedagógica de la RIEMS (2008) y sus relaciones con las otras**

Es necesario finalizar con algunos comentarios que sintetizen la relación existente entre la postura pedagógica representada por la RIEMS y las que revisamos de los tres autores en el apartado anterior. Las posturas de estos autores, en la medida en que constituyen tres casos suficientemente diferentes de posicionamientos representativos acerca de la relación entre educación y política, y considerando que ninguna de las tres propuestas ha sido llevada a cabo de manera plena en su época (aunque algunos de ellos, especialmente Comenio, influyeron fuertemente en la conformación de un “sentido común pedagógico” en muchos gobiernos), podemos considerarlas, para los efectos analíticos de este apartado, “tipos ideales”.

De ese modo, veremos que el paradigma de la RIEMS no logra identificarse plenamente con ninguno de ellos, aunque posee elementos de los tres (hay que mencionar que estamos considerando la *letra* de la RIEMS):

1.- En relación con las posturas comenianas: la RIEMS puede decirse que es universal, pues aspira a normar una educación media superior obligatoria (recordemos que ahora este nivel educativo ha adquirido estatuto de obligatoriedad); es, además, igualitaria, pues al menos formalmente busca generar un Marco Curricular Común que permita a todos los jóvenes desarrollar habilidades básicas y luego decidir sobre su futuro estudiantil y/o profesional. Podemos decir, pues, que con la RIEMS desaparece la vieja distinción entre escuela propedéutica, terminal y bivalente: con las nuevas normas, al menos en teoría, *todas las escuelas se vuelven bivalentes*. Ahora bien, no podemos decir que sea pansófica, pues su elección de contenidos, aunque es variada y amplia, no aspira a la comprensión de los elementos de todas las disciplinas consideradas socialmente relevantes.

2.- En relación con las posturas lockeanas: precisamente, al no ser pansófica, la RIEMS es utilitaria (la estructura misma del modelo curricular basado en competencias la orienta en

esa dirección, irremediablemente) y responde a un nuevo sentido común en el debate educativo público (que no siempre coincide con el debate teórico de la Pedagogía académica, como lo ha señalado el Dr. Ángel Díaz Barriga) (Díaz Barriga, 2017) basado en la idea de que la educación debe ser “útil para la vida”; en esto hay plena coincidencia con la postura que planteara Locke hace unos 350 años. No obstante, el carácter público y obligatorio de la RIEMS hace del utilitarismo el único punto de coincidencia entre ésta y el posicionamiento lockeano.

3.- En relación con las posturas gramscianas: al tratarse de la más ambiciosa y utópica, la perspectiva de Gramsci es la que más se aleja del proyecto planteado por la RIEMS, con la cual no comparte ningún rasgo. Esto es más comprensible si tomamos en cuenta que Comenio y Locke ofrecen orientaciones concretas en cierta medida compatibles con las sociedades clasistas en que les tocó vivir; en cambio, Gramsci está pensando en una educación que sea la proyección de, a la vez que contribuya a conservar, una futura sociedad comunista.

Resulta interesante percibir que las ideas de Gramsci sobre la educación poseen una mayor cercanía con las de Comenio de lo que cabría suponer (obviando las diferencias ocasionadas por el carácter teológico del pensamiento comeniano). En efecto, el ideal comeniano no es malo en sí mismo, pues en su letra constituye la concretización de una aspiración pedagógica a la igualdad, la dignidad y la justicia. Empero, el contexto social en el que se instrumentan los ideales comenianos (un contexto marcado por la economía industrial capitalista) no es compatible con la igualdad propugnada por Comenio, pues el modo de producción capitalista impide una distribución verdaderamente justificante y meritocrática de las ocupaciones y la riqueza socialmente producida. Valga decir: es mayor la cantidad de niños y jóvenes con aptitudes y capacidades para ejercer liderazgos en diversos ámbitos profesionales, que las posiciones efectivamente existentes de liderazgos disponibles en un sistema productivo como el que subyace a nuestra sociedad.

Tomando en cuenta lo anterior, la RIEMS nos permite ilustrar la relación que existe entre las posturas de Comenio y las de Gramsci, pues este último pensador, como dijimos en el

apartado 4.3, le están “pidiendo cuentas” al fenómeno histórico concreto de la escuela pública moderna: en ese sentido, Gramsci está tratando de superar las condiciones abstractas del debate teórico, buscando aquellas orientaciones concretas que podrían llevar la noble idealidad del paradigma comeniano a una mayor concreción en la vida histórica. Evidentemente, esa idealidad no es compatible con la sociedad burguesa, y exige para su manifestación el advenimiento de una sociedad comunista. En cierto modo la RIEMS pone de manifiesto esta incompatibilidad entre las características de un proyecto noble y la “terca realidad” que no permite su instauración, como a continuación veremos.

La RIEMS es universal pero no unitaria: está orientada potencialmente a todos (cualquiera puede inscribir a su hijo en un bachillerato oficial), pero no es una oferta que cubra todo el sistema social. Esta antinomia o desencuentro entre las intenciones que la RIEMS expresa en su letra y la realidad (menos auspiciosa) de sus genuinos alcances se puede poner fácilmente de manifiesto por medio de un escenario hipotético. Este escenario nos permitirá ver cómo las condiciones concretas del sistema económico capitalista pavimentan el camino para su propia reproducción, y dicha reproducción *necesita* la existencia de desigualdades en la socialización laboral de los jóvenes, mismas que se ven reflejadas en el sistema educativo mismo: en una sociedad como la mexicana, los diversos subsistemas del bachillerato no pueden tener, en términos reales, un estándar de calidad igual, porque si así fuera emergería de dicho nivel una ingente cantidad de estudiantes muy eruditos deseosos de incorporarse a las mejores universidades y practicar las profesiones moral e intelectualmente más exigentes; una situación así sería insostenible porque ni las universidades tienen suficientes plazas ni, aun en caso de tenerlas, el mercado laboral podría absorber una cantidad tan grande de profesionistas (pues para que éstos existan es necesario que exista simultáneamente cierta cantidad de sujetos proletarizados *que no sean como ellos*, casi huelga decir que el número de proletarios debe ser considerablemente mayor que el de profesionistas). La educación unitaria para Gramsci implica una absoluta unidad en el estándar de calidad presente en toda escuela que medre bajo los auspicios de una hegemonía comunista; es decir, abolir la estructura en la cual diferentes clases reciben diferente educación (lo cual es ya una forma de “aceitar” la maquinaria clasista que posibilita la explotación del hombre por el hombre).

¿Qué nos dice esto de la posición concreta de la RIEMS en el espectro de las ideas pedagógicas? Resulta de gran interés percibir que, a pesar de la relativa “continuidad virtual” entre los ideales de Comenio y los de Gramsci (en la medida en que este último trata de generar una propuesta capaz de cumplir los propósitos que la de aquél no puede), y como consecuencia de las condiciones económicas del modo de producción capitalista, la RIEMS no puede cumplir cabalmente sus propósitos explícitos, por la misma razón que el ideal comeniano no puede realizarse plenamente *si previamente no se cumplen los proyectos revolucionarios de Gramsci*.

Diríase que una suerte de “velo” separa el ámbito en que la RIEMS se desenvuelve del esquema imaginado por el gran revolucionario italiano: ese velo es el de las condiciones objetivas de existencia, que hace de la eutopía gramsciana una proyección realista de las posibilidades presentes ya en la sociedad industrial moderna, pero coartadas por la propiedad privada de los medios de producción. Razones históricas separan a la RIEMS de la visión gramsciana: nuestra tradición política “mixta” (que nos hace ser, ciertamente, una sociedad capitalista industrial dependiente, pero que no ha renunciado a algunas instituciones socialdemócratas de vocación redistributiva ni a una fuerte base de servicios públicos) aspira a una educación accesible para todos y a una meritocracia que pueda construirse a partir de ella. Empero, la imposibilidad estructural que la base económica impone a la consecución de dicha meritocracia convierte a ésta en una aspiración noble pero difícilmente alcanzable: la desplaza al ámbito de la “falsa conciencia” y hace emerger el síntoma en el sistema educativo. Éste se vuelve, a pesar de sí mismo, cómplice de un clasismo y una división social del trabajo que aspiraba a abolir. Consideramos indispensable tomar esto en cuenta a la hora de aventurar una valoración de las posibilidades y alcances de cualquier proyecto curricular.

## **Capítulo 5**

### **Indagación empírica**

#### **Introducción**

En este capítulo se presentarán los resultados de una indagación empírica cuyos alcances son solamente exploratorios, pero que constituyen un ejercicio orientado, aunque sea de manera provisional y en pequeña escala, a justipreciar los alcances y sentido de la formación para la ciudadanía, tal como ésta está expresada en el ideal curricular de las competencias genéricas planteadas por la RIEMS (especialmente las competencias 6, 8, 9 y 10 del Acuerdo Secretarial 444 de la SEP).

Se tratará de buscar, por medio de entrevistas con un guion de preguntas abiertas, los referentes que tienen algunos estudiantes de una importante IEMS pública de la Ciudad de México sobre temas de ciudadanía (referentes de pertenencia, opiniones sobre políticos contemporáneos nacionales e internacionales, perspectivas sobre la historia de México, referentes de acción social encarnados en personajes públicos a los que admiren, gusto por el trabajo en equipo, actividades extra-curriculares y extra-escolares, etc.). De esta manera se buscará indagar, por un lado, el éxito de las competencias genéricas de la RIEMS (alcances) y, por otro, la direccionalidad de las prácticas educativas relacionadas con la formación para la ciudadanía en las que han participado los educandos (sentido).

El capítulo está compuesto por cinco apartados: en el primero se explicarán de manera más detallada las etapas de la indagación; en el segundo se llevará a cabo un abordaje analítico de las respuestas dadas durante las entrevistas, revisando y comentando los resultados de cada pregunta de manera individual; en el tercero se realizará un abordaje sintético, pues se harán los comentarios relativos al éxito de las competencias y a las posturas asumidas por los alumnos en torno a las problemáticas de ciudadanía (desde lo que

se puede colegir de sus respuestas); el cuarto apartado será una autocrítica en la que se señalan los aspectos de la indagación que podrían mejorarse; el quinto, finalmente, será una presentación sucinta y conclusiva de los resultados.

Es tomando como ocasión o invitación provocadora los resultados de este capítulo que haremos, por último, las reflexiones finales.

## ***5.1 La indagación empírica***

### **5.1.1 Introducción**

El presente capítulo tiene como propósito presentar los resultados del trabajo empírico que se realizó en el marco de esta tesis. Es necesario aclarar que el énfasis de ésta no estuvo en la indagación de campo, sino en la reflexión teórica sobre los problemas de ciudadanía y su relación con la formación y lo educativo. Por esta razón, la investigación de campo que aquí presentamos posee un carácter exploratorio y de pilotaje. En el apartado siguiente explicaremos con más detalle la finalidad de esta indagación empírica, así como sus alcances.

Con la intención de explorar los referentes de ciudadanía que tienen los alumnos del bachillerato general que han cursado sus estudios de educación media superior bajo la égida de la RIEMS, se llevó a cabo una serie de entrevistas a estudiantes de este nivel educativo, la gran mayoría de los cuales cursaba el quinto semestre al momento de la entrevista. Esta actividad se realizó durante el mes de noviembre del año 2018, y la razón por la que se entrevistó preferentemente a alumnos y alumnas del penúltimo ciclo es que de ellos puede decirse que ya han estado sometidos por suficiente tiempo a la influencia de una determinada orientación curricular (en este caso, la RIEMS, cuyas competencias genéricas son transversales a casi todo el currículo) como para poder entrever en ellos los resultados y alcances de ésta.

Las entrevistas tuvieron lugar en una importante IEMS pública de la Ciudad de México, perteneciente al Sistema Nacional de Bachillerato, que fue elegida por su representatividad, prestigio y por la considerable cantidad de alumnos que alberga. El autor de estas líneas desea agradecer enfáticamente a los involucrados que hicieron posible la realización de estas actividades de indagación, pues su generosidad y disposición le permitieron llevar a buen término un aspecto importante del trabajo que aquí presentamos.

A continuación explicaremos los alcances y sentido de este trabajo empírico, así como los fundamentos teórico-metodológicos en que nos basamos para elaborar reflexiones a partir de aquél. Procederemos luego a narrar cómo se llevó a cabo la elaboración del guion de entrevista, así como los resultados de cada pregunta, para finalmente aventurar algunas reflexiones finales a propósito de las competencias genéricas de la RIEMS y los alcances que tienen en términos de formación para la ciudadanía, al menos desde lo que pudiera haber arrojado el presente, modesto, esfuerzo.

### **5.1.2 Alcances de la indagación empírica**

Como hemos dicho más arriba, este trabajo empírico posee un carácter exploratorio, y sus resultados no pretenden ser una evaluación o juicio concluyentes sobre la formación para la ciudadanía desde la RIEMS: tal propósito hubiera exigido un número enormemente mayor de entrevistas, y en un elevado porcentaje de los planteles de EMS existentes en la Ciudad de México, lo cual excede con mucho las posibilidades y recursos de que disponíamos.

El objetivo que nos hemos planteado, más bien, consiste en llevar a cabo el pilotaje de una estrategia de indagación empírica que pregunte por los referentes de formación ciudadana que tienen los estudiantes, tomando como fuente los problemas de ciudadanía (que son los marcos de interpretación desde los que ésta puede entenderse), y como plataforma las competencias genéricas de la RIEMS (que son la normativa institucional que justifica, al menos performativamente, la expectativa, o incluso exigencia, de que se lleve a cabo una serie de procesos de instrucción suficientes para asumir un posicionamiento ciudadano). En ese sentido, centraremos el análisis de los resultados obtenidos en los estudiantes mismos, y no en la RIEMS como un todo; presentaremos al final algunas reflexiones muy generales acerca de las tendencias que se pueden observar de acuerdo con los resultados, pero en el entendido de que una comprensión más cabal de los alcances que tiene la RIEMS en términos de formación para la ciudadanía requeriría estudios más institucionales, con una infraestructura mayor, y recursos humanos más numerosos. Cabe

decir, por otra parte, que una estrategia como la que aquí desarrollamos, en la medida en que toma como base el pensamiento que la filosofía política ha generado en torno a la categoría de “ciudadanía”, aunado a un análisis de las ambiciones curriculares del plan de estudios, podría aplicarse a otras políticas educativas, y en otros contextos.

Por esta razón, consideramos importante y útil mostrar los resultados de este pilotaje, sin excluir de la exposición algunos elementos de autocrítica orientados a mejorar los instrumentos y estrategias que en un futuro puedan utilizarse, ya sea por quien escribe estas líneas, o por alguien más que quisiera echar mano de ellas.

### **5.1.3 Consideraciones teórico-metodológicas**

Hay tres premisas que tomaremos como punto de partida para enunciar las condiciones necesarias para el ejercicio (por parte de un sujeto) de la ciudadanía en cualquiera de sus tres principales modalidades históricamente construidas. La pertinencia de unas entrevistas como las que llevamos a cabo se justifica desde las dos primeras; la tercera concierne a las condiciones presentes en la sociedad, y no en el sujeto mismo, por lo cual no está directamente vinculada a los procesos educativos. Esas tres premisas son las siguientes:

1.- **Para que un sujeto ejerza la ciudadanía, es necesario que posea un mínimo de conocimientos relativos a las normas y marcos desde los que ésta puede ejercerse en su contexto específico.**

Esta premisa, como también las otras dos, no es privativa de una escuela de pensamiento político, sino que aplica en cualquiera de las tres que estamos tomando en consideración. Así, por ejemplo, un ciudadano que se asume como liberal necesita un conocimiento mínimo sobre sus derechos (libertad de prensa, de tránsito, derecho a la propiedad...) y obligaciones (el pago de impuestos, el respeto a la ley, los límites de sus libertades privadas...) para llevar a cabo un buen ejercicio ciudadano, incluso aunque, desde su postura liberal, estime

conveniente la profesionalización de las actividades políticas y valore más su propia vida privada que su potencial dimensión como figura pública; un ciudadano de un contexto regido por parámetros comunitaristas debe conocer los códigos culturales que le permiten ser imaginado y reconocido como parte de esa comunidad (la lengua de ésta, la religión oficial, de haberla, sus vínculos étnicos con el colectivo...); finalmente, un ciudadano sito en un orden republicano ha de conocer bien el funcionamiento de las instituciones públicas en las que él está llamado a participar (cuándo tienen lugar las asambleas, qué asuntos van a tratarse en ellas, quiénes son elegibles para determinados puestos y qué responsabilidades tienen, cómo impugnar a los comisionados imperitos...).

**2.- Para que un sujeto ejerza la ciudadanía, es necesario que asuma un posicionamiento mínimamente congruente en torno a los principales problemas teórico-prácticos de ésta.**

Si bien es posible llevar a cabo de manera cotidiana muchas actividades que corresponden a la categoría de ciudadanía (tales como ejercer el voto, comprar un terreno, pagar la tenencia, tomar parte en una asamblea vecinal o hasta organizar un club de lectura), un ejercicio más consciente de la misma exige de los sujetos una cierta congruencia con el ideal de ciudadano que sea más acorde a su propio sistema de valores o concepción del mundo. En ese sentido, no resulta necesario que el sujeto sepa *nombrar*, en los términos de un argot académico especializado, su escuela de pensamiento político a propósito del tema de ciudadanía: más bien su posicionamiento emergería al ser interpelado sobre los problemas constitutivos de la ciudadanía, pues en éstos se hacen explícitas las ideas que el sujeto tiene sobre la sociedad justa, el papel de la comunidad en los valores del individuo, el nacionalismo, la diferencia entre lo público y lo privado, y la diferente valorización de la empresa y el gobierno. Asumimos la premisa de que mientras más congruentes entre sí sean los posicionamientos de un individuo sobre los problemas de ciudadanía, podrá ejercer ésta de manera más eficaz, en la medida en que el entorno lo permita, lo cual nos lleva a la tercera premisa.

**3.- Para que la ciudadanía, en general y en particular (es decir, en cualquiera de sus modalidades o formas), pueda ejercerse, deben existir ciertas condiciones mínimas en la sociedad que circunda al sujeto, condiciones tales como un Estado de Derecho mínimamente regular, una condición de seguridad que haga posible la libre expresión y el libre tránsito, ausencia de poderes fácticos (pues debe garantizarse el monopolio de la violencia legítima), etc.**

Esta última premisa, como puede verse, no depende directamente de las políticas educativas, y por lo tanto éstas tienen en aquélla un límite. En efecto, no importa cuán pertinente o acertada sea una política educativa, sus objetivos no pueden realizarse cabalmente en contextos locales en los que haya demasiada inseguridad, o no se respete la ley, o medren poderes fácticos que usurpen la institucionalidad del Estado.

Es con base en las dos primeras premisas que justificamos la realización de las entrevistas aquí presentadas, pues las condiciones contenidas en esas dos premisas son susceptibles de satisfacerse parcialmente desde la educación. Recordemos la cita que hicimos de Rubio Carracedo (2007: 21) en el capítulo 2: “la democracia es la conquista decisiva de la humanidad, pero el contrato social que la fundamenta ha de repetirse con cada generación. Por ello, la tarea de la educación es incesante”. De esta manera, se justifica metodológicamente llevar a cabo entrevistas en las que se le pregunte a los alumnos, de manera oblicua, qué significa para ellos la mexicanidad (referentes de pertenencia), qué personajes públicos admiran y por qué (lo cual nos revela la concepción que ellos tienen de la esfera pública, y de lo que es bueno para la sociedad), si la sociedad mexicana es justa o injusta, qué personajes históricos son considerados trascendentes para ellos, etc. Todo ello permite explorar el tipo de formación para la ciudadanía que han recibido durante su estancia en el bachillerato.

#### **5.1.4 Hacia el guion de entrevista**

El guion consistió en doce preguntas (algunas de las cuales tienen dos o más momentos), mayoritariamente abiertas. Como decimos más arriba, estas preguntas tuvieron el objetivo de explorar las ideas que tienen los alumnos sobre ciertos temas de ciudadanía. En su construcción, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

a) Se quiso hacer un cuestionario “amigable”, que no presentara, en lo posible, el carácter de una evaluación o examen: a los jóvenes se les enfatizó que las preguntas están orientadas a conocer sus opiniones sobre temas de política contemporánea, historia, sobre su entorno local, etc., y que no hay respuestas “buenas” ni “malas”.

b) Asimismo, se trató de que las preguntas fueran lo más abiertas posible, y que no inclinaran a los entrevistados a responder de una cierta manera, para “quedar bien” o satisfacer un criterio epocal de corrección política o de las ideas que están más en boga. Así, se trató de evitar formular las preguntas de maneras tales como “¿Crees que la mexicanidad está ligada a la observancia de ciertas tradiciones, o crees que es sólo un estatus jurídico ligado al nacimiento?”, “¿Qué tipo de personaje crees que es más importante para el desarrollo de una sociedad, un político o un empresario?”, o “¿Crees que el principal deber de un ciudadano es votar, o más bien participar en los debates sobre la creación de nuevas leyes?”. Evidentemente, este tipo de preguntas, además de limitar y estereotipar las respuestas, podrían llevar a burdas simulaciones. Se prefirió, entonces, formular preguntas como “Para ti, ¿qué significa ser mexicano?”, “¿Qué personaje público de la actualidad consideras que le hace bien al país?” o “¿Consideras que la sociedad mexicana es justa?”. De esta manera, se pueden extraer ciertos indicios importantes sobre la postura que sustenta cada alumno en torno a los problemas de ciudadanía, pero de manera oblicua, extrayendo lo que se colige de sus respuestas.

c) En cada pregunta, excepto en algunas en que no sería pertinente, se inquirió la razón

de la respuesta (el porqué), y se le preguntó al alumno cómo se formó esa opinión o postura (“¿Cómo te has llegado a formar esta idea / opinión?”). Esto con el fin de hacer un balance de las principales fuentes de las que los alumnos suelen abreviar a la hora de formarse una concepción de la sociedad; con ello podemos hacer algunas suposiciones o aventurar conjeturas sobre el peso relativo de cada instancia formadora en las opiniones de los jóvenes (escuela, amigos, familia, medios de difusión...). Procedimos de esta manera porque uno de los objetivos específicos de las indagaciones que se vehiculizaron en esta tesis es revisar qué tanta influencia tiene la textualidad de un plan de estudios (que es, a su vez, la concretización curricular de una política educativa) en la formación ciudadana de los jóvenes.

d) Cada pregunta se vincula a uno o más problemas de ciudadanía (porque pueden arrojar luz sobre la postura que tiene el alumno en torno a ese problema) y a una o más competencias genéricas de la RIEMS (porque éstas justifican la expectativa o exigencia, al menos metodológicamente, de que los estudiantes hayan sido formados como para sustentar una postura en el tema en cuestión). De esta manera, el guion de entrevista sirve como vínculo entre las tres grandes dimensiones que articulan la presente tesis: a) el campo de la política educativa (pues la RIEMS pertenece a dicho campo, y se concretiza en un plan de estudios con determinadas ambiciones y estrategias); b) el campo de la Pedagogía (pues la ciudadanía como dimensión de la vida social es susceptible de formación, tanto en la escuela como fuera de ella, y en ese sentido la RIEMS incide en ella como una realidad visible y evaluable desde la Pedagogía); y c) la filosofía política (pues la ciudadanía como categoría del pensamiento político debe ser entendida en su historicidad, y en los problemas teóricos que la constituyen, encarnando en diferentes ideales de ciudadano a los que un sujeto puede adscribirse).

El guion de entrevista fue elaborado en tres etapas, para cada una de las cuales se consideró un esquema de análisis específico, hasta que el tercero fue preferido por resultar el más simple y claro.

1.- **Primera etapa.** En un principio, las preguntas del guion fueron arrojadas en forma de “lluvia de ideas”, tomando como punto de partida cada uno de los tres temas de ciudadanía:

pertenencia, participación y derechos, en ese orden. De ahí resultaron ocho preguntas, todas las cuales fueron conservadas en las versiones posteriores del cuestionario, si bien en un orden distinto. Para este cuestionario se consideró un esquema de análisis basado en “disyuntivas analíticas”: se trataba de concebir cada pregunta como una suerte de “encrucijada” entre dos o más posturas teóricas relativas a un tema; cada postura era identificada con una categoría que, como podrá ver el lector, resultaba un tanto roma y acartonada, encuadrando un poco a la fuerza las concepciones del alumno en etiquetas demasiado amplias, y complejizando innecesariamente el análisis.

Como puede apreciarse ahí, esta tabla adolecía aun de ciertos defectos importantes los dos principales de los cuales eran los siguientes: enmarcaba las preguntas en los temas de ciudadanía, pero no en los problemas específicos; las disyuntivas analíticas eran excesivamente rígidas, además de que sólo ofrecían dos salidas posibles a cada pregunta.

2.- **Segunda etapa.** Posteriormente, a sugerencia de una de las personas que nos permitió el acceso a la IEMS para la realización de las entrevistas, el orden de las preguntas fue organizado con mayor orden temático: las preguntas llevaban ahora una secuencia más natural; asimismo, las preguntas acerca de los políticos nacionales y extranjeros, y de las figuras públicas nacionales y extranjeras fueron cada una separada en dos preguntas, una para personajes locales y otra para internacionales; finalmente, se añadieron dos preguntas más: “¿Qué cosas se pueden hacer en la colonia donde vives? ¿Hay actividades que hagan juntos los vecinos?” (ésta es una sola pregunta, compuesta de dos momentos), y “¿Cuáles dirías tú que son los rasgos fundamentales del ser humano en tanto ser social?”. Éste habría de ser el guion definitivo, pero el esquema de análisis aun habría de modificarse una última vez. En este segundo momento se optó por recurrir a la hermenéutica analógica y a una “tabla de correspondencias”: la reorganización de las preguntas hizo que su ordenamiento ya no obedeciera a la secuencia de los temas de ciudadanía, por lo que era necesaria una tabla en que se señalara qué preguntas correspondían a cada tema y problema de ciudadanía, y qué competencias genéricas de la RIEMS justificaban o hacían razonable cada pregunta.

Este esquema de análisis se abandonó porque se consideró que una tabla de esta naturaleza dificultaría enormemente la lectura para quien estuviera interesado en hacerla. Por otro lado, el recurso a la hermenéutica analógica no resultaba pertinente para los propósitos del presente trabajo. En rigor, la tabla de correspondencias sigue estando vigente, pero en la tercera etapa se optó por señalar, al analizar cada pregunta, qué problemas de ciudadanía estaban vinculados, y qué competencias; de esta manera, la lectura resultará más cómoda.

3.- **Tercera etapa**. Como hemos dicho, se optó finalmente por presentar directamente las preguntas del guion y sus respuestas, señalando en cada caso a qué competencias y a qué problemas de ciudadanía correspondía cada una. Para cada una de ellas fue hecha una pequeña tabla con las respuestas de los alumnos, respuestas clasificadas en cierto número de “categorías” o “respuestas-típicas”. En la sección de “Análisis” de este capítulo registraremos esas tablas, y haremos un breve comentario analítico de cada una. Posteriormente, en la sección de “Síntesis” se harán reflexiones un poco más generales acerca de las competencias genéricas de la RIEMS, aventurando de manera provisional y como en una “simulación metodológica” (pues, como dijimos en el apartado sobre los alcances, no hay aquí una escala estadística) ciertas conclusiones sobre el sentido y alcances de la formación para la ciudadanía desde el plan de estudios de esta política educativa; también se harán comentarios sobre el perfil de los posicionamientos ciudadanos desde los problemas de ciudadanía. En cada uno de estos apartados, para facilitar la lectura, se reiterará de manera oportuna cuáles son las preguntas del guion que nutren las reflexiones correspondientes a cada problema y competencia.

### **5.1.5 El guion de entrevista**

1. *Para ti, ¿qué significa ser mexicano?*
2. *¿Cómo describirías el entorno donde vives?*
3. *¿Cuáles dirías tú que son los rasgos fundamentales del ser humano en tanto ser*

*social?*

4. *¿Qué sabes de [actor político relevante del ámbito nacional]?*

5. *¿Y de [actor político relevante del ámbito internacional]?*

6. *¿Quiénes son los personajes históricos de México que consideras más trascendentes?*

7. *¿Puedes decirme algún personaje público mexicano de la actualidad que tú consideres que le hace bien al país?*

8. *¿Y un personaje público del resto del mundo?*

9. *¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?*

10. *¿Participas en alguna actividad extra-curricular, o en alguna actividad fuera del colegio? De ser así, ¿en qué consiste(n) esta(s) actividad(es)?*

11. *¿Consideras que la sociedad mexicana es justa? ¿Por qué?*

– *Si tú pudieras tener mucho poder, como para moldear a la sociedad mexicana como consideres mejor y más justo, ¿qué harías para mejorarla?*

## 5.2 Análisis

Nota sobre el registro de las respuestas: es necesario aclarar que las respuestas de los alumnos fueron consignadas en unas transcripciones. De éstas fueron extraídas versiones editadas de lo que dijeron los alumnos en cada pregunta, sin modificar el espíritu de su respuesta ni cambiar la textualidad de la misma: simplemente se recortan las frases más importantes de cada una y se omiten expresiones dubitativas o reiterativas.

Los nombres de los estudiantes fueron modificados para efectos de anonimato.

Pregunta 1: ¿Para ti qué significa ser mexicano?		
Entrevistado	Respuesta	Tipo de respuesta
Daniela	(...) es una nacionalidad que tiene una persona ... ser mexicano es ser un ciudadano de este país.	A
[Héctor]	Tener la nacionalidad o haber nacido en México.	A
Alicia	(...) llevar alto nuestro nombre: lo que somos y lo que fuimos formados desde un principio, la cultura que amo, las tradiciones que tenemos.	B
Nayelli	(...) yo creo que para todos sería como un orgullo, por el hecho (...) de que todos nos apoyamos, y siempre estamos en las buenas y en las malas.	C
Efraín	(...) tener muchas tradiciones, hacer fiestas por todo (ríe), y... bueno, el compañerismo y el ayudar a otras personas.	B y C
Mónica	(...) significa cultura, tener cultura, tradiciones, celebrar cosas como el Día de Muertos, el Día de la Bandera, como el Día de la Independencia... cosas así.	B
José	(...) mucha gente dice que ser mexicano es ser, perdón, “chingón”, cosas así. Pero yo no lo veo de esa manera. (...) yo diría que para mí ser mexicano es una oportunidad de saber cómo un país ha sobrevivido a tanta (...) guerra civil (...) cómo hemos salido adelante, por qué ha pasado toda nuestra historia (...): entender cómo ha surgido (...) nuestro país.	D
Irma	(...) es algo que nos identifica. (...) si yo llego a un lugar puedo, bueno, fuera de aquí de este país (...) al yo decir que soy mexicana me estoy identificando, mis raíces, mi cultura, todo.	B
Claudia	(...) el primer aspecto sería asumir las costumbres y las tradiciones (...) que tiene el país: (...) como celebraciones (...). También (...) participar en las decisiones que se tomen (...) ya que se sea (...) ciudadano y que se cumpla con la mayoría de edad. Y, pues, también poder ayudar y contribuir a la sociedad: a proyectos, o todo ese tipo de cosas.	B y E

A: Lo mexicano como la nacionalidad formal / Nacimiento. [ 2 / 11 ]

R. Típica: “Tener la nacionalidad o haber nacido en México”.

B: Lo mexicano como orgullo por tener tradiciones y referentes culturales propios. [ 5 / 11 ]

[Respuesta predominante]

R. Típica: "...llevar alto nuestro nombre: lo que somos y lo que fuimos formados desde un principio, la cultura que amo, las tradiciones que tenemos".

C: Lo mexicano caracterizado como un temperamento amigable y solidario. [ 2 / 11 ]

R. Típica: "(...) yo creo que para todos sería como un orgullo, por el hecho (...) de que todos nos apoyamos, y siempre estamos en las buenas y en las malas".

D: Lo mexicano como la autocomprensión de la historia nacional. [ 1 / 11 ]

R. Típica: "(...) mucha gente dice que ser mexicano es ser, perdón, "chingón", cosas así. Pero yo no lo veo de esa manera. (...) yo diría que para mí ser mexicano es una oportunidad de saber cómo un país ha sobrevivido a tanta (...) guerra civil (...) cómo hemos salido adelante, por qué ha pasado toda nuestra historia (...): entender cómo ha surgido (...) nuestro país".

E: Lo mexicano como la participación en el desarrollo de la sociedad a nivel local. [ 1 / 11 ]

R. Típica: "También (...) participar en las decisiones que se tomen (...) ya que se sea (...) ciudadano y que se cumpla con la mayoría de edad. Y, pues, también poder ayudar y contribuir a la sociedad: a proyectos, o todo ese tipo de cosas".

### **Comentario**

Esta pregunta se relaciona principalmente con el problema de la constitutividad moral del individuo por parte de la comunidad, y con el problema del nacionalismo. Se trata, en efecto, de interpelar a los estudiantes por sus referentes de pertenencia a la comunidad política mexicana. Asimismo, las competencias genéricas número 9 y 10 dicen lo siguiente:

*9.- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México*

*y el mundo.*

*10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.*

Podemos ver que el tipo de respuesta predominante es la que concibe la pertenencia a México como un orgullo vinculado a las tradiciones y referentes culturales. Resulta significativo que las otras respuestas poseen poca recurrencia. De ellas, las más interesantes son la que caracteriza lo mexicano como la autocomprensión del proceso mediante el cual surgió el país, y la que refiere a la participación y contribución a la sociedad. Puede decirse que la respuesta sobre la autocomprensión (José) y las cinco de las tradiciones y referentes culturales poseen cierta afinidad con la postura comunitarista; la respuesta de la participación (Claudia) parece apuntar a una concepción republicana, y las dos respuestas que ubican a lo mexicano simplemente como “tener la nacionalidad o haber nacido en México” ilustran el concepto liberal de nacionalidad. Vemos posturas diversas, pero al parecer lo que priva es una comprensión emotiva o “culturalizada” de lo mexicano.

<b>Pregunta 2: ¿Qué cosas se pueden hacer en la colonia donde vives? ¿Hay alguna actividad que hagan juntos los vecinos?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	A) (...) se pueden, básicamente, muchas cosas, sin el fin de... de molestar a otras personas o terceras personas. B) Pues... no, no hay esa información y como esa cooperación entre la comunidad.	A
[Héctor]	A) (...) ahorita lo que se está pasando es inseguridad, (...) no hay luz en esta zona, y es lo que aumenta más la inseguridad, entonces, pues, que se ponga luz en colonias donde falte, y más seguridad. B) Algunos vecinos se juntan (...) en la casa de alguien para tejer.	B
Alicia	A) (...) Hay muchas, como, actividades culturales, y ahí enseñan música o enseñan pintura o enseñan otros idiomas (creo que náhuatl). B) (...) Por ejemplo, el Día de Muertos todos se unen para poder darles dulces a los niños. O el Día de las Madres, todos los padres juntan dinero para celebrar a las mamás de la calle.	C
Nayelli	A) Mhm... pues, yo siento que entre ciudadanos se podría... mientras se apoyen, podrían hacerse muchas cosas. Pero como realmente hay diferencias entre personas, pues realmente no siento que se pueda hacer mucho. B) (...) siento que la gente convive más cuando están en el parque, o así, que sacan a sus hijos a los juegos, y en esos entornos es cuando conviven.	B
Efraín	A) Bueno, creo que es más fácil decir las cosas que no: por ejemplo, escuchar música muy alto. Eh... también está la calle cerrada, entonces, como ya llegar muy tarde, no te dejan (...) para cuidar a los vecinos. B) J: Pues en Diciembre las Posadas. Se juntan y, pues ya: hacemos una Posada para toda la colonia.	D
Mónica	A) (...) no muchas cosas: la verdad es que mi colonia es como que, nadie sale... o si salen es nada más para ir al mercado, cosas así. B) No.	A
José	A) (...) cuando son días festivos, nadie sale, nadie, en mi colonia nadie sale. (...). B) Pues la verdad, no. No, ninguna actividad en conjunto. Entre todos los vecinos, no.	A
Irma	A) (...) la colonia donde yo vivo (...) no es muy segura, entonces no es como que puedas estar ahí muy libre. (...) Sin embargo, cuando se reúnen los vecinos para algo, pues sí hay movimiento, hay participación por parte de todos. B) No. (...) a menos que sean religiosas (...) por ejemplo, el 12 se celebra a la Virgen y es algo que se hace como tradicionalmente. Hacen misas y rosarios. Y de ahí pues algunos hacen sus posadas o así.	D
Claudia	A) (...) considero que se debería mejorar la seguridad, ya que (...) eso es un problema que considero que afecta mucho a la población (...) Y, en este caso, como soy una persona con discapacidad visual, pues la accesibilidad de las calles y los caminos. B) A: No, la verdad es que aquí hace falta mucha unión entre los vecinos, y organización, porque cada quien ve, pues en su entorno individual.	A

A: Ninguna actividad significativa. [ 4 / 9 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “No, la verdad es que aquí hace falta mucha unión entre los vecinos, y organización, porque cada quien ve, pues en su entorno individual”.

B: Actividades lúdicas a nivel privado. [ 2 / 9 ]

R. Típica: “(...) siento que la gente convive más cuando están en el parque, o así, que

sacan a sus hijos a los juegos, y en esos entornos es cuando conviven”.

C: Celebración de festividades nacionales (v.gr: “Día de Muertos”, “Día de las Madres”). [ 1 / 9 ]

R. Típica: “Por ejemplo, el Día de Muertos todos se unen para poder darles dulces a los niños. O el Día de las Madres, todos los padres juntan dinero para celebrar a las mamás de la calle”.

D: Celebración de festividades de tipo religiosos (v.gr: fiestas patronales, posadas...). [ 2 / 9 ]

R. Típica: No. (...) a menos que sean religiosas (...) por ejemplo, el 12 se celebra a la Virgen y es algo que se hace como tradicionalmente. Hacen misas y rosarios. Y de ahí pues algunos hacen sus posadas o así.

### **Comentario**

Podemos decir que esta pregunta indaga principalmente por las condiciones del entorno local en el que viven los estudiantes; en ese sentido, no refiere directamente a procesos educativos escolares (lo haría si alguno de ellos hubiera respondido, por ejemplo, que en su colonia se organiza algún tipo de actividad colectiva por iniciativa de él o ella, habiéndose inspirado para ello en alguna idea que aprendió en la escuela, pero no se dio este caso).

Resulta visible que, en el caso de los alumnos entrevistados, no hay en sus entornos inmediatos actividades que resulten de interés desde el punto de vista de la ciudadanía; o, en todo caso, ellos no están enterados de ellas, lo cual habla de que, aun de haberlas, no poseen suficiente visibilidad o convocatoria. Predominó en los estudiantes la respuesta negativa (4), y varios de ellos expresaron de manera directa que falta unión entre los vecinos y no hay mucha organización. El resto mentó actividades lúdicas de carácter privado (2), así como festividades nacionales (1) o algunas de carácter religioso, ligadas al patrono de cada comunidad o a fechas importantes para el Cristianismo; en algunos casos (Alicia), esas

fechas, laicas o religiosas, a veces van acompañadas de alguna actividad de apoyo a determinados sectores (en el caso señalado por Alicia, las madres de la colonia el 10 de Mayo). Esto ha de recordarnos la importante realidad que es la educatividad del entorno en la formación del sujeto.

<b>Pregunta 3: ¿Cuáles dirías tú que son los rasgos fundamentales del ser humano en tanto ser social?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	(...) depende de la persona, ¿no? hay como características buenas y malas de las personas. Yo creo que nos debería de caracterizar a todos el tener los valores fundamentales.	A
[Héctor]	Que esté dentro de la sociedad, que no haga cosas indebidas (...) y que esa persona respete las leyes. [¿Qué serían cosas indebidas?] (...) acciones que corrompan la ley.	B
Alicia	(...) siento que es la comunicación.	C
Nayelli	(...) bueno, uno sería como la convivencia, porque es importante entre los seres humanos que convivan con algunas personas para poderse relacionar.	C
Efraín	(...) la comunicación, (...) Estar en contacto con otras personas.	C
Mónica	(...) tal vez su lenguaje, su forma de vestir, su cultura... y ya.	D
José	(...) nosotros no podríamos sobrevivir sin una cosa: si no razonáramos, si no pensáramos.	E
Irma	(...) que tiene su libre opinión. (...) muchas veces depende de la persona: cómo fue educada, para tener los otros rasgos. No todos tienen los mismos.	A
Claudia	(...) el hecho de ser seres pensantes (...). El vivir bajo normas, ya establecidas, que obviamente se han forjado con los años y con respecto a la historia, y, pues, el tener juicio.	B y E

A: La humanidad como especie con rasgos muy diversos. [ 2 / 10 ]

R. Típica: "(...) que tiene su libre opinión. (...) muchas veces depende de la persona: cómo fue educada, para tener los otros rasgos. No todos tienen los mismos"

B: La humanidad como condición de sociabilidad por apego a las normas y leyes. [ 2 / 10 ]

R. Típica: "Que esté dentro de la sociedad, que no haga cosas indebidas (...) y que esa persona respete las leyes".

C: Comunicación y/o convivencia. [ 3 / 10 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: "(...) la comunicación, (...) estar en contacto con otras personas".

D: Humanidad contenida en rasgos de expresión cultural. [ 1 / 10 ]

R. Típica: "(...) tal vez su lenguaje, su forma de vestir, su cultura... y ya".

E: Humanidad vehiculada por la racionalidad / juicio. [ 2 / 10 ]

R. Típica: “(...) nosotros no podríamos sobrevivir sin una cosa: si no razonáramos, si no pensáramos”.

### **Comentario**

En esta pregunta predominó la valorización de la comunicación como una de las esferas más características de lo humano: tres entrevistados señalaron que los seres humanos son tales en virtud de su capacidad para comunicarse y/o convivir con sus semejantes. Por otro lado, no encontramos mucha variabilidad en cuanto a la frecuencia de las otras respuestas: tres de éstas fueron dichas, cada una, por dos alumnos. Una de estas opciones manifiesta que la humanidad constituye una especie con características muy diversas, tamizadas por la educación que cada individuo recibió en su entorno inmediato (v.gr: familiar); otra de estas respuestas ubicó en el apego a las normas y a un orden colectivo de vida la ontologicidad humana; finalmente, la otra respuesta retomó el tema clásico de la racionalidad como atributo humano. Por su parte, una entrevistada (que, a diferencia de los demás, estudiaba en segundo semestre al momento de la entrevista) hizo mención de ciertos rasgos de expresión cultural como lo que distingue a los individuos del género humano: “...su lenguaje, su forma de vestir, su cultura (...)”.

Podemos decir que las concepciones sobre lo humano son muy diversas, máxime considerando la cantidad más bien exigua de entrevistados que fueron interpelados en este ejercicio. Empero, en la mayoría de los casos estas concepciones resultan suficientemente sólidas desde el punto de vista filosófico, y retoman algunas reflexiones clásicas de la antropología filosófica en sus argumentaciones: la humanidad como sociabilidad formada por la comunicación, la humanidad como especie caracterizada por la racionalidad y el juicio, la humanidad como estructura normativa que instaura un cierto orden de existencia... Resulta justificado decir que estos jóvenes se están iniciando de manera sólida en el ámbito de la

reflexión humanística.

Pregunta 4: ¿Qué sabes de [actor político relevante del ámbito nacional]?			
Entrevistado	Respuesta	Personaje	Tipo de respuesta
Daniela	<u>Claudia Sheinbaum</u> : (...)la de este... AMLO, ¿no? (...) justamente mi abuelo apoyó mucho (...) a este Andrés Manuel López Obrador (...) yo pienso que sería una buena... ¿es para jefe de gobierno, no? Yo creo que sí, sí apoyo como esa, esa opinión, y apoyo las elecciones, o sea, yo creo que va a haber un cambio realmente. // <u>Porfirio Muñoz Ledo</u> : Me suena, pero no recuerdo muy bien.	Claudia Sheinbaum	A
		Porfirio Muñoz Ledo	B
[Héctor]	<u>Andrés Manuel López Obrador</u> : Sólo sé que lo que se ha dicho es que es una persona mala, otras personas dicen que es bueno. (...) La verdad no sé cómo describirlo. // <u>Enrique Peña Nieto</u> : Su gobierno en este sexenio fue malo. //	Andrés Manuel López Obrador	C
		Enrique Peña Nieto	D
Alicia	<u>Claudia Sheinbaum</u> : No. // <u>AMLO</u> : Que es el Presidente Electo, (...) y que quiere hacer muchos cambios aquí en México. //	Claudia Sheinbaum	B
		AMLO	E
Nayelli	<u>AMLO</u> : Pues que va a ser el próximo presidente. (...) ha sido como uno de los presidentes que en verdad se ha ganado su puesto. // <u>Claudia Sheinbaum</u> : No. // <u>Enrique Peña Nieto</u> : Yo siento que (ríe) ha sido uno de los presidentes que sólo nos ha perjudicado más. (...) ha permitido muchas cosas que no están bien. (...) nada más ha querido, pues sacar provecho de ahí.	AMLO	A
		Claudia Sheinbaum	B
		Enrique Peña Nieto	D
Efraín	<u>Claudia Sheinbaum</u> : (...) sé que apenas ganó (...) las elecciones, y pues no sé mucho al respecto de ella. [¿Qué elecciones ganó?] Eh... (ríe): no estoy muy seguro. // <u>AMLO</u> : (...) había querido la presidencia desde hace varios años, y que, bueno, va a pasar de un sistema (...) no tan (...) cerrado como la de Peña Nieto. O sea, éste va a ser más para la sociedad. // <u>Enrique Peña Nieto</u> : (...) lo que muchos dicen: que no era muy apto para la Presidencia, ya que no estaba... bueno, muy capacitado, y cometió muchos errores, (...) yo siento que, pues es un ladrón, perdón. Pero, pues sí. //	Claudia Sheinbaum	E
		AMLO	A
		Enrique Peña Nieto	D
Mónica	<u>AMLO</u> : (...) sólo que intentó ser presidente dos veces, y lo consiguió hasta el tercer intento. (...) la verdad no me meto mucho en temas de política. // <u>Claudia Sheinbaum</u> : Mhm... no tengo idea. //	AMLO	E
		Claudia Sheinbaum	B
José	<u>AMLO</u> : Pues más que nada sé que Andrés Manuel López Obrador era, del PRI. (...) él pasó al partido que era el Partido del Trabajo (...) y después, creó su otro partido, que fue Morena. Y, pues lo único que sé, a mí sí se me hace una gran persona. // <u>Claudia Sheinbaum</u> : ¿Claudia Sheinbaum? Claudia Sheinbaum. Sheinbaum. (...) no, no sé nada. // <u>Felipe Calderón</u> : (...) no sé qué sabría decir sobre él. No, la verdad no. // <u>Carlos Salinas de Gortari</u> : Carlos Salinas de Gortari... No, es que no, tampoco.	AMLO	A y F
		Claudia Sheinbaum	B
		Felipe Calderón	B
		Carlos Salinas de G.	B
Irma	<u>Enrique Peña Nieto</u> : Uy. Bueno, su gobierno no ha sido muy bueno, la verdad. (...) Hizo muchas promesas que no ha cumplido. En su	Enrique Peña Nieto	D
		Felipe Calderón	B

	gobierno ha habido muchas muertes. // <u>Felipe Calderón</u> : Mhm... bueno, de él sí no, la verdad no aprendí mucho. // <u>AMLO</u> : (...) él quiere llegar a cambiar muchas cosas. (...) No ha cometido en este tiempo tantos errores, pero yo creo que todo depende de cómo seguirá gobernando durante este sexenio.	AMLO	E
Claudia	<u>AMLO</u> : (...) pues es de izquierda, su ideología es de izquierda, ya que busca favorecer al pueblo, y pues terminaría con la política neoliberal que en este momento está ya establecida. // <u>Claudia Sheinbaum</u> : Considero que, pues estuvo bien que asumiera el cargo, ya que era la persona que yo creía que era más preparada para poder asumir. Lo escuché de una compañera que [Sheinbaum] tenía conocimientos acerca de la ciencia y ese tipo de cosas. // <u>Felipe Calderón</u> : (...) no creo que haya hecho bien su trabajo. //	AMLO	F
		Claudia Sheinbaum	A
		Felipe Calderón	D

A: Opinión favorable del personaje. [ 5 / 25 ]

R. Típica: [Claudia Sheinbaum] “Considero que, pues estuvo bien que asumiera el cargo, ya que era la persona que yo creía que era más preparada para poder asumir. Lo escuché de una compañera que [Sheinbaum] tenía conocimientos acerca de la ciencia y ese tipo de cosas”.

B: Reconocimiento de ignorancia con respecto al personaje en cuestión. [ 8 / 25 ]

[Respuesta predominante]

R. Típica: [Felipe Calderón] “Felipe Calderón: Mhm... bueno, de él sí no, la verdad no aprendí mucho”

C: Se reconoce haber escuchado juicios contradictorios sobre el personaje, razón por la cual el entrevistado no asume una postura específica. [ 1 / 25 ]

R. Típica: [Andrés Manuel López Obrador] “ Sólo sé que lo que se ha dicho es que es una persona mala, otras personas dicen que es bueno. (...) La verdad no sé cómo describirlo”.

D: Opinión desfavorable. [ 5 / 25 ]

R. Típica: [Enrique Peña Nieto] “Yo siento que (ríe) ha sido uno de los presidentes que sólo nos ha perjudicado más. (...) ha permitido muchas cosas que no están bien. (...) nada más ha querido, pues sacar provecho de ahí”.

E: Se señalan algunos hechos básicos actuales sobre el personaje. [ 4 / 25 ]

R. Típica: [Andrés Manuel López Obrador]: “Que es el Presidente Electo (...) y que quiere hacer muchos cambios aquí en México”.

F: Identificación del posicionamiento político del personaje y/o referencias a su trayectoria. [ 2 / 25 ]

R. Típica: [Andrés Manuel López Obrador]: “(...) pues es de izquierda, su ideología es de izquierda, ya que busca favorecer al pueblo, y pues terminaría con la política neoliberal que en este momento está ya establecida”.

### Comentario

Para la visualizar mejor las respuestas correspondientes a este tópico, incluimos una tabla en la que se registra la frecuencia de cada una de las categorías de respuesta que dieron los alumnos para cada personaje. En esta tabla omitimos los personajes que sólo fueron mencionados una vez.

<u>Personaje</u>	<u>A (Opinión favorable)</u>	<u>B (No sabe)</u>	<u>C (Ha escuchado juicios contradictorios)</u>	<u>D (Opinión desfavorable)</u>	<u>E (Hechos actuales)</u>	<u>F (Identificación de postura y/o trayectoria)</u>
AMLO	<b>3 (33%)</b>	0	1 (11%)	0	<b>3 (33%)</b>	2 (22%)
Claudia Sheinbaum	2 (28.56%)	<b>4 (57.12%)</b>	0	0	1 (14.28%)	0
Enrique Peña Nieto	0	0	0	<b>4 (100%)</b>	0	0
Felipe Calderón	0	<b>2 (66%)</b>	0	1 (33%)	0	0
Total	5 (21.70%)	<b>6 (26.04%)</b>	1 (4.34%)	5 (21.70%)	4 (17.36%)	2 (8.68%)

Un aspecto notable de esta pregunta (y también de la siguiente, como veremos) es un predominio del desconocimiento que del personaje en cuestión a menudo tienen los alumnos: aquí, vemos que las trayectorias de Claudia Sheinbaum y de Felipe Calderón son a menudo ignoradas por los entrevistados, a pesar de tratarse de personajes muy relevantes

en la historia reciente (o, en el caso de Sheinbaum, del momento actual).

Por otro lado, en el caso de AMLO predominan las opiniones favorables acerca de su persona, y a menudo se alude a algunos hechos recientes de su trayectoria (al momento de la entrevista, el ahora presidente todavía no tomaba posesión del cargo); no obstante, y pese a tanto entusiasmo, sólo una entrevistada identificó de manera explícita el posicionamiento ideológico de AMLO, ubicándolo como un político de izquierda, y mencionando su oposición a las políticas neoliberales de tiempos recientes. Esto muestra que, al menos entre los entrevistados, aun parece haber áreas de oportunidad en lo que se refiere a la adquisición de un lenguaje teórico o pre-teórico para el análisis de la política nacional.

En el caso de Enrique Peña Nieto, es destacable que la totalidad de los entrevistados emitieron una opinión desfavorable de él. Algunas de las razones que aducen para su rechazo son que “es un ladrón”, o que “en su gobierno hubo muchos muertos”, y alguien dice que hizo promesas que no cumplió. De nuevo puede hacerse una observación como la del párrafo anterior: los jóvenes poseen información suficientemente general acerca de los hechos del anterior presidente, y emiten una opinión en consecuencia, pero en muchos casos no poseen aun un lenguaje político que les permita desarrollar una argumentación más específica sobre las razones que hacen que una política resulte deseable o indeseable.

Pregunta 5: ¿Qué sabes de [actor político relevante del ámbito internacional]?			
Entrevistado	Respuesta	Personaje	Tipo de respuesta
Daniela	<p><u>Donald Trump</u>: Respecto a Donald Trump (...) yo creo que es una persona egoísta; sin embargo, yo creo que ve el bien por su país, pero no, no está bien su forma de pensar (...) Y, pues, ¿qué esperábamos? Se crio en una familia de, literalmente, juniors, y cree que tiene el poder. //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: No. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: Es que me suena el nombre que me dijo ahorita y el nombre pasado, pero no tengo muy bien la diferencia: si es como literario, político o artístico.</p>	Donald Trump	D
		Jair Bolsonaro	B
		Evo Morales	B
[Héctor]	<p><u>Donald Trump</u>: (...) él está en contra de los mexicanos, ya que según él nosotros éste (...) Dice que nosotros llevamos la droga a su país y que las repartimos a diversas partes del mundo cuando en sí no es así: México reparte, pero también recibe droga de Estados Unidos y de otros países. Y... ¿qué más? (...) también otra cosa que está pasando ahorita con él es de su amorío con una actriz porno, y hasta aquí sería todo lo que sé de él. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: Mhm... De Fidel Castro lo único que sé es que fue un dictador en (...) Cuba. Eh... Que él no era ni siquiera de ese país, él venía de otro. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: De él no sabría decirte nada, ya que no lo conozco. //</p> <p><u>Luis Inazio “Lula” da Silva</u>: Tampoco sabría decirte nada de él.</p>	Donald Trump	E
		Hnos. Castro	F
		Evo Morales	B
		“Lula” da Silva	B
Alicia	<p><u>Donald Trump</u>: Donald Trump es el presidente actual de los Estados Unidos. Y bueno, lo más polémico es que al parecer no acepta a los mexicanos, e hizo el muro en la frontera. Es lo más controversial. (...) yo siento que él tiene una opinión muy equivocada sobre los mexicanos //</p> <p><u>Evo Morales</u>: No, no sé. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: No.</p>	Donald Trump	D y E
		Evo Morales	B
		Hnos. Castro	B
Nayelli	<p><u>Donald Trump</u>: (...) no es un presidente así que me agrada mucho, (...) yo siento que está haciendo muchas cosas que afectan a su población, (...) como ahorita lo de Honduras: que no quiere que a través de la barrera, no quiere que pasen muchas personas (...) Y yo no lo veo bien. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: Mhm. No, ahí sí no (ríe). //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: Tampoco (ríe). //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: [Fidel] (...) no sé bien cómo fue el personaje (...) fue de guerra, algo así, no fue un personaje como que muy... muy bueno, por así decirlo. //</p> <p><u>Vladimir Putin</u>: Mhm... tampoco.</p>	Donald Trump	D y E
		Evo Morales	B
		Hnos. Castro	D y E
		Vladimir Putin	B
Efraín	<p><u>Donald Trump</u>: (...) cada quién tiene su forma de pensar, (...) pero también es libre de expresarse... pero también hay límites, (...) Cuando afectas a terceras personas, pues ya no está bien, y eso es lo que está haciendo Donald Trump. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: Ay, de ellos sí no sé mucho (ríe). //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: No, la verdad tampoco. //</p> <p><u>Vladimir Putin</u>: Ah... es el Presidente de... no, mejor no, porque qué tal si la riego (ríe).</p>	Donald Trump	B
		Hnos. Castro	B
		Jair Bolsonaro	B
		Vladimir Putin	B
Mónica	<p><u>Donald Trump</u>: No. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: Tampoco //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: Menos.</p>	Donald Trump	B
		Hnos. Castro	B
		Jair Bolsonaro	B

José	<p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: Intervinieron en una guerra civil, creo. Mhm... No, nada más, es que no, no sé. //</p> <p><u>Donald Trump</u>: (...) me contaron, estaba en las elecciones y Andrés Manuel iba hasta arriba, el PRI iba a la mitad, ¡y pum! Se apagó de repente todo. Y el PRI quedó electo. ¿Quién fue? No me acuerdo quién fue, quedó electo y a Andrés Manuel no, no lo eligieron. Siento que es lo mismo que pasa con Trump que pasó en las elecciones. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: Él no sé quién es. No sé quién es él.</p>	Hnos. Castro	F
		Donald Trump	E
		Evo Morales	B
Irma	<p><u>Donald Trump</u>: (...) es una persona que no piensa con la cabeza. (...) No sé cómo (...) llegó a ocupar ese cargo. Porque, okey, sí, se respeta su opinión; está bien. //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: Mhm... no, sobre él sí no. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: Tampoco. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: No. //</p> <p><u>Nicolás Maduro</u>: Uy, bueno, ese también es una persona que ha causado muchas cosas en su país. (...) tampoco tiene muy buena forma de gobierno, y que creen que, que lo que hacen está bien.</p>	Donald Trump	D
		Jair Bolsonaro	B
		Evo Morales	B
		Hnos. Castro	B
		Nicolás Maduro	D
Claudia	<p><u>Donald Trump</u>: Considero que debe de haber un equilibrio como en sus ideologías. (...) hay cosas que apoyo, porque obviamente tienen que ver por su país (...) y también tiene que evitar, obviamente, el paso de inmigrantes (...). Pero no considero que (...) deba de establecer juicios tan concretos y en público acerca de los inmigrantes. //</p> <p><u>Jair Bolsonaro</u>: Mhm... No. //</p> <p><u>Fidel y Raúl Castro</u>: Pues, de ellos considero que en un momento fue buena la ideología, y pues todo lo que se planteó con la Revolución Cubana, pero (...) vamos, no hubo un equilibrio y, pues ya se convirtió en una dictadura. También, desde lo que se empezó a hacer mal fue que el país fuera socialista, ya que vieron la caída de la Unión Soviética. //</p> <p><u>Vladimir Putin</u>: No, de él no mucho. //</p> <p><u>Evo Morales</u>: ¿Evo Morales? Es que sí lo he escuchado, pero no... //</p> <p><u>Luis Inázio “Lula” da Silva</u>: Escuché en las noticias. Lo único con lo que estoy familiarizada es Brasil: el presidente de Brasil. Ante la sociedad era visto como malo, pero realmente no sé exactamente.</p>	Donald Trump	D y F
		Jair Bolsonaro	B
		Hnos. Castro	D, E y F
		Vladimir Putin	B
		Evo Morales	B
		“Lula” da Silva	E

A: Opinión favorable del personaje. [ 0 / 40 ]

No hay respuestas en esta categoría para esta pregunta.

B: Reconocimiento de ignorancia respecto del personaje en cuestión. [ 21 / 40 ]

[Respuesta predominante]

R. Típica: [Evo Morales] “No, no sé”.

C: Se reconoce haber escuchado juicios contradictorios sobre el personaje, razón por la cual el entrevistado no asume una postura específica. [ 0 / 40 ]

No hay respuestas en esta categoría para esta pregunta.

D: Opinión desfavorable. [ 8 / 40 ]

R. Típica: [Donald Trump] “(...) no es un presidente así que me agrade mucho, (...) yo siento que está haciendo muchas cosas que afectan a su población, (...) como ahorita lo de Honduras: que no quiere que a través de la barrera, no quiere que pasen muchas personas (...) Y yo no lo veo bien”.

E: Se señalan algunos hechos básicos actuales sobre el personaje. [ 6 / 40 ]

R. Típica: [Donald Trump] “(...) él está en contra de los mexicanos, ya que según él nosotros éste (...) Dice que nosotros llevamos la droga a su país y que las repartimos a diversas partes del mundo cuando en sí no es así: México reparte, pero también recibe droga de Estados Unidos y de otros países. Y... ¿qué más? (...) también otra cosa que está pasando ahorita con él es de su amorío con una actriz porno, y hasta aquí sería todo lo que sé de él”.

F: Identificación del posicionamiento político del personaje y/o referencias a su trayectoria. [ 5 / 40 ]

R. Típica: [Raúl y Fidel Castro] “Pues, de ellos considero que en un momento fue buena la ideología, y pues todo lo que se planteó con la Revolución Cubana, pero (...) vamos, no hubo un equilibrio y, pues ya se convirtió en una dictadura. También, desde lo que se empezó a hacer mal fue que el país fuera socialista, ya que vieron la caída de la Unión Soviética”.

## Comentario

Nuevamente, recurrimos a una tabla donde se compilan las respuestas que dieron los alumnos para cada personaje:

<u>Personaje</u>	<u>A (Opinión favorable)</u>	<u>B (No sabe)</u>	<u>C (Ha escuchado juicios contradictorios)</u>	<u>D (Opinión desfavorable)</u>	<u>E (Hechos actuales o históricos)</u>	<u>F (Identificación de postura y/o trayectoria)</u>
Donald Trump	0	2 (16.66%)	0	5 (41.65%)	4 (33.32%)	1 (8.33%)

Jair Bolsonaro	0	<b>5 (100%)</b>	0	0	0	0
Evo Morales	0	<b>7 (100%)</b>	0	0	0	0
Hermanos Castro	0	<b>3 (30%)</b>	0	2 (20%)	2 (20%)	<b>3 (30%)</b>
Total	0	<b>17 (49.98%)</b>	0	7 (20.58%)	6 (17.64%)	4 (11.76%)

Pueden apreciarse algunas situaciones interesantes a partir de esta tabla: por ejemplo, resulta significativo que, nuevamente y para todos los políticos excepto Trump, predomina un desconocimiento del personaje mencionado. Fue intencional que la mayoría de los personajes fueran figuras importantes del ámbito latinoamericano: vemos ahí que la RIEMS no parece haber influido en aumentar el énfasis de la enseñanza en temas de carácter regional o global, a pesar de la competencia genérica número 9 (*“Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”*).

En lo que se refiere a los hechos mencionados en la opción E, algunos de ellos incluyen una argumentación de carácter histórico (como en el caso de Claudia, quien dice de los hermanos Castro que “en un momento fue buena la ideología, y pues todo lo que se planteó con la Revolución Cubana”, mientras que otros conciernen a la actualidad. Empero, en algunos casos los que se refieren a la etapa contemporánea son datos confusos o en los que se filtran algunas imprecisiones, como en otra respuesta, también sobre los hermanos Castro, en la que se dice: “no sé bien cómo fue el personaje (...) fue de guerra, o algo así (...)”.

También es de llamar la atención, como una consecuencia de la escasa información sobre estas figuras internacionales de cierta relevancia, que ninguno de los entrevistados manifestó una opinión favorable sobre ninguna de ellas. En cambio, las opiniones desfavorables ocupan, en conjunto, más de la quinta parte de las respuestas.

La respuesta de tipo F (Identificación de postura y/o trayectoria) puede incluir tanto la mención de eventos que forman parte de la historia del personaje, como una explicitación de la postura ideológica del mismo en un lenguaje político; esta segunda sub-modalidad de respuesta sólo se dio una vez, cuando Claudia dice:

Pues, de ellos considero que en un momento fue buena la ideología, y pues todo lo que se planteó con la Revolución Cubana, pero (...) vamos, no hubo un equilibrio y, pues ya se convirtió en una dictadura. También, desde lo que se empezó a hacer mal fue que el país fuera socialista, ya que vieron la caída de la Unión Soviética.

<b>Pregunta 6: ¿Cuáles son los personajes históricos mexicanos que te parecen más trascendentales?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	(...) ¿cómo se llama el que dicen que desde niño quería ser presidente y que desde...? ¡Ay, ya no me acuerdo! (...) desde niño quiso ser presidente, y trabajó en esa cuestión (...) tuvo sus ideales y sus metas, y no descansó hasta lograrlo. Carlos Salinas de Gortari	D y F
[Héctor]	(...) Miguel Hidalgo y Costilla, ya que él es el que inició la Independencia de México y fue que así México se liberó de, en parte, de los españoles... y fue un movimiento armado para derrotar a los españoles que en ese entonces estaban en México. Otro (...) es Emiliano Zapata, ya que él inició la Revolución Mexicana, y (...) liberó a una parte de México de los estadounidenses que habitaban en esa región.	A y C
Alicia	Yo podría decir que Porfirio Díaz, Carranza y Emiliano Zapata.	C (3)
Nayelli	(...) yo creo Miguel Hidalgo, sería uno, por lo de la Independencia (...), Miguel Morelos y Pavón, Allende, todos ellos, los que participaron en la Independencia.	A (2)
Efraín	(...) Benito Juárez con su Independencia. (...) Emiliano Zapata, la Revolución Mexicana, los Niños Héroes, que también, pues lucharon ¿no?, para protegernos.	B (2) y C
Mónica	(...) los héroes de la Independencia: Miguel Hidalgo, la Corregidora.	A (2)
José	Gustavo Díaz Ordaz: (...) El presidente que estaba en ese tiempo [de la matanza de Tlatelolco] (...) Díaz Ordaz (...) creo que es un personaje trascendental en la historia de México, pero no un personaje en la forma buena. Sino un personaje malo. // Porfirio Díaz: ¡Porfirio Díaz! ¡Uhhh, él!	D y C
Irma	Sor Juana Inés de la Cruz // Frida Kahlo.	E (2)
Claudia	(...) Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide. // Lázaro Cárdenas. // Benito Juárez.	D, A (2), C y B

A: Personaje histórico “oficial” de la Guerra de Independencia. [ 7 / 23 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “(...) Miguel Hidalgo y Costilla, ya que él es el que inició la Independencia de México y fue que así México se liberó de, en parte, de los españoles... y fue un movimiento armado para derrotar a los españoles que en ese entonces estaban en México”.

B: Personaje histórico “oficial” ubicado entre los primeros años del México Independiente y la República Restaurada. [ 3 / 23 ]

R. Típica: “(...) Benito Juárez”.

C: Personaje histórico “oficial” ubicado en el Porfiriato o la Revolución Mexicana. [ 7 / 23 ]

[Respuesta predominante]

R. Típica: “(...) ¡Porfirio Díaz! ¡Uhhh, él!”.

D: Presidente del México moderno. [ 3 / 23 ]

R. Típica: “Lázaro Cárdenas”.

E: Artista famoso.[ 2 / 23 ]

R. Típica: “Frida Kahlo”.

F: Personaje indefinido. [ 1 / 23 ]

R. Típica: “(...) ¿cómo se llama el que dicen que desde niño quería ser presidente y que desde...? ¡Ay, ya no me acuerdo! (...) desde niño quiso ser presidente, y trabajó en esa cuestión (...) tuvo sus ideales y sus metas, y no descansó hasta lograrlo”.

### **Comentario**

Se perciben aquí algunas cosas interesantes. En primera instancia, resulta notorio que de las seis categorías de respuesta, tres corresponden a personajes “oficiales” de la historia patria, concretamente personajes ubicados en la Guerra de Independencia, en el período que va desde los primeros años del México independiente hasta la República Restaurada, o en la etapa comprendida por el Porfiriato y la Revolución. De las otras categorías de respuesta, una está compuesta por presidentes del México moderno, y otra (la más escasa, excluyendo la categoría de “Personaje indefinido”) por artistas.

Lo anterior nos muestra que, en buena medida, las ideas de los jóvenes entrevistados sobre lo que es un personaje histórico están fuertemente condicionadas por la concepción “escolar” de la historia: en efecto, sólo dos veces fueron mencionados artistas célebres (Frida Kahlo y Sor Juana Inés de la Cruz), y ambas personas fueron elegidas por Irma. Por otro lado, otros tres personajes (Lázaro Cárdenas, Gustavo Díaz Ordaz y Carlos Salinas de Gortari) son presidentes del México moderno. He aquí, pues, que se privilegian personajes

que aparecen en los libros de historia, y cuyas vidas han estado vinculadas a la construcción del Estado mexicano; así, las menciones a artistas o intelectuales no necesariamente involucrados en las gestas más celebradas por el discurso de la historiografía oficial son escasas.

Pregunta 7: ¿Qué personaje público mexicano consideras que le hace bien al país?		
Entrevistado	Respuesta	Tipo de respuesta
Daniela	Me quedo con Andrés Manuel. // Como escritor me gusta este... el Dr. Ernesto [Lammoglia] o esta Carmen Aristegui (ríe).	A, B y C
[Héctor]	(...) hay uno, pero no recuerdo el nombre... Y estaba, si no mal recuerdo, tratando de encontrar una cura para el VIH.	D
Alicia	(...) de nuevo nombro a López Obrador. // (...) el Director General del Bachilleres.	A y E
Nayelli	(...) pues... es que no, no tendría así una en específico. (...) yo siento más como en los mexicanos, por decir, de que vivieron el sismo el 19 de Septiembre.	F
Efraín	Alfonso Cuarón.	G
Mónica	Mhm... no lo sé, la verdad.	I
José	Andrés Manuel López Obrador.	A
Irma	Bueno, es que hay muchos que no son reconocidos (...) y no, no los reconocemos tanto porque, por ejemplo, por los deportes (...) los que han estado descubriendo cosas, que son mexicanos, son estudiantes. Nombres no los tengo porque, como te digo, tal vez eso lo dejamos muy a fondo y nos fijamos más por otras cosas que no tienen tanto significado.	D
Claudia	Mhm... No considero que haya ahorita alguien que haga bien al país.	H

A: Político relevante de la actualidad. [ 3 / 12 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “Me quedo con Andrés Manuel”.

B: Escritor / intelectual especializado. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “Como escritor me gusta este... el Dr. Ernesto [Lammoglia]” (...).

C: Periodista. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “(...) o esta Carmen Aristegui [ríe]”.

D: Sujeto colectivo institucionalizado del ámbito de la investigación en ciencias. [ 2 / 12 ]

R. Típica: “Bueno, es que hay muchos que no son reconocidos (...) y no, no los reconocemos tanto porque, por ejemplo, por los deportes (...) los que han estado descubriendo cosas, que son mexicanos, son estudiantes. Nombres no los tengo porque, como te digo, tal vez eso lo dejamos muy a fondo y nos fijamos más por otras cosas que no tienen tanto significado”.

E: Individuo que ostenta autoridad en alguna institución cultural o educativa. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “El Director General del (...)”.

F: Sujeto colectivo no institucionalizado que afrontó alguna contingencia o catástrofe de manera espontánea. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “(...) pues... es que no, no tendría así una en específico. (...) yo siento más como en los mexicanos, por decir, de que vivieron el sismo el 19 de Septiembre”.

G: Artista. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “Alfonso Cuarón”.

H: No reconoce ningún liderazgo en figuras públicas nacionales. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “Mhm... no considero que haya ahorita alguien que haga bien al país”.

I: Reconoce ignorancia respecto de este tema. [ 1 / 12 ]

R. Típica: “Mhm... no lo sé, la verdad”.

### **Comentario**

En este caso las respuestas son considerablemente más diversas: ninguna categoría se repite más de tres veces, y sólo una alcanza esta frecuencia; otra más aparece dos veces, y todas las demás son respuestas únicas.

Vemos, por ejemplo, una valorización de sujetos colectivos pertenecientes a instituciones de investigación científica, cuyas pesquisas tienen repercusiones deseables y positivas en la vida de la comunidad (entendida ésta como una comunidad global, pues se trata de investigaciones científicas que atienden problemas de toda la humanidad), como es el caso de quienes están investigando la cura del VIH/SIDA, o esos personajes de quienes habla Irma, que “no son reconocidos (...) y no, no los reconocemos tanto porque, por ejemplo, por los deportes (...) los que han estado descubriendo cosas, que son mexicanos, son

estudiantes”. En un tenor parecido, es mencionado una vez el conjunto de mexicanos que contribuyeron durante el terremoto del 2017 a enfrentar la emergencia y apoyar a las víctimas: “(...) pues... es que no, no tendría así una en específico. (...) yo siento más como en los mexicanos, por decir, de que vivieron el sismo el 19 de Septiembre”. Cabe mencionar que Nayelli, quien emitió este comentario, participó en dichas acciones de apoyo a los damnificados.

En efecto, el concepto de “personaje público” alcanza una amplitud mucho mayor en las respuestas de los jóvenes, toda vez que incluye a intelectuales/escritores (Ernesto Lammoglia, en virtud de la utilidad que la entrevistada encuentra a sus libros), periodistas (Carmen Aristegui), artistas (Alfonso Cuarón) o funcionarios del Sistema Educativo Nacional (como en el caso de Alicia, quien afirma admirar al director de la IEMS donde estudia por la atención que ha prestado a las inquietudes y demandas de los estudiantes organizados). Sólo un entrevistado afirma no encontrar en el ámbito público contemporáneo de México figuras con un liderazgo trascendente, y otra más afirma no estar enterada del tema.

<b>Pregunta 8: ¿Qué personaje público internacional consideras que le hace bien a su país, a su región o al mundo en general?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	Malala Yousafzai: Ah... esta... esta niña que tiene 16 ó 14 años, que es... ¡ay, no me acuerdo cómo se llama! Soy muy mala con los nombres. Que es de la paz mundial ¿no? O algo así.	A
[Héctor]	Mhm... La verdad ahorita sí no sabría decirte.	F
Alicia	Mhm... No.	F
Nayelli	Mhm... no, no tengo ninguno (ríe).	F
Efraín	(...) No, no conozco.	F
Mónica	(...) tal vez aquellos que defienden que estamos en el siglo XXI y existen cosas fuera del Cristianismo, y todo eso.	B
José	(...) no, es que no, porque cada quién ve por sí mismo en cada país, (...) [¿Consideras que no hay nadie que le haga bien al mundo en general?] (...) anteriormente, en historias pasadas, sí. Pero en la actualidad no. (...) No lo sé, no sé quién. [¿Algún ejemplo de alguien que le haya hecho bien al mundo en el pasado?] (...) Fue un asesino, un gran asesino... pero gracias a él paró todo lo que fue la Segunda Guerra Mundial, y fue Albert Einstein.	C y D
Irma	No, pues ahorita no tengo. No he visto uno que me llame, bueno o sea, que capte tanto como para investigar sobre él, o así.	C
Claudia	(...) Pues, realmente serían organizaciones. Ya sea la ONU... y, pues... la Organización Mundial de la Salud: he visto varios descubrimientos, de hecho. También las Universidades.	E

A: Activista individual defensor de los DDHH. [ 1 / 10 ]

R. Típica: [Malala Yousafzai]: “Ah... esta... esta niña que tiene 16 ó 14 años, que es... ¡ay, no me acuerdo cómo se llama! Soy muy mala con los nombres. Que es de la paz mundial ¿no? O algo así”.

B: Sujeto indefinido puesto en situación de confrontación ante ideologías dominantes o hegemónicas. [ 1 / 10 ]

R. Típica: “(...) tal vez aquellos que defienden que estamos en el siglo XXI y existen cosas fuera del Cristianismo, y todo eso”.

C: No reconoce ningún liderazgo en figuras públicas internacionales. [ 2 / 10 ]

R. Típica: “(...) no, es que no, porque cada quién ve por sí mismo en cada país, (...) [¿Considerarías que no hay nadie que le haga bien al mundo en general?] (...) anteriormente, en historias pasadas, sí. Pero en la actualidad no. (...) No lo sé, no sé quién”.

D: Refiere algún personaje problemático cuyas acciones son ambivalentes. [ 1 / 10 ]

R. Típica: “Fue un asesino, un gran asesino... pero gracias a él paró todo lo que fue la Segunda Guerra Mundial, y fue Albert Einstein”.

E: Sujeto colectivo institucional del ámbito cultural o educativo. [ 1 / 10 ]

R. Típica: “(...) Pues, realmente serían organizaciones. Ya sea la ONU... y, pues... la Organización Mundial de la Salud: he visto varios descubrimientos, de hecho. También las Universidades”.

F: Reconoce ignorancia respecto de este tema. [ 4 / 10 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “(...) No, no conozco”.

### **Comentario**

Aunque no son tan diversas como en la pregunta anterior, las categorías de respuesta no dejan de cubrir un amplio espectro. Nuevamente aparecen ciertos sujetos colectivos de carácter institucional cuyas acciones promueven un mejoramiento de la cultura y/o la ciencia, aunque sólo hay una respuesta en este sentido, dicha por Claudia: “(...) Pues, realmente serían organizaciones. Ya sea la ONU... y, pues... la Organización Mundial de la Salud: he visto descubrimientos (...). También las Universidades”.

Resulta interesante la postura de una entrevistada, quien menciona a un sujeto colectivo indefinido, pero consistente en todos aquellos que se oponen a las ideologías dominantes de corte teológico, las cuales esta entrevistada considera como insuficientes para resolver los problemas e inquietudes del mundo contemporáneo, amén de promover a menudo la descalificación o discriminación de ciertos sectores sociales cuyos valores o prácticas son incompatibles con esas ideologías.

Daniela menciona a Malala Yousafzai, a quien hemos ubicado en la categoría “Activista en favor de los Derechos Humanos”. Esta respuesta se justifica en virtud de la rebeldía que

Malala ha desplegado con el objetivo de promover el derecho a la educación en su contexto y en el mundo, causa que es encomiada por la entrevistada.

Hay un caso interesante, en el que se califica a Albert Einstein como “un gran asesino”, haciendo referencia al carácter ambivalente que sus investigaciones tuvieron en el desarrollo del armamento nuclear usado durante la Segunda Guerra Mundial; esta es una opinión ciertamente controvertida y original, aunque posiblemente esta declaración adolece de alguna imprecisión sobre el involucramiento del mencionado físico en ciertas iniciativas pacifistas de la época. Empero, resulta valioso y estimulante advertir que hay estudiantes que comprenden y asimilan el sentido ambivalente y a menudo problemático de la historia en lo general, y de ciertas figuras que en ella influyen, en lo particular; se observa ahí un reconocimiento del carácter complejo de la agencia social histórica.

Por otro lado, hay dos estudiantes que afirman no encontrar referentes de liderazgo público relevante en la actualidad. Finalmente, cuatro de ellos reconocen no estar enterados del tema, y se abstienen de mencionar alguna figura.

<b>Pregunta 9: ¿Te gusta trabajar en equipo?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	Sí.	A
[Héctor]	A veces.	B
Alicia	Sí, sólo que se me hace un poco difícil.	C
Nayelli	Sí.	A
Efraín	La verdad no mucho.	D
Mónica	A veces.	B
José	La verdad, sinceramente, no. No me gusta.	D
Irma	En ocasiones sí y en ocasiones no.	B
Claudia	No, no soy muy buena trabajando en equipo (ríe).	D

A: Sí. [ 2 / 9 ]

B: A veces. [ 3 / 9 ] [Respuesta predominante]

C: Sí, pero le resulta difícil. [ 1 / 9 ]

D: No. [ 3 / 9 ] [Respuesta predominante]

### **Comentario**

Aparentemente, la presencia de la competencia número 8 de la RIEMS (“Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”) en el currículo no ha conseguido generar de manera suficientemente generalizada una actitud favorable o entusiasta ante el trabajo en equipo: la mayoría de los alumnos entrevistados señaló, o bien que en ocasiones el trabajo en equipo resulta agradable y eficiente, o bien que no es agradable.

Acaso quepa atribuir esta situación a que el trabajo en equipo, en un esquema curricular

en el cual no siempre resulta pertinente incluirlo, o a menudo se queda circunscrito a actividades de tipo “dividir tareas y juntarlas al final”. En efecto, varios entrevistados señalaron que durante el trabajo en equipo suele haber demasiadas discrepancias y discusiones innecesarias como para llevar a cabo el trabajo de manera eficiente. Algunos jóvenes afirmaron trabajar mejor de manera individual.

<b>Pregunta 10: ¿Participas en alguna actividad extra-curricular, o en alguna actividad fuera del Colegio?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	No, no, desgraciadamente no.	D
[Héctor]	Sí, en este momento los sábados y domingos voy a lo que es un grupo religioso (...) que es parecido a los Boy-Scouts. (...) en sí lo que hacen ellos [es] servir a Dios.	A
Alicia	Eh... sí: iba a clases de guitarra. Ya no. Lo dejé por un tiempo, hace como un mes. Pero, asistía a clases de guitarra. Actualmente no.	(B)
Nayelli	No.	D
Efraín	(...) voy a cursos de inglés. Pues eso es lo que hago afuera de la escuela. Voy sabatino: tres horas. Ya voy para dos años, casi.	C
Mónica	No.	D
José	No. No, la verdad no.	D
Irma	No.	D
Claudia	No.	D

A: Actividades de carácter pastoral y religioso en grupo o institución religiosa exterior al Colegio. [ 1 / 9 ]

R. Típica: “Sí, en este momento los sábados y domingos voy a lo que es un grupo religioso (...) que es parecido a los Boy-Scouts. (...) en sí lo que hacen ellos [es] servir a Dios”.

B: Clases de actividad artística fuera del Colegio (en el pasado). [ 1 / 9 ]

R. Típica: “Eh... sí: iba a clases de guitarra. Ya no. Lo dejé por un tiempo, hace como un mes. Pero, asistía a clases de guitarra. Actualmente no”.

C: Idioma extranjero fuera del Colegio. [ 1 / 9 ]

R. Típica: “(...) voy a cursos de inglés. Pues eso es lo que hago afuera de la escuela. Voy sabatino: tres horas, Ya voy para dos años, casi”.

D: Ninguna actividad extra-curricular ni extra-escolar. [ 6 / 9 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “No”.

## **Comentario**

Las respuestas dadas por los entrevistados a esta pregunta resultan especialmente reveladoras: percibimos, por un lado, una marcada predominancia del ausentismo en actividades tanto extra-curriculares de la IEMS como de actividades extra-escolares, pues dos de cada tres entrevistados no asisten a ninguna. La principal razón que aducen es la falta de tiempo, pues las actividades escolares normales les exigen mucho tiempo, y a menudo esto, aunado al tiempo que tardan en trasladarse de y hacia sus hogares les impide involucrarse en actividades adicionales a su carga académica. Por otro lado, una alumna señaló que, a pesar de que la IEMS ofrece talleres artísticos (uno de los cuales le interesaba, en sustitución a un curso de guitarra que tomaba antes externamente), los horarios de éstos suelen ser limitados, por lo cual sólo los alumnos cuyos horarios de clases se ajustan a aquéllos pueden beneficiarse de dicha oferta.

Por otro lado, resulta interesante revisar las actividades de los jóvenes que sí las tienen: uno de ellos se dedica a actividades de carácter pastoral, así como recreativas y de servicio en una institución de carácter religioso; otro estudiante toma clases de idioma fuera de la IEMS. Esto último resulta revelador, pues el joven señaló que en ésta sólo hay un nivel de inglés por semestre, y él consideraba que necesitaba una instrucción más avanzada en esta lengua, razón por la cual asiste a cursos externos.

Pregunta 11: ¿Consideras que la sociedad mexicana es justa?		
Entrevistado	Respuesta	Tipo de respuesta
Daniela	Yo creo que no. // Porque lamentablemente no somos empáticos.	A
[Héctor]	México no es justo. // (...) ya que si fuera justo habría más seguridad en algunas zonas.	B
Alicia	No. // Yo siento que no es justa, porque muchas personas... pues, dando el ejemplo de la cárcel, (...) no tienen que estar ahí, son inocentes. Y muchas veces no se les da el derecho de que demuestren lo contrario. Y mucha gente que sí es culpable está afuera, en las calles todavía. (...) <u>muchas veces manda quien más tiene</u> . Dinero, recursos, contactos... (...) yo la atribuyo a presidentes pasados (...) bueno, (...) no necesariamente presidentes, sino personas que vienen de lo alto.	C, D y E
Nayelli	No, yo siento que no es justa la sociedad, porque a veces discriminamos a las personas (...) por cualquier cosa: sus tradiciones, costumbres, cosas así.	A
Efraín	(...) Yo digo que no es del todo justa. // (...) porque (...) los que tienen poder son los que pueden hacer lo que quieran y comprar la justicia. (...) a quien roba un pan lo pueden meter a la cárcel, y a políticos que roban mucho dinero no les pasa nada. [¿A qué le atribuyes esta situación de inequidad?] Pues... el dinero, ¿no? El estatus social. Entonces, el que tiene más es el que tiene el poder, y el que tiene menos es el que está a la intemperie, por así decirlo.	C y D
Mónica	No del todo. // (...) porque hay personas que siguen, como, “encerradas” (...) en lo que es el Cristianismo, o sea, las ideas de antes: que no puede haber hombres con hombres, mujeres con mujeres... en este ámbito creo que puede ser muy injusto. (...) no es por criticar, pero, pues, (...) cada quién tiene sus dioses, pero creo que (...) una idea de (...) hacer como un Dios único es lo que está afectando a la sociedad.	G
José	La sociedad, nosotros como sociedad... En una parte, consideraría que sí, y en otra consideraría que no. // La sociedad mexicana tiene un problema. (...) es por el gobierno que tenemos: si el gobierno (...) no cambiara en formas de “voy a construir esto”, “voy a hacer esto”, [sino] en que los jóvenes estudien más, sería un gran beneficio para nuestro país, un súper beneficio muy grande, porque las personas sabrían qué tenemos que hacer, (...). Yo siento que la sociedad mexicana es (...) son personas, somos personas, obviamente, (...) que no vamos a más allá (...). Por la parte buena es que mucha gente sí sobresale, sí sabe qué hacer. [Resumiendo:] La sociedad mexicana no hay una parte buena de ella y no hay una parte mala: todo se centra en un gran problema, que es el cómo pensamos. [¿Mencionaste que el gobierno destina recursos a ciertos proyectos poco relevantes?] (...) sí también se enfocan en el estudio de los jóvenes, pero, por ejemplo, a nosotros nos dan una beca que es Prepa SI, y te dicen “te voy a dar dinero” (...). No digo que es algo malo, pero es algo que no se debería hacer. ¿Por qué? Porque los jóvenes (...), algunos, (...) [n]ada más vienen porque al venir a estudiar les dan (...) dinero.	H y I
Irma	Mhm... Siento que... no. A veces no. // Por ejemplo, todos los casos que han pasado: los asesinatos y homicidios; muchas veces los oficiales o, bueno, los policías y eso, no han hecho nada por llegar a resolverlos. (...) Y lo pudimos ver con la de, no recuerdo, gobernadora era, creo, de Veracruz. O algo así, de la política. Donde asesinaron a su hija, y pues nada quedó como que muy en claro después de todo lo que se hizo. Y ahí sí movieron mar y tierra para que se volviera a abrir la investigación. ¿Y por qué? Bueno, yo pienso que por qué no hacen lo mismo con los demás. ¿Por qué sólo con ella? ¿Acaso los demás no son importantes? [¿Tú a qué le atribuyes que se le dé esa importancia desigual a la impartición de justicia para unos y para otros?] Pues por la influencia que tienen. (...) Y los demás (...) a lo mejor no tienen tanto dinero como para pagar y hacer que se muevan los policías, la justicia, todo.	H, C y F
Claudia	No. // (...) porque el significado de la justicia (...) es, (...) pues entregar a las personas lo que les pertenece, y considero que eso no se lleva a cabo aquí. [¿Por qué consideras que la justicia no	J

se aplica aquí?] Pues porque no hay... se nota porque no hay igualdad en la sociedad. Podría mencionar las clases sociales. Hay gente que trabaja mucho y no recibe un salario acorde a lo que trabaja, y eso pues, no lo sé, yo lo relaciono con la justicia: no recibe por lo que hace.
---

A: No, por falta de empatía entre las personas, o por presencia de actitudes discriminatorias. [ 2 / 15 ]

R. Típica: “No, yo siento que no es justa la sociedad, porque a veces discriminamos a las personas (...) por cualquier cosa: sus tradiciones, costumbres, cosas así”.

B: No, por falta de un estándar común de seguridad y bienestar. [ 1 / 15 ]

R. Típica: “México no es justo. (...) ya que si fuera justo habría más seguridad en algunas zonas”.

C: No, por falta de un sistema de justicia imparcial y eficiente. [ 3 / 15 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “(...) Yo digo que no es del todo justa. (...) *porque (...) los que tienen poder son los que pueden hacer lo que quieran y comprar la justicia. (...) a quien roba un pan lo pueden meter a la cárcel, y a políticos que roban mucho dinero no les pasa nada* [¿A qué le atribuyes esta situación de inequidad?] Pues... el dinero, ¿no? El estatus social. Entonces, el que tiene más es el que tiene el poder, y el que tiene menos es el que está a la intemperie, por así decirlo”.

D: No, por corrupción de los sujetos económicamente acomodados. [ 2 / 15 ]

R. Típica: “(...) Yo digo que no es del todo justa. (...) *porque (...) los que tienen poder son los que pueden hacer lo que quieran y comprar la justicia. (...) a quien roba un pan lo pueden meter a la cárcel, y a políticos que roban mucho dinero no les pasa nada* [¿A qué le atribuyes esta situación de inequidad?] *Pues... el dinero, ¿no? El estatus social. Entonces, el que tiene más es el que tiene el poder, y el que tiene menos es el que está a la intemperie, por así decirlo*”

E: No, por corrupción de estadistas. [ 1 / 15 ]

R. Típica: “(...) yo la atribuyo a presidentes pasados (...) bueno, (...) no necesariamente

presidentes, sino personas que vienen de lo alto".

F: No, por la existencia de privilegios para sujetos económicamente acomodados. [ 1 / 15 ]

R. Típica: "Y lo pudimos ver con la de, no recuerdo, gobernadora era, creo, de Veracruz. O algo así, de la política. Donde asesinaron a su hija, y pues nada quedó como que muy en claro después de todo lo que se hizo. Y ahí sí movieron mar y tierra para que se volviera a abrir la investigación. ¿Y por qué? Bueno, yo pienso que por qué no hacen lo mismo con los demás. ¿Por qué sólo con ella? ¿Acaso los demás no son importantes? [¿Tú a qué le atribuyes que se le dé esa importancia desigual a la impartición de justicia para unos y para otros?] Pues por la influencia que tienen. (...) Y los demás (...) a lo mejor no tienen tanto dinero como para pagar y hacer que se muevan los policías, la justicia, todo."

G: No, porque ciertas ideologías hegemónicas o dominantes son incompatibles con derechos humanos y libertades individuales. [ 1 / 15 ]

R. Típica: "No del todo. // (...) porque hay personas que siguen, como, "encerradas" (...) en lo que es el Cristianismo, o sea, las ideas de antes: que no puede haber hombres con hombres, mujeres con mujeres... en este ámbito creo que puede ser muy injusto. (...) no es por criticar, pero, pues, (...) cada quién tiene sus dioses, pero creo que (...) una idea de (...) hacer como un Dios único es lo que está afectando a la sociedad".

H: Parcialmente justa. [ 2 / 15 ]

R. Típica: "La sociedad, nosotros como sociedad... En una parte, consideraría que sí, y en otra consideraría que no".

I: No, por políticas públicas desatinadas que no propician el progreso y/o desarrollo de la sociedad. [ 1 / 15 ]

R. Típica: "(...) sí también se enfocan en el estudio de los jóvenes, pero, por ejemplo, a nosotros nos dan una beca que es Prepa SI, y te dicen "te voy a dar dinero" (...). No digo que es algo malo, pero es algo que no se debería hacer. ¿Por qué? Porque los jóvenes (...), algunos, (...) [n]ada más vienen porque al venir a estudiar les dan (...) dinero".

J: No: explicación marxista de la injusticia como explotación. [ 1 / 15 ]

R. Típica: No. // (...) porque el significado de la justicia (...) es, (...) pues entregar a las personas lo que les pertenece, y considero que eso no se lleva a cabo aquí. [¿Por qué consideras que la justicia no se aplica aquí?] Pues porque no hay... se nota porque no hay igualdad en la sociedad. Podría mencionar las clases sociales. Hay gente que trabaja mucho y no recibe un salario acorde a lo que trabaja, y eso pues, no lo sé, yo lo relaciono con la justicia: no recibe por lo que hace”.

### **Comentario**

Las respuestas en este rubro vuelven a ser muy diversas: hay hasta diez categorías de respuesta, y ninguna se repite más de tres veces. Ningún alumno respondió de manera categórica que la sociedad mexicana fuera justa. Si acaso, dos alumnos dijeron que es parcialmente justa, pero todas las demás respuestas (13) niegan dicho carácter a la sociedad mexicana.

El argumento más socorrido (3 veces) se refiere a lo que comúnmente se conoce como “impartición de justicia”: la sociedad mexicana no es justa porque falta un sistema judicial imparcial y eficiente. Vemos que esta categoría de respuesta se entrama con otras dos, toda vez que las razones aducidas por los entrevistados para negarle a nuestra sociedad el carácter de justa van en el sentido de que a menudo los personajes económica y/o socialmente poderosos pueden salir impunes ante la comisión de crímenes graves mientras que la gente más débil puede ser encarcelada por robar comida; a veces se habla de corrupción de sujetos económicamente poderosos (cuando la justicia es burlada por el soborno o la intimidación), o a veces simplemente de una situación de privilegio en estos mismos (por ejemplo, cuando una persona importante requiere la ayuda de la justicia, y ésta se la brinda con mayor eficiencia o entusiasmo que los que ofrecería a una persona “normal” o “de a pie”. Así, en cinco casos se identifica la injusticia de la sociedad mexicana con un incumplimiento en la protección de los derechos, presuntamente universales.

Otra respuesta interesante, aunque sólo se dio una vez, caracteriza la injusticia de esta manera: “México no es justo. (...) ya que si fuera justo habría más seguridad en algunas zonas”. “México no es justo. (...) ya que si fuera justo habría más seguridad en algunas zonas”. Se denuncia allí la falta de un estándar de bienestar (en este caso de seguridad) que sea común a toda la población.

Dos veces se habla de la injusticia como de una falta de empatía, así como actitudes discriminatorias: “No, yo siento que no es justa la sociedad, porque a veces discriminamos a las personas (...) por cualquier cosa: sus tradiciones, costumbres, cosas así”. Resultan interesantes estas respuestas porque “mueven” el ámbito de la justicia fuera del ámbito estrictamente estatal o gubernamental/institucional: desde el punto de vista de quienes respondieron de esta manera, la injusticia también debe atribuirse a ciertas actitudes o ideologías cuya práctica lleva a humillar a otros o excluirlos del disfrute del reconocimiento a su dignidad. Otra respuesta relacionada con la ideología (dicha por la misma joven que señaló la necesidad de que sea superado el monopolio de visiones teológicas de la sociedad y el mundo) es aquella en la que la sociedad mexicana no es justa

(...) porque hay personas que siguen, como, “encerradas” (...) en lo que es el Cristianismo, o sea, las ideas de antes: que no puede haber hombres con hombres, mujeres con mujeres... en este ámbito creo que puede ser muy injusto. (...) no es por criticar, pero, pues, (...) cada quién tiene sus dioses, pero creo que (...) una idea de (...) hacer como un Dios único es lo que está afectando a la sociedad.

Claudia proporcionó una caracterización marxista de la injusticia como explotación: “el significado de la justicia (...) es, (...) pues entregar a las personas lo que les pertenece”, y sin embargo “[h]ay gente que trabaja mucho y no recibe un salario acorde a lo que trabaja, y eso pues, no lo sé, yo lo relaciono con la justicia: no recibe por lo que hace”.

<b>Pregunta 12: Si tú pudieras tener mucho poder, como para moldear a la sociedad mexicana de la manera que consideres mejor y más justa, ¿qué harías para mejorarla?</b>		
<b>Entrevistado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Tipo de respuesta</b>
Daniela	(...) lo fundamental es la educación: yo creo que pondría... haría más escuelas en zonas también rurales, (...) también haría como, como abriría las refinerías, lo que va a hacer López Obrador, para dar trabajo, y más aparte no estar dependiendo de otros países.	A y B
[Héctor]	Bueno, sería abrir una escuela para gente que (...) que no tenga conocimientos básicos... y... así puedan tener al menos conocimientos básicos y seguir estudiando. O que puedan estudiar otra vez.	C
Alicia	Primero lo que haría sería entregarle las cosas que se le prometieron a las personas desde hace mucho tiempo. Hay personas que siguen sin hogar. Entonces, ¿cómo esperamos ser una sociedad unida, si muchas personas siguen en las calles, sin tener recursos que necesitan? Eh... después de ahí, la economía: porque tenemos muy devaluado nuestro peso mexicano, entonces, también trataría de cambiarlo. Sé que es muy difícil, porque no es algo muy sencillo, pero trataría de hacer lo posible. Después me centraría en las escuelas: en las escuelas para que las personas como yo puedan tener una mejor formación como ciudadanos. [También mencionaste apoyar a la economía fortaleciendo el peso...] Una de las propuestas que ya están ahorita con López Obrador, que sería quitar la... bueno, no quitar la pensión como tal a presidentes pasados, porque también ellos trabajaron, (...) pero a lo mejor no tan elevada, o gastos innecesarios. [Un tercer elemento o eje que planteaste es la educación...] Porque, bueno, es bien dicho “nosotros somos el futuro de México”. Y yo estoy totalmente de acuerdo con eso. Los que estamos ahorita estudiando, en algún futuro vamos a estar trabajando y vamos a formar una sociedad más grande. Entonces, siento que necesitamos a personas que estén preparadas y que se sientan... bueno, formadas, que se sientan bien consigo, y con su conocimiento, con su fortalecimiento como personas. [¿Qué consideras necesario en una educación que sea buena?] Eh... yo lo considero mucho por maestros capacitados: (...) que les guste trabajar, (...) es de mucha ayuda una figura que te ayude a formarte: que te inspire, que te dé las herramientas para llegar más alto.	D, E y F
Nayelli	Pues, en primero, que hubiera igualdad en el país: tanto los hombres como mujeres, que hubiera equidad de género; que valieran lo mismo, que no discriminaran. (...) otra cosa sería lo de los salarios: aumentaría los salarios (...). Otra cosa sería lo de la gasolina: bajar los precios, porque, pues, si se supone que nosotros tenemos los pozos petroleros y eso, se supondría que tendría que ser la gasolina mucho más barata aquí que en otros países, porque en otros países pues la exportan la que hay ahí y ahí les cuesta mucho más barato que aquí. Y darle más posibilidades a las personas de bajo nivel, por así decirlo, para que tengan unas posibilidades de vida mucho mejor. (...) yo creo que un medio muy importante que ahorita pues es muy usado en la actualidad es el Internet. A través de él podemos hacer muchos comunicados, informar a las personas, porque más que nada, pues ahorita hay más personas adultas que son más las que hacen ese tipo de discriminación por la forma en como te educan tus padres van educando a los chavos. Entonces yo creo que sería como darles un comunicado de que no tienen por qué discriminar a personas con discapacidad, con tatuajes, o cosas así.	B, G, H e I
Efraín	(...) comenzaría con la educación, pues de ahí viene todo, (...) le pondría más énfasis a este ámbito, y haciéndolo más estricto. O sea, que todos estén al mismo nivel, y no por ejemplo, las Prepas en uno, Bachilleres en otro, Conaleps en otro... o sea, que todos estén bien, y (...) también haciendo un Nuevo Modelo Educativo. (...) para que así saliendo, pues todas las personas tengan (...) un trabajo estable.	A
Mónica	No prohibiría, no cerraría las iglesias, pero como que sí intentaría (...) bajarles un poquito el poder. (...) cerrar iglesias sería como que injusto porque también, pues hay diferencia de opiniones. Pero rebajaría el poder (...) demostrando que la iglesia no es la respuesta a todo,	I

	porque (...) están todo tipo de ciencias: las ciencias sociales, la química, la física, las matemáticas... no todo puede ser por obra divina.	
José	(...) Lo que haría fuera, como le digo, hacer a un lado a Estados Unidos, aunque me diga que me va a aventar un bombazo y no sé qué más, no lo podría hacer. (...) ¿como por qué va a entrar en una guerra con nosotros, si nosotros somos un país pacífico? Sería, (...) consumir todo lo que sacamos de nuestro, de nuestra tierra, todos los minerales, todo el petróleo, hacer refinerías (...) y al día de hoy, que yo fuera alguien de gran poder, quitaría lo de Prepa SI. ¿Por qué? Porque le diría a los jóvenes “si quieres ganar dinero, gánatelo con el esfuerzo que has estudiado. Estudia, y ya cuando estés grande, todo eso que tú estudiaste, vas a ser licenciado en Derecho... penal (digamos, Derecho penal), vas a obtener una gran paga, una gran cantidad de dinero”. (...) la gente mexicana, como le digo, se conforma con lo que ya tiene. (...) Ahorita somos jóvenes, ahorita tenemos todo: celulares... ya sería muy... ya el que no sepa sobre algo, sería porque no tiene Internet en su casa, o porque, no sé, por esto (señala el celular), simplemente porque no tenga Internet, porque sea una persona de bajos recursos. Porque la mayoría de la gente ya debería saber con todo lo que hay en Internet: todo, todo, absolutamente todo, aunque usted no se lo crea, está en Internet, (...).	B, F
Irma	(...) Primero que nada, yo creo que hacer que dejaran de existir ese tipo de clases sociales (...) tratamos de (...) alimentar a otras personas, porque antes decían que con los hondureños iban a dar trabajos y no sé qué, para ayudarlos, pero también no estamos viendo que hay personas de nuestro propio país (o sea, y no por sonar egoísta), sino porque no estamos viendo que en nuestro propio país tampoco hay mucho trabajo. Personas que tienen, por ejemplo, grandes estudios y eso, no tienen como que el trabajo o no están trabajando en lo que en verdad pertenecen. (...) y además de que estamos contaminando demasiado con cosas muy absurdas.	B, G y J
Claudia	(...) inventaría alguna forma, o implementaría algo para que hubiera más unión en la sociedad. (...) ya sea empecemos desde brigadas de limpieza: que limpiemos las calles... todo ese tipo de cosas. [Entonces, resumiendo, digamos, si tuvieras todo ese poder, estructurarías, ¿cómo decirlo? ¿Formas de organización social que fueran más solidarias, digamos?] Sí.	K

A: Mejor educación: un SEN más equitativo, equilibrado y/o con un estándar común. [ 2 / 18 ]

R. Típica: “(...) comenzaría con la educación, pues de ahí viene todo, (...) le pondría más énfasis a este ámbito, y haciéndolo más estricto. O sea, que todos estén al mismo nivel, y no por ejemplo, las Prepas en uno, Bachilleres en otro, Conaleps en otro... o sea, que todos estén bien, y (...) también haciendo un Nuevo Modelo Educativo. (...) para que así saliendo, pues todas las personas tengan (...) un trabajo estable”.

B: Fomentar el desarrollo económico nacional (proteccionismo, manejo de los propios recursos, sustitución de importaciones). [ 4 / 18 ] [Respuesta predominante]

R. Típica: “(...) Lo que haría fuera, como le digo, hacer a un lado a Estados Unidos, aunque me diga que me va a aventar un bombazo y no sé qué más, no lo podría hacer. (...) ¿como por qué va a entrar en una guerra con nosotros, si nosotros somos un país pacífico? Sería, (...) consumir todo lo que sacamos de nuestro, de nuestra tierra, todos los minerales,

todo el petróleo, hacer refinerías (...)"

C: Mejor educación: escuelas especiales para sectores sociales en desventaja. [ 1 / 18 ]

R. Típica: "Bueno, sería abrir una escuela para gente que (...) que no tenga conocimientos básicos... y... así puedan tener al menos conocimientos básicos y seguir estudiando. O que puedan estudiar otra vez".

D: Ratificar y hacer cumplir los compromisos del Estado para con víctimas de desastres naturales. [ 1 / 18 ]

R. Típica: "Primero lo que haría sería entregarle las cosas que se le prometieron a las personas desde hace mucho tiempo. Hay personas que siguen sin hogar. Entonces, ¿cómo esperamos ser una sociedad unida, si muchas personas siguen en las calles, sin tener recursos que necesitan? (...)".

E: Fortalecimiento de la moneda nacional. [ 1 / 18 ]

R. Típica: " Eh... después de ahí, la economía: porque tenemos muy devaluado nuestro peso mexicano, entonces, también trataría de cambiarlo. Sé que es muy difícil, porque no es algo muy sencillo, pero trataría de hacer lo posible".

F: Mejor educación: una orientación educativa más pertinente y/o integral. [ 2 / 18 ]

R. Típica: "Porque, bueno, es bien dicho "nosotros somos el futuro de México". Y yo estoy totalmente de acuerdo con eso. Los que estamos ahorita estudiando, en algún futuro vamos a estar trabajando y vamos a formar una sociedad más grande. Entonces, siento que necesitamos a personas que estén preparadas y que se sientan... bueno, formadas, que se sientan bien consigo, y con su conocimiento, con su fortalecimiento como personas (...)".

G: Abolir la discriminación y/o las clases sociales. [ 2 / 18 ]

R. Típica: "Pues, en primero, que hubiera igualdad en el país: tanto los hombres como mujeres, que hubiera equidad de género; que valieran lo mismo, que no discriminaran".

H: Fortalecimiento de los salarios. [ 1 / 18 ]

R. Típica: "(...) otra cosa sería lo de los salarios: aumentaría los salarios (...)".

I: Uso de las nuevas TICs para formar en la población una mentalidad menos discriminatoria y más acorde a los tiempos actuales. [ 2 / 18 ]

R. Típica: "(...) yo creo que un medio muy importante que ahorita pues es muy usado en la actualidad es el Internet. A través de él podemos hacer muchos comunicados, informar a las personas, porque más que nada, pues ahorita hay más personas adultas que son más las que hacen ese tipo de discriminación por la forma en como te educan tus padres van educando a los chavos. Entonces yo creo que sería como darles un comunicado de que no tienen por qué discriminar a personas con discapacidad, con tatuajes, o cosas así".

J: Propiciar prácticas menos perjudiciales para el medio ambiente. [ 1 / 18 ]

R. Típica: "(...) y además de que estamos contaminando demasiado con cosas muy absurdas".

K: Propiciar nuevas estructuras de sociabilidad que fortalezcan la unión de la gente. [ 1 / 18 ]

R. Típica: "(...) inventaría alguna forma, o implementaría algo para que hubiera más unión en la sociedad. (...) ya sea empecemos desde brigadas de limpieza: que limpiemos las calles... todo ese tipo de cosas".

### **Comentario**

Lo primero que resulta notable es la diversidad de respuestas dadas por los alumnos: hay once categorías de respuesta, y dieciocho respuestas en total, lo cual muestra que la mayoría de los entrevistados ofreció más de una propuesta.

Tres de estas categorías de respuesta aluden a la educación, pero desde tres perspectivas distintas: dos alumnos hablan de la necesidad de un Sistema Educativo

Nacional que tenga un estándar de calidad más uniforme. Esta respuesta es importante y reveladora, pues tal es uno de los objetivos de la RIEMS. Otra de las categorías habla de una educación que ayude a los sectores en desventaja. La otra, finalmente, pide una educación que resulte más pertinente e integral.

Por otro lado, resulta notoria una cierta tendencia a valorar las acciones gubernamentales de carácter proteccionista, tales como el fomento a las industrias locales (hacer refineras), fortalecimiento de la moneda nacional y la protección a los productos generados en el territorio mexicano, especialmente para el autoconsumo. Esta visión de la utilidad que puede tener el poder para mejorar la sociedad parece estar fuertemente influida por las medidas y orientaciones del gobierno entrante, y ello puede verse claramente en las entrevistas.

Finalmente, cabe decir que, aunque la mayoría de las medidas mencionadas por los entrevistados apuntan a la acción de órganos del Estado, uno de cada tres alumnos mencionaron acciones desde la sociedad civil, u orientadas a cambios en ésta: dos de ellos hablaron de “abolir la discriminación”, otros tantos hablaron de usar las TIC's para fomentar una mentalidad más acorde al *Zeitgeist* de apertura y pluralidad que pugna por establecerse, una alumna mencionó la necesidad de propiciar acciones menos perjudiciales para el medio ambiente, y otra más, finalmente, habló de formar estructuras de sociabilidad que propiciara la unión de la gente, especialmente en la esfera de la sociedad civil (y no necesariamente la sociedad política), por medio de acciones benéficas para el espacio público.

## 5.3 Síntesis

En este apartado haremos comentarios a partir de las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario de la entrevista, pero esta vez desde una perspectiva sintética: es decir, se retomarán las competencias genéricas de la RIEMS y los problemas de ciudadanía, y tomando en consideración estas dimensiones formativas se aventurarán comentarios sobre el éxito que percibimos en las competencias, o las posturas (de estar presentes con cierta definición) respecto a cada problema. Como hemos dicho más arriba, el cuestionario fue diseñado de tal manera que cada pregunta apuntara, por su contenido, a una o más competencias genéricas de la RIEMS, y a uno o más problemas de ciudadanía. Originalmente se había pensado utilizar una tabla, pero para facilitar la lectura procederemos a mencionar cada competencia y cada problema, y a enlistar la(s) pregunta(s) que alimenta(n) cada uno de estos indicadores. Por otro lado, para evitar reiteraciones improductivas (repitiendo simplemente lo encontrado en cada pregunta), haremos los comentarios por medio de afirmaciones concretas que luego argumentaremos.

Es necesario aclarar que no todas las once competencias genéricas muestran una clara orientación hacia la formación para la ciudadanía. Por ello, sólo serán consideradas aquí aquellas competencias cuyo sentido “ciudadanizante” resulta más notorio. Desde este punto de vista, las competencias más importantes en el marco del tema que nos ocupa son la **6 (Posicionamiento personal)**, la **9 (Participación cívica)** y la **10 (Interculturalidad)**, pero también será considerada la **8 (Trabajo en equipo)**. En cada caso, se transcribirá el texto de la competencia en cuestión, así como las preguntas que alimentan el comentario.

### **5.3.1 Desde las competencias genéricas de la RIEMS**

#### **5.3.1.1 Competencia 6 (Posicionamiento personal)**

“Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva” (SEGOB, Ibid: 4).

A esta competencia hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

4.- *¿Qué sabes de [actor político relevante del ámbito nacional]?*

5.- *¿Y de [actor político relevante del ámbito internacional]?*

6.- *¿Quiénes son los personajes históricos de México que consideras más trascendentes?*

7.- *¿Puedes decirme algún personaje público mexicano de la actualidad a quien admires, y por qué?*

8.- *¿Y un personaje público del resto del mundo?*

11.- *¿Consideras que la sociedad mexicana es justa? ¿Por qué?*

Como puede verse, esta competencia resulta especialmente rica en los referentes que alimentan su análisis, pues seis preguntas (la mitad) del guion de entrevista hacen referencia a ella.

Las preguntas 4 y 5 se refieren al conocimiento y/u opinión que tienen los alumnos respecto a políticos nacionales e internacionales. Como hemos visto en el apartado anterior, en ambas preguntas predominó el reconocimiento de no conocer al personaje en cuestión, aunque esto resultó más notorio en el caso de personajes exteriores a México (concretamente, mandatarios latinoamericanos), aunque en muchos casos hay también opiniones más definidas: de Andrés Manuel López Obrador y de Claudia Sheinbaum no hay opiniones negativas, y en cambio casi todas ellas son favorables y de admiración. Por contra, todas las opiniones sobre Enrique Peña Nieto fueron desfavorables, y en el caso de Felipe Calderón, hay dos casos de desconocimiento y uno de opinión desfavorable. En cuanto a los personajes internacionales, no hubo en ningún caso opinión favorable, y en cambio predominó la falta de conocimiento sobre ellos (cerca de la mitad de las respuestas). Resulta relevante en este punto recurrir a una sub-pregunta que se realizó en cada una de las principales: tras cada pregunta se cuestionó a los alumnos “¿Cómo te has llegado a formar esta opinión o idea?”. Ello nos interesa precisamente para definir, al menos desde la percepción subjetiva de los alumnos, qué instancia formativa ha resultado más importante en los posicionamientos concretos que ellos tienen respecto a diversos temas. Aprovecharemos

este espacio para comentar el asunto de esos referentes: explicaremos a continuación las categorías de respuesta, acompañando cada una de una pequeña tabla en que se muestra la incidencia de esa categoría de respuesta en cada pregunta. Es importante aclarar que de las 12 preguntas, tres de ellas no permiten indagar propiamente estos referentes, a saber: la número 2 (“¿Qué se puede hacer en la colonia donde vives?”), porque resulta tácito que esa opinión se la han formado por experiencia propia; la número 9 (“¿Te gusta trabajar en equipo?”), pues ahí se sobreentiende que las opiniones que tengan los alumnos al respecto habrán surgido de la experiencia personal en la escuela; y la número 10 (“¿Participas en alguna actividad extra-curricular, o en alguna actividad fuera del Colegio?”), porque esta pregunta inquiriere por un hecho, y no por una opinión o postura. Considerando lo anterior, el porcentaje de frecuencia para cada tipo de respuesta se computa sobre un total de 81 respuestas, y no de 108. Por otro lado, dentro de las 81 respuestas tomadas en consideración hubo 7 casos en los que no se podía ubicar un referente formativo debido a que la respuesta principal del alumno había sido una manifestación de desconocimiento; finalmente, en 9 casos no se preguntó por el referente formativo. Las categorías de respuesta que surgieron son las siguientes:

**A) Clases y estudios escolares:** es la instancia escolar propiamente dicha, y se da cuando el alumno se forma una opinión a raíz de alguna lección que aprendió en el aula, o de alguna lectura que se le encargó hacer como materia para alguna asignatura; también se puede colegir la presencia de esta instancia formativa cuando alguna opinión de un profesor influyó en la postura del alumno. El porcentaje de frecuencia para este tipo de pregunta fue de aproximadamente **22.22%**.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frecuencia	4	N/A	4	3	1	6	0	0	N/A	N/A	0	0

**B) Familia y/o conocidos cercanos:** está presente cuando los familiares u otras figuras de autoridad exteriores a la escuela promueven en el alumno un posicionamiento. El porcentaje de frecuencia para este tipo de pregunta fue de aproximadamente **17.28%**.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frecuencia	3	N/A	1	2	2	1	1	0	N/A	N/A	3	1

**C) Pares:** son los amigos y colegas, tanto de dentro como de fuera de la IEMS. Esta instancia contribuye a formar la opinión o juicio del alumno cuando el posicionamiento deriva directamente de lo que aquel aprende al convivir con sus iguales en contextos diferentes al áulico y escolar. El porcentaje de frecuencia para este tipo de pregunta fue de aproximadamente **7.40%**.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frecuencia	0	N/A	3	1	0	0	0	0	N/A	N/A	2	0

**D) Medios de difusión:** son todas esas herramientas e instancias desde las cuales las fuerzas directivas de la sociedad (en el sentido gramsciano del término: las grandes editoriales, los canales televisivos, los periódicos e incluso los proveedores de internet) emiten mensajes, o bien posibilitan cierto tipo de comunicación electrónica entre pares (como en el caso de las redes sociales) para el intercambio de información. Como se hizo evidente tras este trabajo empírico, esta es una instancia de gran importancia en la formación de juicios de los jóvenes. El porcentaje de frecuencia para este tipo de pregunta fue de aproximadamente **29.62%**.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frecuencia	3	N/A	1	6	5	3	4	1	N/A	N/A	3	0

**E) Observaciones personales y/o experiencias:** esta instancia fue mencionada cuando los entrevistados afirmaron haberse formado una opinión a través de la observación de su entorno inmediato, o de experiencias que han vivido de manera personal. Un ejemplo es el

de Nayelli, que participó en actividades de apoyo durante los días posteriores al terremoto del 2017, y ello influyó en sus opiniones sobre el tipo de figuras públicas a las que ella le reconoce mayor trascendencia. El porcentaje de frecuencia para este tipo de pregunta fue de aproximadamente **11.11%**.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frecuencia	3	N/A	6	1	0	1	4	1	N/A	N/A	3	5

Tomando en cuenta lo anterior, y para el caso de las preguntas que alimentan las reflexiones sobre esta competencia, la escuela y las aulas fueron señaladas como el factor que influyó en su posicionamiento principalmente en las preguntas 3 (sobre los políticos mexicanos contemporáneos) y 6 (sobre los personajes históricos más trascendentes), preguntas en las que la categoría A fue mencionada por 4 y por 6 de los nueve entrevistados, respectivamente. Resulta interesante observar que esta relativa predominancia de la escuela como instancia que influye en las opiniones de los estudiantes (o, al menos, en lo que *ellos* reconocen conscientemente como tal) no vuelve a aparecer en ninguna otra pregunta. En términos generales, la respuesta más socorrida fue la de la categoría D (medios de difusión). Esto muestra que los jóvenes entrevistados perciben a los medios de difusión como la causa que ha influido decisivamente en sus opiniones más a menudo que la escuela.

Por otro lado, la escuela es especialmente relevante, como hemos dicho, en la pregunta 6, que es la de los personajes históricos que el alumno considera más trascendentes. En ese sentido, hemos podido observar que los entrevistados tienen una concepción muy “escolar” de la historia, pues ésta es vista por ellos como el conjunto de procesos de carácter político que tuvo lugar en el pasado, y que desde la narrativa oficial son considerados los parteaguas más relevantes en la “construcción” de México. Esto se percibe también, por ejemplo, en el hecho de que sólo una alumna hizo mención de personalidades del arte (Frida Kahlo y Sor Juana Inés de la Cruz), y una más a un político del México moderno (Gustavo Díaz Ordaz).

En las preguntas 4, 5 y 7, los alumnos toman como referente para formar su opinión los medios de difusión de manera predominante, mientras que en la pregunta 8 (sobre figuras públicas del ámbito internacional) predomina el reconocimiento de desconocer el tema, por lo que no puede hablarse propiamente de un posicionamiento.

Finalmente, la pregunta 11, relativa a la sociedad justa, se ve alimentada por tres instancias que se reparten equitativamente las preguntas (3 cada una), a saber: la familia, los medios y las experiencias personales.

Podemos decir, en conclusión, que los estudiantes suelen tener opiniones más o menos bien definidas en torno a diversos temas, excepto en aquéllos en que reconocen desconocerlo (el caso típico y más notorio fue el de ciertas figuras públicas internacionales). Sin embargo, algo que pudimos observar es que en ocasiones esas opiniones se basan en apreciaciones mediadas por los medios de difusión, valga la redundancia. La escasa presencia de la escuela como instancia a la que los alumnos le atribuyen la formación de una determinada opinión (así como la circunscripción de lo escolar a la formación de juicios sobre historia patria y política nacional) muestra un síntoma de interés: parece ser que los contenidos escolares no logran ganar en la competencia que tienen que librar con los medios de difusión por la formación de los juicios de los alumnos. Así, parece ser que, por un lado, la escuela no es conscientemente percibida como una instancia suficientemente relevante en la formación de juicios personales sobre temas de interés ciudadano entre los estudiantes entrevistados; por otro, la competencia genérica que aquí comentamos parece adolecer de un equívoco, pues en efecto la mayoría de las actividades escolares no dan muestras de estar orientadas con suficiente claridad al esclarecimiento de ciertos asuntos relevantes del mundo actual.

### **5.3.1.2 Competencia 8 (Trabajo en equipo)**

“Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” (SEGOB, Íd.).

A esta competencia hace referencia la siguiente pregunta del guion:

*9.- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?*

El guion de la entrevista aborda esta competencia de manera bastante directa y sin mayor embrollo: los estudiantes fueron interpelados por la afición que tienen al trabajo en equipo. Como dijimos al principio del apartado 5.3 al hablar de los tipos de respuesta sobre los referentes formativos, para esta pregunta no aplica la sub-pregunta por la instancia que definió la opinión del alumno, pues en este caso se da por hecho que la actitud hacia el trabajo en equipo es necesariamente moldeada por la escuela y por las experiencias personales (respuestas A y D).

Como hemos visto en el apartado anterior, la mayoría de los entrevistados no tienen una actitud decididamente favorable hacia el trabajo en equipo, pues sólo dos de ellos afirman que éste sí les gusta, mientras que a tres les gusta “a veces”. Uno más considera que es agradable trabajar en equipo, pero que resulta difícil; finalmente, al tercio restante de los entrevistados no les gusta el trabajo en equipo. Al revisar con más detenimiento sus respuestas pudimos advertir claramente que de los nueve entrevistados sólo dos emiten opiniones firmemente negativas sobre el trabajo en equipo: entre los otros siete, hay dos que lo encomian sin mayor reserva, y los otros cinco afirman que, en las condiciones correctas (condiciones que no siempre son fáciles de cumplir), puede ser muy enriquecedor y útil. En ese sentido, podemos decir que esta competencia ha logrado cierto éxito, al menos en la pequeña muestra de pilotaje que hemos tomado para esta entrevista. Resultaría acaso deseable que, así como hay una actitud favorable hacia el trabajo en equipo, se trabajara una serie de habilidades para llevarlo a cabo de mejor manera, así como ciertos saberes algorítmicos que permitan darle mayor eficiencia y fecundidad.

### **5.3.1.3 Competencia 9 (Participación cívica)**

“Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo” (SEGOB, Íd.).

A esta competencia hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

*2.- ¿Cómo describirías el entorno donde vives?*

*9.- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?*

*10.- ¿Participas en alguna actividad extra-curricular, o en alguna actividad fuera del colegio? De ser así, ¿en qué consiste(n) esta(s) actividad(es)?*

*12.- Si tú pudieras tener mucho poder, como para moldear a la sociedad mexicana como consideres mejor y más justo, ¿qué harías para mejorarla?*

La razón por la que se señala la pregunta 2 como parte de los referentes que inquietan por esta competencia es que, a nivel potencial, el entorno inmediato donde el alumno vive puede ser un fértil campo de praxis con mucha educatividad; empero, para que esto suceda deben darse ciertas condiciones, mismas que, lamentablemente, no se dan en la mayoría de los casos aquí revisados. En efecto, y aunque eludiremos las reiteraciones, hemos de recordar que la mayoría de los jóvenes afirman que no hay en sus colonias muchas actividades organizadas por la propia comunidad, y las pocas que se llevan a cabo (generalmente fiestas patronales y algunas actividades lúdicas de carácter privado) no suelen tener connotaciones políticas. No podemos tampoco subestimar el papel socializante que tienen las fiestas patronales, así como otras festividades religiosas o civiles que en muchas partes de la ciudad constituyen verdaderas tradiciones, algunas de ellas centenarias, pero en términos generales no parece ser (al menos desde lo que se infiere de los informantes) que los entrevistados tengan conocimiento de grupos de carácter político o de actividades propias de la sociedad civil organizada cuyas finalidades sean propiamente políticas (i.e: que busquen repercutir en un espacio común, o solucionar problemas que conciernen al público).

Aunado a la situación anterior, encontramos que la pregunta 10 arroja resultados predominantemente negativos en lo concerniente a las actividades extra-curriculares o extra-escolares que realizan los alumnos: siete de los nueve entrevistados no realizan en el presente ninguna actividad de este tipo; una persona asistía antes a clases de guitarra, pero tuvo que dejarlo. De los otros dos que sí realizan actividades fuera de las aulas, ninguno de ellos la realiza dentro de la IEMS: uno participa en actividades pastorales de una congregación religiosa, y el otro asiste a clases de inglés. Se considera que esta dimensión es importante al comentar la novena competencia porque nos pueden mostrar las actividades que realizan los alumnos fuera de la instrucción escolar, y dichas actividades pueden constituir experiencias formativas que amplíen su concepción sobre lo que es participar en la sociedad y organizarse para cumplir objetivos comunes. Empero, como hemos visto, una orientación hacia ese tipo de propósitos (lo cual está parcialmente presente en el caso del joven que asiste a actividades religiosas, pues la caridad es una actividad que toca lo público de alguna manera) no es lo más común en la muestra que interpelamos.

Finalmente, una dimensión que no es ajena a los referentes de participación ciudadana en los estudiantes es la dimensión virtual: si bien vemos que las actividades y prácticas ciudadanas que la mayoría de los alumnos realiza son más bien pocas, conviene indagar las concepciones que ellos tienen sobre el uso del poder, y sobre las manifestaciones de la agencia transformadora. De ahí el interés que tenemos en la pregunta 12 como fuente que alimenta la novena competencia del Marco Curricular Común. En principio, hemos de decir que sorprende la gran diversidad de respuestas dadas por los jóvenes: no cabe hablar de “predominancia” de una cierta categoría de respuesta, pues hubo en total once de éstas, y ninguna se repitió más de cuatro veces; la mayoría son respuestas *sui generis* o que se repiten dos veces como máximo. En ese sentido, podemos afirmar que los estudiantes poseen ideas muy diversas sobre las formas en que puede mejorarse la sociedad; empero, hay una constante en la mayoría de ellas, y es su carácter marcadamente institucional: en efecto, la enorme mayoría de estas iniciativas parecen partir de la premisa de que es posible utilizar las instituciones de cualquier Estado-nación moderno para que éste alcance mayores niveles de justicia. Cabe decir, por ejemplo, que la respuesta que se repite cuatro veces entra en la categoría que hemos llamado “Fomentar el desarrollo económico nacional”, y ésta

incluye medidas como ratificar el proteccionismo, sustituir importaciones y propiciar un manejo más asertivo de los recursos naturales que se obtienen en el territorio local. Acaso el *Zeitgeist* del presente, en el que las políticas neoliberales están perdiendo vigencia ante la opinión pública, fortalecido por el impulso del incipiente sexenio lopezobradorista (que al momento de la entrevista todavía estaba en el horizonte, aunque AMLO ya era presidente electo) hayan jugado un papel en este posicionamiento de los alumnos, pero en ese asunto sólo podemos especular.

Otro ejemplo en el que se despliega un pensamiento institucional y estratégico es el de tres categorías de respuesta (las letras A, C y F en la tabla del apartado 5.2) que se refieren a la educación, pero asumen posturas distintas sobre cómo puede ésta mejorar. La categoría A resulta especialmente llamativa: ésta se refiere a una mejor educación que apuntale un Sistema Educativo Nacional más equilibrado, con un estándar común de calidad que permita que cualquier egresado (sea de un CECyT, de una ENP, de un Colbach, etc.) pueda aspirar a “un trabajo estable”. Decimos que resulta muy llamativa esta respuesta porque en la letra de la RIEMS se supone que dicha nivelación del estándar educativo en los subsistemas del bachillerato constituye una prioridad; por lo pronto vemos aquí que, en la percepción de algunos alumnos, esto es aun una tarea pendiente. El lector puede remitirse a la reflexión del capítulo anterior (apartado 4.5) sobre la relación entre la RIEMS y los paradigmas pedagógicos revisados. La categoría C pide una educación que ayude a los sectores sociales en mayor desventaja.

#### **5.3.1.4 Competencia 10 (Interculturalidad)**

“Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” (SEGOB, Ibid: 5).

A esta competencia hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

1.- *Para ti, ¿qué significa ser mexicano?*

3.- *¿Cuáles dirías tú que son los rasgos fundamentales del ser humano en tanto ser social?*

Esta competencia puede “leerse” al revisar articuladamente las preguntas 1 (sobre los referentes de pertenencia a, y/o identidad con, “lo mexicano”) y 3 (sobre los rasgos fundamentales del ser humano). Resulta interesante advertir que la respuesta principal en la pregunta 1, con una recurrencia de 5 entrevistados (más de la mitad), corresponde a la categoría “Lo mexicano como orgullo por tener tradiciones y referentes culturales propios”; por su parte, en la pregunta 3 es preponderante la respuesta que define lo humano como la capacidad de comunicarse y/o convivir; otra de las categorías importantes (con 2 incidencias) es “La humanidad como especie con rasgos muy diversos”.

En ese sentido, puede decirse que existe en los alumnos entrevistados, por un lado, una visión de lo mexicano vinculada a ciertas manifestaciones culturales tradicionales, especialmente de carácter festivo (celebrar determinadas fiestas, recordar y observar tradiciones emblemáticas...), lo cual nos hace pensar en una visión un tanto comunitarista de la pertenencia. Por otro lado, existe una visión más comprensiva de lo humano en general, toda vez que en varios casos se privilegia la comunicación y convivencia, o incluso la diversidad misma (“...que tiene su libre opinión”), como las características más acusadas de la especie humana. Ahondaremos un poco más en esto cuando abordemos la problemática sobre el nacionalismo, pero podemos adelantar la observación de que se percibe una tendencia en los jóvenes interpelados a asumir una postura “populista” en el sentido en que lo maneja Contreras Peláez (2004: 140) en un comentario sobre Herder, siguiendo a Isaiah Berlin [añadir referencia, pero se mostrará una cita en el apartado sobre nacionalismo]: los alumnos valoran la diversidad de los pueblos, y visualizan su propia pertenencia a la construcción histórico-imaginaria que llamamos “pueblo mexicano” desde ciertos referentes más bien estéticos y folclóricos que étnicos o incluso políticos; como consecuencia, no existe una descalificación explícita hacia otros pueblos (una de las entrevistadas, al hablar sobre Donald Trump, sugiere que la postura de éste al anteponer los intereses de “su gente” es legítima y justificable) ni una afirmación propiamente nacionalista de lo mexicano. Resulta inevitable hacer esta referencia al problema del nacionalismo (que no corresponde a este apartado), debido a que éste constituye en cierto modo el “reverso” de la interculturalidad.

Puede decirse, en términos generales, que la competencia relativa a la interculturalidad ha tenido más éxito que las otras tres que hemos revisado, especialmente si consideramos que en la pregunta 11 (“¿Consideras que la sociedad mexicana es justa? ¿Por qué?”) hubo respuestas que apuntan en el sentido de que la injusticia se identifica con la discriminación.

### **5.3.2 Desde los problemas de la ciudadanía**

#### ***5.3.2.1 El problema de la sociedad justa***

A esta problemática hace referencia la siguiente pregunta del guion:

*11.- ¿Consideras que la sociedad mexicana es justa? ¿Por qué?*

Hemos ya señalado en el apartado 5.2 la notable diversidad de respuestas que dieron los entrevistados a esta pregunta (diez categorías de respuestas, habiendo sólo nueve entrevistados). Empero, nadie afirmó que la sociedad mexicana fuera cabalmente justa: difieren solamente las razones por las que se la considera injusta:

- a) Porque existe discriminación (2)
- b) Por un diferente estándar de seguridad y bienestar en distintos sectores sociales (1)
- c) Por falta de imparcialidad y eficiencia en el sistema de justicia (3)
- d) Por corrupción de los económicamente poderosos (2)
- e) Por corrupción de estadistas (1)
- f) Por predominio de ideologías hegemónicas que limitan la libertad y los derechos humanos (1)
- g) Por políticas públicas desatinadas que fomentan la dependencia al gobierno (1)
- h) Por la existencia de explotación económica (1)

En términos de posturas, podemos ver que el inciso h) corresponde, aunque no es explícitamente nombrada así, a una visión marxista de la injusticia: Claudia dice “Hay gente que trabaja mucho y no recibe un salario acorde a lo que trabaja, y eso pues, no lo sé, yo lo

relaciono con la justicia: no recibe por lo que hace”. Por otro lado, casi todos los otros incisos parecen apuntar hacia un ideal liberal igualitarista de justicia: ahí donde se denuncia una falta de imparcialidad y eficiencia en el sistema de impartición de justicia se echa de menos un estándar de seguridad y bienestar apuntalado por derechos que, se asume, deberían ser disfrutados por todos; esa misma exigencia de un estándar mínimo de bienestar se manifiesta en la categoría de respuesta expresado en el inciso b).

Vemos una predominancia de ideas liberales, pero desde la perspectiva o matiz igualitarista: los alumnos parecen asumir con suficiente convicción que los derechos de los ciudadanos deben ser respetados, y que tal respeto ha de traducirse en un acceso igualitario a un estándar de bienestar vehiculado por los servicios públicos y la impartición de justicia. No obstante, cuatro alumnos hicieron mención de razones que también involucran a los ciudadanos en la injusticia de la sociedad: el inciso a) señala la existencia de discriminación como un factor de injusticia, el inciso f) responsabiliza a ciertos actores sociales que pretenden mantener una ideología hegemónica incompatible con los ideales modernos de los derechos humanos y las libertades individuales (concretamente, habla de ciertas ideas religiosas), finalmente, el inciso g) dice, poniendo como ejemplo las becas que otorga el gobierno a estudiantes del bachillerato, que ciertas políticas públicas “adormecen” la voluntad de superación personal y responsabilización de sí en la ciudadanía. Esta última postura podría decirse que apunta más a un liberalismo más “defensivo”, toda vez que parece lamentar la creación de una dependencia del ciudadano hacia el Estado; las dos anteriores, por su parte, podrían considerarse republicanas en tanto que apelan a la virtud (v.gr: cuando Nayelli dice “No, yo siento que no es justa la sociedad, porque a veces discriminamos a las personas (...) por cualquier cosa: sus tradiciones, costumbres, cosas así”).

### ***5.3.2.2 El problema de la constitutividad moral de la comunidad en el individuo***

A esta problemática hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

- 1.- *Para ti, ¿qué significa ser mexicano?*
- 2.- *¿Cómo describirías el entorno donde vives?*

3.- *¿Cuáles dirías tú que son los rasgos fundamentales del ser humano en tanto ser social?*

Esta problemática, correspondiente a la dimensión de la pertenencia, resulta interesante. Como hemos visto en el apartado 5.2, la mayoría de las respuestas de los estudiantes apuntan hacia una idea de lo mexicano como la observancia de fiestas tradicionales, así como (en algunos casos) actitudes festivas y alegres, y también están presentes identificaciones más formales (lo mexicano como la ciudadanía legal mexicana: haber nacido en el país, o haberse nacionalizado).

Empero, sólo en unos pocos casos puede hablarse de una cierta constitutividad moral de lo social-comunitario en la subjetividad individual; esta postura no está del todo ausente (una alumna dice que ser mexicano significa “llevar alto nuestro nombre”, otro alude al “compañerismo y el ayudar a otras personas”, respuestas que apuntan a que la comunidad, en este caso nacional, influye o debe influir en ciertos rasgos morales), pero no es predominante.

Las posturas que identifican lo mexicano como la observancia de tradiciones, así como las que aluden a cierta constitutividad moral mencionadas en el párrafo anterior, como hemos visto en el capítulo III, corresponden a un comunitarismo moderado, pues provienen de vínculos pre-políticos (tradiciones como el Día de Muertos, o ciertos rasgos de carácter que se consideran propios del pueblo mexicano) y no implican reivindicaciones políticas agresivas, sino la celebración populista de las tradiciones que se asumen como propias (en el apartado 5.3.2.3 hablaremos más sobre el populismo); además, esta asunción se da sobre una base territorial e histórica (quienes habitan el territorio mexicano celebran el Día de Muertos porque en el pasado otro pueblo lo celebrara en partes de ese mismo territorio), y no sobre una base racial o de algún modo excluyente.

Por otro lado, las respuestas más “frías” o formales (las que aluden a lo mexicano como la pertenencia a la comunidad jurídica formada por quienes “tienen la nacionalidad” mexicana) podríamos decir que encajan en la visión liberal, pues no asignan a la “mexicanidad”

características morales, sino que ésta es comprendida desde una perspectiva más bien técnica y jurídica. La postura republicana, por su parte, parece emerger en unas pocas respuestas en las que los entrevistados aludieron a la participación en la sociedad como rasgos implicados (en este caso en calidad de “imperativo” o de exhortación deseable) en el hecho de ser mexicano: Claudia dice que ser mexicano significa, entre otras cosas, “participar en las decisiones que se tomen”, así como “poder ayudar y contribuir a la sociedad: a proyectos (...)”; José alude a una auto-comprensión reflexiva porque el hecho de ser mexicano es “una oportunidad de saber cómo un país ha sobrevivido a tanta (...) guerra civil (...) cómo hemos salido adelante (...)”.

Así, vemos que en esta problemática se encuentran representadas las tres principales posturas del pensamiento político, al menos tal como lo hemos caracterizado en el capítulo III. En ese sentido, hay ciertamente una diversidad de posicionamientos y una comprensión diferente de los conceptos de “nacionalidad” y “mexicanidad” en los educandos entrevistados.

### **5.3.2.3 El problema del nacionalismo**

A esta problemática hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

*1.- Para ti, ¿qué significa ser mexicano?*

*6.- ¿Quiénes son los personajes históricos de México que consideras más trascendentes?*

*12.- Si tú pudieras tener mucho poder, tanto como para moldear a la sociedad mexicana de la manera que consideres mejor y más justa, ¿qué harías para mejorarla?*

Por pertenecer a la misma dimensión temática que el problema anterior, resulta inevitable que haya algunas observaciones comunes: nuevamente, vemos que desde la pregunta 1 no se recuperan referentes nacionalistas. Es necesario, entonces, hacer una diferenciación entre el concepto de nacionalismo propiamente dicho, y el concepto herderiano de *populismo*, que hemos mencionado ya en dos ocasiones. El autor Francisco J. Contreras Peláez (2004: 140-141), estudioso de la obra de Johann Gottfried Herder, trata de identificar

la postura de este proto-romántico prusiano en el ámbito del debate sobre el nacionalismo. Contreras Peláez describe esta ideología de este modo:

(...) el contenido mínimo de esa doctrina incluye la creencia en la existencia de naciones como comunidades “naturales”, identificables en base [sic] a ciertos “hechos diferenciales” objetivos, así como la convicción de que tales comunidades deben disponer de un Estado propio. (Contreras Peláez, 2004: 140).

Podemos también llamar “pueblos” a estas naciones que constituyen diferentes ramas de la familia humana, pero en modo alguno “razas” distintas o formas distintas de humanidad (Herder afirmaba de manera enfática el origen monogénico del hombre). Los nacionalismos, como dice Contreras Peláez, reivindican el derecho de una nación (una “comunidad imaginada”, como hemos visto en el capítulo III) a manejar políticamente un territorio. Herder, al parecer, no estaba interesado en ese tipo de politización de las culturas nacionales de los pueblos:

Herder aceptó sin duda el primer principio [la existencia de diferentes pueblos o naciones], pero (...) no parece haber compartido el segundo (la correlación naciones-Estados). (Íd.).

Contreras Peláez propone seguir a Berlin en la denominación que hace de Herder como “populista”, en vez de nacionalista (Ibid: 141), basándose en la ausencia que manifiesta Herder de reivindicaciones políticas para las naciones. Con base en lo anterior, podemos afirmar que hay ciertas afirmaciones populistas en los estudiantes entrevistados (las referencias a las tradiciones y al orgullo por pertenecer a un pueblo que es alegre y solidario), pero no puede hablarse de rasgos propiamente nacionalistas. Así, difícilmente hay un posicionamiento comunitarista en los jóvenes desde el punto de vista de este problema, al menos un comunitarismo fuerte que entronque con el nacionalismo.

Por otro lado, en la pregunta número 12 aparecen algunas ideas sobre cómo mejorar a la sociedad mexicana, y ahí es posible identificar un matiz interesante: cuatro de los nueve entrevistados emitieron respuestas que hemos categorizado como “Fomentar el desarrollo

económico nacional”, la cual incluye la protección de ciertos recursos naturales existentes en el territorio nacional, así como el desarrollo de las industrias locales (Daniela dice “abriría las refinerías, lo que va a hacer López Obrador, para dar trabajo, y más aparte no estar dependiendo de otros países”; José dice “consumir todo lo que sacamos de (...) nuestra tierra, todos los minerales, todo el petróleo, hacer refinerías (...”). Consideramos que este posicionamiento no corresponde tanto a la postura comunitarista como a la republicana: ésta, aunque suele mentalmente suele asociársele a la participación de la ciudadanía en el gobierno, también incluye como un importante componente la adquisición de libertad política de un Estado frente a otros; así, el fomento al desarrollo económico local puede verse como una postura afín al republicanismo, pues los argumentos a favor del proteccionismo o la localización de ciertas industrias estratégicas se dan desde consideraciones prácticas o de independencia económica (v.gr: “¿por qué vender el petróleo barato y comprarlo caro, si podemos refinarlo nosotros mismos?”, o “es preferible que la industria alimenticia se enfoque en el autoconsumo para mitigar la pobreza y la desnutrición”), y no desde referentes nacionalistas o reivindicaciones culturales.

Asimismo, también hay posturas liberales en la pregunta 12, toda vez que algunos alumnos hacen referencia a los compromisos del Estado con la población, en términos de los derechos que ésta tiene. Esto ocurre especialmente cuando se habla de educación: tres categorías de respuesta (que agrupan a cinco de los nueve entrevistados) hablan de “mejorar la educación” desde diferentes puntos de vista; una de ellas pide un Sistema Educativo Nacional más equitativo, equilibrado y con un estándar común (dice la alumna entrevistada “que todos estén al mismo nivel, y no por ejemplo, las Prepas en uno, Bachilleres en otro, Conaleps en otro... o sea, que todos estén bien”); otra señala la necesidad de fundar escuelas especiales para sectores sociales en desventaja (v.gr: adultos que no pudieron antes acceder a la educación básica); y, finalmente, otra busca que la educación sea más pertinente y/o integral (que permita a los sujetos incorporarse a la sociedad adulta, con buenos trabajos y que sean capaces de llevar a cabo esfuerzos). Estas respuestas, y algunas otras (como la que habla de que el Estado debería cumplir sus compromisos de apoyo a los damnificados por el terremoto del 2017), aluden a los derechos que tiene la ciudadanía, y que el Estado debería garantizar (sin la intervención directa de la ciudadanía como agente transformador o

catalizador de cambios), por lo que podemos decir que son posicionamientos liberales. Así pues, vemos que están nuevamente representadas las tres principales escuelas de pensamiento político en esta problemática en las preguntas 1 y 12.

En el caso de la pregunta 6 (sobre los personajes históricos que el entrevistado considera más trascendentes), las respuestas resultan de gran interés. En este rubro los alumnos emitieron 23 respuestas diferentes, enmarcadas en sólo 6 categorías de respuesta. Tres de estas categorías corresponden a lo que hemos llamado “Personajes oficiales”, es decir, personajes que en los libros de historia y en las narrativas más usuales sobre la idea de lo mexicano suelen ser presentados como protagonistas de la historia patria. Las tres categorías corresponden a tres grandes etapas en la historia del país: la Guerra de la Independencia; los primeros años del México Independiente y la República Restaurada; y la etapa comprendida por el Porfiriato y la Revolución. 17 de las 23 respuestas están comprendidas en estas tres categorías. Otras tres respuestas son presidentes del México posrevolucionario. Solamente dos respuestas más se salen de esta concepción oficial de la historia, y se trata de artistas (Frida Kahlo y Sor Juana Inés de la Cruz). En ese sentido, podemos decir que la gran mayoría de los alumnos, aunque no posea una concepción fuertemente nacionalista de su propia pertenencia al México actual, sí tiene una concepción de la historia condicionada por el relato nacionalista que dio origen al Estado mexicano. Esta postura posee cierta afinidad con el comunitarismo. Por otro lado, acaso la mención de artistas puede ser catalogada como signo de una visión liberal de la historia, en tanto que ésta admite, o adquiere su fulgor y belleza de, sujetos particulares cuyas obras artísticas poseen relevancia histórica.

#### ***5.3.2.4 El problema de la distinción entre las esferas pública y privada***

A esta problemática hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

7.- *¿Puedes decirme algún personaje público mexicano de la actualidad a quien admires, y por qué?*

8.- *¿Y un personaje público del resto del mundo?*

10.- *¿Participas en alguna actividad extra-curricular, o en alguna actividad fuera del colegio? De ser así, ¿en qué consiste(n) esta(s) actividad(es)?*

Así como la pregunta 6, retomada por la problemática inmediata anterior, resulta de interés porque conocer los personajes que los educandos consideran trascendentes para la historia de México nos habla mucho de la concepción que ellos tienen de la historia, las preguntas 7 y 8 son importantes porque saber qué personajes públicos son admirados por los educandos nos puede dar indicios sobre la manera en que ellos perciben la diferencia entre las esferas pública y privada, así como los tipos de agencia social pública que ellos perciben en su entorno y acaso toman como modelos.

Al hablarse de personajes públicos, el espectro de sujetos se extendió más allá del ámbito de los políticos propiamente dichos: sólo tres de los personajes mencionados por los alumnos corresponden a esta categoría. Siete de los diez personajes que los entrevistados dijeron son individuos; otros tres son sujetos colectivos. De los sujetos individuales, sólo tres son políticos, y los otros cuatro son escritores o periodistas (2), artistas (1: Alfonso Cuarón) o autoridades de una institución educativa (1). Los cuatro personajes que no corresponden al gobierno mismo dejan ver que los alumnos reconocen como actividades públicas aquéllas que permiten “emitir un mensaje” o hacer públicas las ideas; también se reconocen como actividades públicas los liderazgos de las instituciones culturales (como la educativa que menciona una de las entrevistadas). Por otro lado, se habla de “personajes públicos” desde la concepción de sujetos colectivos en tres ocasiones: dos veces se alude a la actividad de grupos de investigadores en instituciones científicas, y en un caso se habla de la ciudadanía misma que se organizó espontáneamente para atender la contingencia catastrófica del terremoto del 2017. Corriendo el riesgo de simplificar un tanto la cuestión, podemos decir que las tres menciones a políticos constituyen una visión liberal de la distinción entre lo público y lo privado (pues parece predominar la idea de “político” como sinónimo de “figura pública”), mientras que las cuatro menciones a otro tipo de intelectuales (escritores, periodistas, artistas o directores de IEMS) encajan más en una concepción republicana de esta distinción, pues se incluye la creación artística o la difusión de ideas (que implica creación intelectual) como

formas de “estar” en la esfera pública; lo mismo puede decirse de la mención a sujetos colectivos que generan avances en el campo científico. Por otro lado, la mención que se hace a la gente que se organizó espontáneamente durante el terremoto puede apuntar hacia una visión comunitarista, pues los vínculos que hacen un llamado a la acción no se dan directamente en el campo de actividad propiamente político, sino en la necesidad vehiculada por una contingencia adversa (de carácter, por supuesto, pre-político).

En el caso de los personajes internacionales, el espectro de respuestas es mucho más estrecho: tan sólo seis categorías de respuestas (una de las cuales es reconocimiento de ignorancia respecto del tema y otra más es el no reconocimiento de figura alguna con un liderazgo importante). Empero, en las pocas respuestas dadas (sólo diez) parecen predominar las posturas republicanas: se refiere una líder individual en la lucha por defender y ampliar los Derechos Humanos (Malala Yousafzai) y un sujeto colectivo que enfrenta las pretensiones de predominancia ideológica de formas hegemónicas de pensamiento. Vemos ahí una postura en la cual los entrevistados parecen reconocer la necesidad de que la ciudadanía (ya sea en forma de líderes individuales con gran presencia mediática, o en forma de sujetos colectivos organizados fuera de las estructuras de la sociedad política) se involucre en asuntos públicos con miras al mejoramiento de sus contextos.

En lo que se refiere a las actividades extra-curriculares, esta pregunta no ofrece suficientes elementos para indagar una postura, pues la mayoría de los alumnos (dos terceras partes) no realiza este tipo de actividades. Dos de los otros tres toman clases particulares de música o de un idioma extranjero (en este caso, inglés), y sólo el tercero lleva a cabo actividades pastorales en un grupo religioso. Estas actividades pueden interpretarse, al menos desde la óptica de este problema teórico, como representativas de una postura liberal sobre la distinción entre las esferas: las actividades realizadas en el grupo mencionado por el segundo entrevistado incluyen acciones caritativas y de apoyo a personas en situación de calle; ahí puede verse una modalidad de la caridad, que implica la participación de sujetos particulares en la esfera pública (en la sociedad, más allá del ámbito privado o doméstico), pero sin buscar directamente el autogobierno o la formación de una instancia ciudadana de dominio/dirección (lo cual sería propio de una postura republicana).

### **5.3.2.5 El problema del debate entre la virtud y el comercio**

A esta problemática hacen referencia las siguientes preguntas del guion:

7.- *¿Puedes decirme algún personaje público mexicano de la actualidad a quien admires, y por qué?*

8.- *¿Y un personaje público del resto del mundo?*

11.- *¿Consideras que la sociedad mexicana es justa? ¿Por qué?*

Finalmente, el problema del debate entre la virtud y el comercio indaga por la valoración que tiene un ciudadano de dos esferas distintas: las actividades de carácter político (la gestión de los recursos públicos, la redistribución de la riqueza, la actividad sindical, la vigilancia ciudadana, los servicios que los ciudadanos puedan autoproverse, etc.) y las de carácter económico privado (la vida empresarial y, en general, los procesos productivos a cargo de sujetos particulares). Desde las preguntas 7 y 8, parece predominar la postura republicana, es decir, la que considera más importante las actividades no necesariamente lucrativas tendientes a incidir en los públicos de manera transformadora: esto se puede ver en la admiración que algunos entrevistados sienten por figuras como Carmen Aristegui, Ernesto Lammoglia, así como las personas que se organizaron durante el terremoto del 2017. Hay en esos casos una valoración de las actividades que no tienen como finalidad inmediata (aunque pueda ser una consecuencia, como en el caso del periodista que recibe un salario, o el artista que luego comercializa sus obras) la obtención de lucro desde una actividad productiva privada. Una postura liberal (que no apareció en la pregunta 7 ni en la 8) hubiera sido, por ejemplo, la admiración a un empresario por su riqueza o por “generar empleos”. Otra expresión de una postura republicana en lo relativo al debate entre virtud y comercio es el hecho de que una alumna afirmó admirar al director de una importante IEMS (se admira ahí a una figura pública cuyos actos constituyen en cierto modo un “servicio público” encaminado a garantizar y mejorar el derecho de los jóvenes a una educación de calidad). La orientación en este sentido no difiere gran cosa en los personajes

internacionales (pregunta 8).

La pregunta sobre la justicia de la sociedad mexicana ofrece también, en su mayoría, respuestas afines a la postura republicana, por cuanto la mayoría de las respuestas (que niegan la justicia en nuestro país), de una u otra manera, atribuyen la injusticia a una falta de virtud civil (puede ser corrupción de los sujetos económicamente poderosos, falta de empatía entre las personas manifiesta en actitudes discriminatorias, poca atención del Estado a la procuración de un estándar común de bienestar y seguridad, existencia de privilegios...). Sólo una de las respuestas apunta hacia una mayor valoración de la esfera del “comercio”: uno de los entrevistados, al responder a la pregunta 12, retoma el hilo de lo que había comenzado a decir en la anterior, y afirma que él quitaría las becas del programa “Prepa Sí”; él afirma que “le diría a los jóvenes 'si quieres ganar dinero, gánatelo con el esfuerzo que has estudiado. Estudia, y ya cuando estés grande, todo eso que tú estudiaste, vas a ser licenciado en Derecho (...), vas a obtener una gran paga, una gran cantidad de dinero”. Así, él considera que es preferible que la educación apunte a una habilitación para el trabajo, y para que se fomente el esfuerzo individual en aras de la prosperidad y el progreso, en vez de que el Estado asista de manera más directa a los estudiantes por medio de recursos económicos; se trata, entonces, de una postura liberal.

Empero, vemos que en la mayor parte de las preguntas vinculadas a este problema predomina la postura republicana.

## **5.4 Autocrítica**

Tras realizar esta indagación empírica, misma que, como dijimos al principio, sólo debe considerarse un pilotaje, hemos encontrado algunos aspectos que podrían haber resultado mejores. Reiteramos que el propósito de esta tesis no es primordialmente el trabajo de campo, sino una reflexión teórica sobre los alcances y sentido de la educación para la ciudadanía desde la filosofía política; empero, ha resultado útil llevar a cabo estas entrevistas, con el fin de confirmar algunas hipótesis que se tenían a propósito del sentido de la educación y de las limitaciones estructurales que ésta enfrenta.

Por otro lado, resulta importante señalar esos aspectos que pudieron haber sido más pertinentes, para que en futuras indagaciones que tengan un carácter análogo se puedan implementar mejoras. A continuación señalamos las dos observaciones más importantes.

### **5.4.1 La falta de distinción entre instrumentos**

Las preguntas del guion de entrevista fueron utilizadas desde tres perspectivas o “momentos”: en principio, se analizaron los resultados de cada pregunta considerada individualmente; luego se llevó a cabo un comentario articulado de ciertas preguntas desde el punto de vista de las competencias a las que potencialmente hacían referencia; finalmente, se hicieron comentarios igualmente articulados, pero desde el punto de vista de los problemas de ciudadanía hacia cuyo esclarecimiento apuntaban.

Considerando que, para la sección “sintética” de la interpretación (correspondiente al apartado 5.3), la etapa dedicada a las competencias genéricas de la RIEMS constituye una indagación de las predisposiciones para el ejercicio de la ciudadanía, mientras que la etapa dedicada a los problemas de ciudadanía cumple la función de identificar las posturas de los estudiantes en diversos temas, acaso hubiera resultado pertinente utilizar dos instrumentos diferentes (los problemas de no hacer esta distinción serán abordados en el punto 5.4.2).

Las predisposiciones para la ciudadanía podrían haberse buscado con una entrevista, semejante a la que efectivamente se implementó. Sin embargo, y considerando que las posturas en torno a los problemas de ciudadanía están “tipificadas” teóricamente en la presente tesis, hubiera resultado pertinente usar un instrumento diferente para ese momento. Un cuestionario con opciones múltiples, similar a las pruebas de personalidad, podría haber resultado más fácil y claro: se podrían haber presentado preguntas y/o situaciones hipotéticas en torno a diversos temas, cada una con opciones (correspondientes a las tres escuelas de pensamiento político); se podría haber pedido que el alumno marcara aquella opción que resultara más afín a su propia postura. Esto podría hacer más fácil la tabulación de resultados, y evitar los problemas derivados de la complejidad del guion.

#### **5.4.2 La complejidad del guion**

Debido a la forma en que se utilizó el guion de entrevista, se intentó (con éxito relativo) que éste abarcara varias cosas simultáneamente: se quiso que las preguntas tuvieran cierto valor heurístico en sí mismas, pero también que permitieran hacer observaciones articuladas sobre el éxito de las competencias genéricas de la RIEMS, y además identificar las posturas de los alumnos en el ámbito de los problemas teóricos de la ciudadanía. Y esto por no mencionar que cada pregunta, a su vez, incluyó un segundo y tercer momento: aquél orientado a preguntar *la razón* por la que el alumno piensa así, y éste para saber *cómo se formó esa idea* (si por el contacto con medios de difusión, o en la familia, por influencia de sus amigos, en la escuela, etc.).

Esta forma de trabajo, aunque no resultó del todo desencaminada ni estéril, hizo que el análisis de los datos obtenidos resultara un tanto difícil y complejo. Así, por ejemplo, una misma pregunta podía formar parte de la articulación para revisar el éxito de una competencia, pero al mismo tiempo ser parte de los elementos necesarios para analizar un problema de ciudadanía. De esta manera, una misma respuesta debía ser “desmenuzada” en las diferentes connotaciones que podía tener, y esto hizo innecesariamente complicado el análisis. Como hemos dicho en el punto anterior, distinguir instrumentos, dedicando cada uno

a una de las etapas de la síntesis, hubiera sido una mejor estrategia.

## **5.5 Conclusiones del Capítulo 5**

Presentamos finalmente una pequeña tabla que sintetice las tendencias más acusadas en las dos dimensiones que analizamos durante la presente indagación. Hemos de reiterar que ésta fue tan sólo un pilotaje, una “puesta a prueba” de una estrategia heurística y hermenéutica orientada a interpelar a los estudiantes con el fin de obtener una idea aproximada de los alcances y sentido que tiene la educación en su dimensión ciudadana (en este caso, a partir de las tendencias curriculares y los contenidos planteados por la RIEMS).

La falta de escala estadística y los defectos técnicos que puede haber tenido el instrumento constituyen las principales limitaciones de esta indagación, por lo que los resultados que van a mostrarse deben verse simplemente como una “hipótesis razonable”: se tomó una pequeña muestra aleatoria de estudiantes a quienes se les aplicó una entrevista, y a partir de ahí se pueden emitir juicios provisionales y puramente aproximativos sobre los alcances y sentido de la educación ciudadana, pero éstos no deben considerarse concluyentes, sino sólo una herramienta complementaria para una reflexión de carácter más general y especulativo. Podría, ciertamente, resultar concluyente y metodológicamente válida, incluso para efectos de evaluación, pero ello sólo si se realizara a una escala de representatividad estadística (y ello implicaría, a su vez, acotarla en el espacio: en una ciudad, en un subsistema, o incluso en un distrito escolar), lo cual solamente podría hacerse a nivel institucional, con el apoyo de instancias con mucha infraestructura y recursos humanos.

Así pues, los alcances y sentido más acusados en las dimensiones que investigamos pueden tabularse como sigue:

<u>Dimensión</u>	<u>Observaciones</u>
<b><i>Competencias genéricas de la RIEMS</i></b>	
6. “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”	Se perciben opiniones y opciones ideológicas más o menos bien definidas, pero la educación escolar parece tener poca influencia en ellas. Asimismo, hay cierto desconocimiento de temas internacionales.
8. “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”	Esta competencia parece haber tenido cierto éxito: en general, actitud favorable hacia el trabajo en equipo, pero a menudo se reconoce que faltan habilidades específicas para realizarlo.
9. “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”	El entorno mismo impide una mayor participación cívica de los jóvenes fuera de la escuela. Predomina una concepción de la actividad pública mediada por la presencia de instituciones, especialmente escolares y gubernamentales.
10. “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”	Esta competencia ha tenido un éxito considerable.
<b><i>Problemas de ciudadanía</i></b>	
1.- El problema de la sociedad justa	Predominan ideas liberales.
2.- El problema de la constitutividad moral de la comunidad en el individuo	Predominan ideas comunitaristas moderadas.
3.- El problema del nacionalismo	No hay posturas nacionalistas. Predominan referentes populistas y folclóricos de la pertenencia a la comunidad nacional.
4.- El problema de la distinción entre las esferas pública y privada	Presencia más o menos equilibrada de las tres posturas, aunque destacan las que apuntan a una concepción republicana.
5.- El problema del debate entre la virtud y el comercio	Predominan las concepciones republicanas (preferencia casi generalizada por la virtud)

## **Reflexiones finales**

Corresponde ahora presentar las reflexiones que hemos colegido de las revisiones documentales que alimentan la presente tesis, de la apropiación que hemos hecho de éstas para interpretar el tema que nos ocupa, y de los resultados de la indagación exploratoria que hicimos sobre los referentes de ciudadanía en los estudiantes de bachillerato.

Articularemos estas reflexiones en tres partes principales: primero nos permitiremos hacer una reiteración sintética de la relación que existe entre sociedad, ciudadanía y educación, presentando el estatus que tiene la educación para la ciudadanía como función de una sociedad cualquiera en la que sus miembros se organizan políticamente. En términos generales, podemos decir que el argumento que se mostrará en este primer apartado constituye el fondo sobre el que se dibujan las reflexiones de los capítulos 2 y 3 de este trabajo.

En una segunda parte señalaremos tres posicionamientos básicos relativos al poder (o alcances) que se le reconoce (o se le atribuye) a la educación como institución social. Esto abonará al argumento del apartado inicial, a la vez que constituye la base sobre la que se edifican las reflexiones propias del capítulo 4, en la medida en que éste, además de clarificar y distinguir realidades pedagógicas íntimamente relacionadas pero conceptualmente diferentes como lo son cultura, formación, educación e instrucción, busca construir modelos ideales desde los que pueda concebirse diversamente la *connotación política* de la educación.

Así pues, podemos decir que los primeros dos apartados de estas reflexiones constituyen redondeos o reiteraciones resumidas de las ideas que informan este trabajo. Por otro lado, la tercera parte buscará emitir conclusiones novedosas a partir de algunos de los datos encontrados en el pilotaje empírico que se llevó a cabo: tras presentar brevemente algunos de los rasgos y tendencias más acusados en las entrevistas que llevamos a cabo, procederemos a emitir, a manera de conclusión, dos rutas o propuestas para el mejoramiento

de la educación para la ciudadanía. Estas dos vías desde las que se imagina una hipotética formación ciudadana más congruente con ciertos principios pedagógicos en los que creemos no deben entenderse como, o el lector no debería *esperar ver*, programas concretos de política educativa; se trata, antes bien, de reflexiones teóricas sobre dos principios pedagógicos que, a partir de todo lo que hemos desarrollado en esta tesis, consideramos que podrían orientar con mayor pertinencia las medidas curriculares e institucionales situadas en el ámbito de la formación para la ciudadanía.

Sin más preámbulo, procedamos a presentar las reflexiones.

### **Sobre la relación entre sociedad, ciudadanía y educación**

Podemos hacer una breve explicitación de las premisas sobre las que se basa nuestra concepción de la relación entre sociedad, ciudadanía y educación:

A) Premisa 1: La ciudadanía es una realidad social. Esta premisa resulta casi axiomática si consideramos la definición de ciudadanía dada por Peña: para que exista ésta debe haber un marco social en el que se desenvuelva el sujeto (sea éste individual o colectivo).

B) Premisa 2: La educación socializa. Sea en el sentido en que Durkheim (y quienes siguen su estela) concibe la función histórica de la socialización educativa (como incorporación de las nuevas generaciones a la vida de la sociedad, así como al medio que a cada individuo le será más propicio), o bien en un sentido más dinámico (donde la educación puede contribuir a subvertir o reestructurar el consenso social), la educación ciertamente pone a los sujetos en condiciones de habérselas con sus semejantes: con la sociedad en la que vive y está presente.

C) Premisa 3: En tanto la sociedad posee diversas dimensiones (la esfera política, la esfera privada, el campo de las ciencias y los saberes, el de los afectos, el ámbito del deporte, el de la investigación...), la educación debe tener, asimismo, diversas dimensiones.

D) Conclusión: Con base en lo anterior podemos deducir que en cada sociedad hay una educación para la ciudadanía. Los contenidos educativos que se dan en una sociedad pueden (o no) fomentar, o habilitar para, ciertos tipos de comportamiento político. Como se mencionó en el capítulo 2, la existencia de una educación para la ciudadanía puede entenderse en dos niveles y, por lo tanto, en dos sentidos diferentes: por un lado, a nivel formal, puede decirse que a cada ideal imaginado de ciudadanía (al que subyace a su vez un ideal de política y de sociedad) corresponde una forma adecuada de educación que habilite a los sujetos para cumplirlo, de tal guisa que de cada programa curricular se puede deducir un perfil de ciudadano y viceversa; por otro lado, a nivel material, existe el hecho empírico de que cada sociedad de hecho *trata de formar* a sus sujetos para el ejercicio de un modelo de ciudadanía que resulta congruente con la estructura básica de aquélla, pero el intento que hace esa sociedad por preservarse a sí misma, mediante la educación en general y la educación para la ciudadanía en particular, puede o no ser pertinente y adecuado, habiendo una relación contingente entre el ideal explícito de ciudadanía que aparece en los programas curriculares oficiales de cualquier ciudad, país o región, y el perfil real de ciudadano que se logra fomentar con las prácticas educativas concretas (éstas condicionadas y limitadas, a su vez, por una serie de circunstancias societales que están fuera del control de la institución escolar).

Sobre la base de esta conclusión es que hemos decidido hacer una indagación empírica que arroje luz sobre los alcances y sentido de la formación para la ciudadanía (mediada por la educación escolar) en el bachillerato general a partir de las innovaciones curriculares de la RIEMS (2008). Tratamos de revisar esto con independencia de los ideales explícitos presentados en la letra de las competencias genéricas de la RIEMS, contrastando lo que encontramos en los alumnos entrevistados con dichos ideales.

### **Tres posicionamientos sobre la misión de la educación**

Retomando la conclusión de la sección anterior, vemos que a nivel factual la relación entre los fines que se le asignan a una forma de educación para la ciudadanía (con sus propósitos explícitos y su currículo) y sus resultados reales es una relación *contingente*. Con ello

queremos decir que una sociedad puede aspirar a conservarse de cierta manera (reproduciendo comportamientos, actitudes, valores y saberes, así como relaciones sociales de producción, que resultan congruentes con la forma en que existe la sociedad en cuestión), lo cual no es contradictorio con la aspiración de llevar a cabo un *cambio dinámico* o una *conservación flexible* (innovar algunos aspectos de sí misma, pero sin ser subvertida en lo esencial), pero cabe la posibilidad de que la forma en que se instrumenta dicho propósito no sea del todo adecuada a éste. También puede suceder lo contrario: que la sociedad posea instituciones económicas y políticas cimentadas tan firmemente que dichas instituciones sean impermeables a una intención dinamizadora presente en las instancias educativas.

Esta contingencia puede hacernos dudar de las capacidades y alcances que tiene la educación como institución social, y la Pedagogía como la disciplina intelectual que busca estudiar e intervenir dicha institución. Las capacidades y alcances que se le reconocen (o atribuyen) a la educación dependen de qué *misión* o *razón de ser* se piensa para esta institución. Categorizaremos estas misiones o razones de ser en tres principales modos: dos polos extremos y un “justo medio” entre ambos:

A) La educación debe adaptarse a “lo que la sociedad necesita”: si hubiéremos de imaginar esta concepción desde una visión metafórica, podríamos decir que aquí se ve a la educación como el “aceite” que mantiene funcionando a la maquinaria social. Este tipo de visión sobre lo educativo parte de la premisa de que las condiciones sociales presentes (en las diversas esferas constitutivas de que consta la sociedad, tales como la economía o la constitución política) son buenas en sí mismas, y en todo caso sólo son susceptibles de perfeccionamiento o innovación. El buen diseño curricular desde esta perspectiva consistiría en identificar correcta y sabiamente los saberes, habilidades y rasgos de carácter más necesarios para que las instituciones educativas habiliten a los sujetos para incorporarse a la sociedad a título de miembros adultos activos y productivos. Una educación “incorrecta” o “mala” debería atribuírsele a la desvinculación irresponsable de las autoridades educativas respecto a las necesidades que tiene la sociedad en términos de autoconservación o de “equilibramiento” de las crisis.

B) La educación debe perfeccionar la naturaleza humana: consideramos que en este paradigma se ubican las intenciones de la RIEMS como política educativa para el bachillerato. Mientras la concepción anterior considera que el ideal educativo está “dado” por las condiciones concretas de la sociedad, esta otra parte de un ideal construido *a priori*: se le atribuye a la educación el poder de perfeccionar (por su virtud misma, por la educatividad de su currículo) la naturaleza humana, de tal manera que surjan cuadros más deseables que emergerán a la sociedad real, mejorándola. Desde esta perspectiva, una buena educación sería aquella que erige un perfil de egreso más acorde al ideal más “progresista” o “sofisticado” que está disponible en un momento dado. Una mala educación sería aquella que está normada por un sesgo ideológico conservador que pretende sostener valores de épocas pasadas (o de la época presente, en la medida en que en ésta ciertos elementos de la *Weltanschauung* conservadora poseen aun suficiente relevancia como para imponerse y reivindicar su preeminencia).

Resulta interesante advertir el carácter ideológico de esta concepción de lo educativo, pues dicho carácter constituye una de las razones por las que se da la contingencia de la que hemos hablado antes: a menudo las autoridades educativas trabajan bajo la premisa de que la educación puede mejorar la naturaleza humana (lo cual en alguna medida es cierto), y *con ello* mejorar a la sociedad (lo cual es relativamente falso). Así, las instituciones educativas pueden plantear un ideal educativo muy noble, pero debido a las limitaciones estructurales del entorno social la consecución de dicho ideal puede resultar inviable, con lo cual el resultado es, o bien la consecución de un perfil de ciudadano que poco tiene que ver con lo que la sociedad exigirá de él, o bien las sutilezas del currículum oculto (pues la educación no puede sustraerse a un ambiente cultural y a unas instituciones económicas y políticas que informan determinadamente a la sociedad) llevarán a generar un perfil de ciudadano aceptablemente adecuado a la sociedad, con lo cual los ideales planteados por las instancias educativas parecerán haber sido traicionados.

C) La educación debe generar la mediación cultural capaz de convertir a la ciudadanía en sujeto histórico: siguiendo la estela de Gramsci, cuyas ideas pedagógicas se han discutido con mayor amplitud en el capítulo 4, consideramos que esta tercera postura podría constituir

un “justo medio” capaz de visualizar con mayor realismo las capacidades de la educación.

Asimismo, las falencias de las dos posturas anteriores les vienen de inspirarse en un conformismo acrítico (la primera) o en una visión ingenua de la estructura de la sociedad (la segunda). La primera postura puede resultar muy *eficaz* (rendir efectos) en reproducir una cultura ya existente en la sociedad, pero si esa cultura constituye el reflejo de una estructura social injusta, la educación fallará a la hora de empoderar a la ciudadanía (pues las condiciones concretas de la sociedad capitalista industrial tardía, en la medida en que ésta es clasista, son incompatibles con el ejercicio democratizado del poder). Podemos decir, en un lenguaje moral o teleologizante, que fallará a la hora de hacer felices a los integrantes del cuerpo social. La segunda postura, por su parte, puede acusar rasgos muy nobles, pero será “impotente” a la hora de incidir en las instituciones reales de la sociedad.

Al estar a medio camino entre esas dos posturas, la tercera parte de dos reconocimientos que la vacunan contra los defectos de aquéllas: por un lado, el reconocimiento de que, en efecto, es importante que los educandos “se adapten” en cierta medida a la estructura de la sociedad, pero no en un sentido conformista, sino orientándose la educación a transmitir un conocimiento suficientemente profundo del sistema social (en las leyes que lo rigen, y no sólo en los “temas” u “ocasiones discursivas” desde las que puede abordarse una descripción del mismo) como para exhortar a los educandos a participar en él y a incorporarse como sujetos de historia y de poder; por otro lado, el reconocimiento de que, haciendo una concesión a la segunda postura, toda educación debe partir de un ideal “revolucionario”, un ideal que no existía antes en la sociedad. Empero, para que este ideal sea realizable, debe incluir no sólo una caracterización moral del sujeto que se desea formar (describiéndolo como poseyendo actitudes muy progresistas y competencias muy sofisticadas), sino también una visión de sociedad que pueda acoger hospitalariamente a ese perfil: el ideal debe devenir proyecto, y el proyecto debe devenir programa.

Desde esta perspectiva, una buena educación sería aquella que pueda organizar el currículo de tal manera que los contenidos permitan una comprensión cabal no sólo de los temas o asuntos que pueden verse en el mundo exterior, sino de las formas en que puede

entenderse la dinámica misma de la sociedad, el funcionamiento de las instituciones, las transformaciones del poder, los procesos históricos y sociales, etc; para que la educación sea buena, desde esta perspectiva, debe asimismo propiciar el desarrollo intelectual y moral que le permita al educando formarse un criterio sólido sobre lo que es deseable para el devenir de la sociedad. Una educación mala o inadecuada sería aquella que desvincula ideal y saber, rompiendo la continuidad que debería haber entre, parafraseando a Gramsci, una reforma cultural y una reforma económica.

### **Dos rutas orientadas a la mejora de la formación para la ciudadanía**

En términos generales, podemos decir que los resultados de la indagación empírica (misma que es sólo exploratoria) ofrecen indicios de que las orientaciones curriculares de la RIEMS, aunque han logrado propiciar en cierta medida algunas actitudes útiles para el ejercicio ciudadano, acusan también áreas de oportunidad importantes. Por ello, a manera de conclusión, aventuraremos ahora dos rutas u orientaciones que, desde nuestra perspectiva, podrían contribuir a hacer más pertinentes las prácticas educativas vinculadas a la ciudadanía. Es necesario reiterar que el trabajo de esta tesis no tuvo un énfasis predominante en la indagación empírica, sino que ésta ha de considerarse sólo como un complemento; asimismo, no se trata de un estudio sistemático de política educativa, pues la RIEMS (si bien ha servido como objeto de análisis y referente empírico a la hora de estructurar un modelo de interpretación para la formación ciudadana) ha constituido más bien una ocasión para provocar reflexiones pedagógicas desde la filosofía política. Por ello, estas dos rutas pueden considerarse reflexiones susceptibles de ser transferidas a otras políticas educativas o a otros contextos, pues las estimamos pertinentes en tanto reflexiones pedagógicas, más allá de las coyunturas curriculares de un momento dado.

1.- Ruta curricular o didáctica: desde una perspectiva centrada en la didáctica y en el currículo, consideramos que el modelo de planeación basado en competencias no resulta óptimo para propiciar aprendizajes suficientemente sólidos y profundos de las disciplinas intelectuales cuyo ejercicio es la base para el desarrollo del intelecto y el carácter. Consideramos que las competencias, si bien es posible que hayan sido implementadas en

los programas oficiales con la intención de buscar una formación más cercana a la vida de los educandos, resultan demasiado complejas y abstractas, pues apuntan directamente a la realización de actividades con determinadas actitudes y valores.

Esta tentativa de unir demasiado apresuradamente los diversos componentes que tradicionalmente se consideran parte del proceso de aprendizaje (saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores) ignoran la gradualidad del proceso educativo: para que existan valores y actitudes, amén de los factores afectivos que escapan al control de la escuela, es necesario que exista en el educando un conjunto de representaciones intelectuales suficientemente congruentes como para que de manera lógica, desde el intelecto, aquél se posicione de determinada manera; para que los saberes puedan ser aprehendidos de maneras cada vez más fáciles y estables, a su vez es importante que se hayan desarrollado bien (por medio de una práctica continuada y yendo de lo más simple a lo más complejo) las habilidades de pensamiento que a la postre le permitan al educando emerger a la vida adulta como un sujeto autodidacta, capaz de ampliar indefinidamente su comprensión del mundo.

Obsérvese que las competencias van de lo complejo a lo simple: suelen realizarse actividades de discusión sobre temas complejos que implican relacionar varios aspectos de la realidad, asumiendo una postura, y sólo en esa actividad se pretende que el educando adquiera saberes puntuales sobre las entidades y conceptos que están involucrados en esas realidades complejas; por contra, una planeación más tradicional basada en objetivos suele ir de lo simple a lo complejo: el educando debe primero comprender firmemente conceptos y entidades sencillos (definiciones, imágenes, ejemplos, exposiciones del docente...), y por medio de trabajos intelectuales sencillos sobre esas entidades (distinguir entre conceptos parecidos, identificar la realidad ejemplificada en un escenario hipotético, parafrasear las explicaciones del profesor, etc.) se desarrollan las habilidades cognitivas que le permiten luego construir argumentos y asumir posturas más profundas sobre temas diversos.

Consideramos, pues, que las competencias buscan poner énfasis en las actitudes y valores, tratando de incidir directamente en la subjetividad de los educandos al nivel de los

posicionamientos sobre realidades complejas. En cambio, el énfasis de modelos de planeación más tradicionales está (o estaba) puesto en los saberes y las habilidades, considerándose que los valores y actitudes emergerían, o bien del ejemplo, o bien de las reflexiones y meditaciones personales que los educandos realizaran por su cuenta. Acaso quepa reconsiderar el sentido de una sofisticación en las políticas educativas que tocan el currículo, pues esa sofisticación no necesariamente implica un aprendizaje de mayor calidad.

2.- Ruta institucional: llamamos así a esta ruta porque con ella nos referimos a las características que tiene la institución escolar misma en términos de su significación en la vida cotidiana del estudiante. Es decir: el conjunto de actividades que en ella se realizan, más allá de las tradicionales acciones didácticas que se dan en las aulas. Partimos aquí de una crítica que hace John Dewey a la primacía de las asignaturas áulicas, el enfoque disciplinar, hacia el que apunta la escuela “tradicional”. Aquí no decimos “tradicional” en el sentido equívoco en que usan este término algunos estudiosos de la Didáctica, que con este nombre quieren designar a la didáctica moderna, por contraposición a los enfoques llamados “críticos”, sino en el sentido riguroso del término: la escuela tradicional se ha inspirado (por siglos, e incluso por más de dos milenios) en ideas aristotélicas sobre el desarrollo. Dice Brubacher (1959: 277) “Según la mejor teoría de la época, la de Aristóteles, la educación era un desarrollo; era la actualización de las potencialidades latentes en el niño”. Brubacher (Ibid: 278) continúa, explicando que el

desarrollo o la actualización de las capacidades del niño residía sobre todo en el ejercicio de facultades como la memoria, la razón, la voluntad, la imaginación u otras del mismo género.

Estas capacidades se desarrollarían con miras a la consecución de un ideal (la entelequia aristotélica) cuya deseabilidad justificaba la práctica de acciones educativas en cierto modo “autoritarias” (el hecho de sacar al niño de la esfera de reflexiones y actividades espontáneas que como niño realiza, para conminarlo a aprender las cosas que interesarán al adulto), vehiculizadas desde disciplinas intelectuales (Íd.). Dewey aceptaba la idea de que la educación suponía el desarrollo de potencias presentes en el niño (Íd.). Empero, dice de nuevo Brubacher (Ibid: 278-279),

la “escuela Dewey” tomó como punto de partida, no las actividades futuras del adulto en las que se pensaba que participaría el niño, sino las actividades *comunes* en las que estaba inmediatamente comprometido. El fin de la educación no era “extraerlo” o desarrollarlo de acuerdo con algún modelo distante, sino más bien ayudarlo a resolver los problemas suscitados por los contactos habituales con los ambientes físico y social. (Destacado en el original)

Así, Dewey aboga por la incorporación de actividades cotidianas o de interés para los alumnos en el entorno escolar. En la visión deweyana, los conocimientos disciplinares “tradicionales” (la historia, la literatura, las matemáticas) no son excluidos, pero sí son puestos al servicio de las preocupaciones naturales o cotidianas que pueden tener los niños. Podría parecer que un comentario sobre las ideas deweyanas sobre la escuela no encaja con la primera ruta que caracterizamos más arriba: ¿no acabamos de hacer una apología de una forma más “tradicional” de llevar a cabo la planeación curricular?, ¿acaso no caracterizamos un cierto ideal educativo semejante al que Dewey criticaba? En efecto, nuestra postura consiste en buscar una suerte de complementación de ambos enfoques: consideramos que a nivel didáctico-curricular, las aulas pueden aportar los mejores elementos para vehicular la formación de los educandos desde referentes más tradicionales, orientados al desarrollo de saberes y habilidades de pensamiento desde un enfoque disciplinar. Empero, la escuela podría resultar aun más formativa en la medida en que incluya espacios y tiempos que los educandos puedan dedicar a actividades que simulen, a escala, ciertas instituciones que resultarán relevantes en la vida de los adolescentes, o que incluso ya empiezan a aparecer en el horizonte de sus preocupaciones: en ese sentido, ciertos detalles presentes en la vida de las instituciones, tales como periódicos escolares, clubes de lectura, círculos de discusión, etc., pueden ser igual de importantes que los programas académicos mismos, y resultaría conveniente que ese tipo de actividades sean propiciadas institucionalmente, aunque buscando involucrar a los estudiantes en espacios que “les pertenezcan”, y que les permitan poner en práctica sus saberes y talentos en instituciones semejantes a aquéllas que encontrarán en el mundo exterior. Es verdad que la mayoría de las IEMS de cierto tamaño y prestigio poseen actividades extra-áulicas, especialmente artísticas y deportivas, pero éstas suelen ser, o bien opcionales, o bien parte del currículo en

calidad de asignatura (v.gr: las asignaturas de educación física); así, la concepción de la escuela como un espacio que significa algo más que clases y asignaturas es la excepción y no la regla. Sería interesante pensar a la escuela como un espacio social privilegiado capaz de poner a los educandos en situación de ejercitar sus inquietudes y talentos en actividades que simulen las instituciones de la sociedad más amplia en la que más temprano que tarde habrán de participar.

### **Comentario final**

Así pues, para que la educación no renuncie a la aspiración pedagógica de mejorar en alguna medida las condiciones de vida de sus beneficiarios (incluyendo el marco general en que éstos se desenvuelven, lo mismo en el ámbito interior o moral que en el exterior o económico) y logre efectivamente incidir en las estructuras de la sociedad (tarea cada vez más urgente, considerando las rampantes anomias que a menudo vulneran la dignidad de la ciudadanía, y en ocasiones incluso se cobran la vida de sus miembros más desprotegidos), es necesario que se lleve a cabo una mediación: la construcción de una solución de continuidad entre los saberes y habilidades transmitidos por los programas de estudio, y el deseo, potencialmente expresable en voluntad programática, de incorporarse a la sociedad, pero no como sujeto pasivo, sino como agente creador. La educación, entonces, debe aspirar a transmitir un conocimiento cada vez más preciso y riguroso de la forma como funciona el mundo social, a la vez que debe presentar (apelando al intelecto, y no sólo a los afectos o al peso de la autoridad, aunque sin renunciar a estos elementos) un ideal de cultura (expresado en un ideal de ciudadano) *orientado explícitamente a reestructurar de la sociedad lo que deba reestructurarse*. Casi huelga decir que esta habilitación o empoderamiento nunca puede concebirse a nivel individual (como si se estuviera educando a “héroes” o “genios renacentistas” capaces de vencer individualmente al dragón de los poderes fácticos o de la injusticia social que emerge de un modo de producción clasista), sino siempre tomando como beneficiario formal a un sujeto colectivo, grupal, histórico: un sujeto trans-individual e internacional. Los educandos no sólo deberían aprender a cumplir con sus obligaciones ciudadanas, pagar impuestos, ser responsables en sus trabajos y salir a votar cada seis

años: deberían aprender a asociarse para producir los bienes que necesitan, a gestionar el poder, a generar acuerdos mutuamente beneficiosos y a empoderarse cada vez más sobre la naturaleza y sobre las instituciones que podrían otorgarles riqueza y bienestar.

Sólo entonces la visión de una ciudadanía democrática, encarnada en sujetos críticos, informados y responsables, podrá elevarse por encima del campo yermo de la ideología, para erigirse en ideal viviente, para encarnar en instituciones políticas justas, y para expresar relaciones económicas más horizontales, menos abocadas a la explotación entre semejantes.

## **Fuentes documentales**

### **Introducción**

- Bracho, Teresa y Miranda, Francisco. (2012). "La educación media superior: situación actual y reforma educativa". En *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Martínez, Miguel Ángel (Coord.). Pp. 130-199. SEP/FCE: México.

### **Capítulo 1**

- De la Torre Gamboa, Miguel. (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. UNAM/DGEP: México.

- DGENP. (2017). *Historia de la ENP*. Recuperado en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>, consultado 22/11/2017.

- Hernández F., Gloria; y Pérez Arenas, David. (s/a). "Emilio Durkheim, John Dewey y la Ciencia de la Educación". En *Cuadernos ISCEEM*, no. 8. ISCEEM: México.

- Montes García, Sergio. (2012). *La educación jesuita en la Nueva España*. UNAM/FES Acatlán: México.

- \_\_\_\_\_. (2005). *Lecturas mexicanas sobre educación*. UNAM/FES Acatlán: México.

- Ornelas, Carlos. (1995). "El marco para el debate sobre la transición del SEM". En *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Pp. 17-55. Fondo de Cultura Económica: México.

- Palacios, Jesús. (1996). "A. Gramsci: educación y hegemonía". En *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara: México.

- Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). “La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, no. 1. Pp. 51-60. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado: Zaragoza, España.
  
- SEGOB. (2008). “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”. En *Diario Oficial*, martes 21 de Octubre de 2008. SEGOB: México.
  
- \_\_\_\_\_. (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. En *Diario Oficial*, martes 19 de Mayo de 1992. SEGOB: México.
  
- SEP/IPN. (2017 A). *Reseña histórica del CECyT*. Recuperado en <http://www.cecyl6.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Historia.aspx>, consultado 22/11/2017.
  
- \_\_\_\_\_. (2017 B). *Historia*. Recuperado en <http://www.cecyl1.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Historia.aspx>, consultado 22/11/2017.
  
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2008). “El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias”. Recuperado en [www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros). UNAM/IISUE: México, D.F.

## **Capítulo 2**

- Alvear Acevedo, Carlos. (1984). *Manual de historia de la cultura*. 16a. Ed. Jus: México.
  
- Bobbio, Norberto. (2001). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político. Año académico 1975-1976*. Fondo de Cultura Económica: México.

- López Rivera, Eduardo. (1999). "Las paradojas del comunitarismo". En *Ensayos sobre liberalismo y comunitarismo*. Fontamara: México.
  
- Maquiavelo, Nicolás. (2000). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Alianza: Madrid.
  
- Peña, Javier. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial: Valladolid.
  
- \_\_\_\_\_. (2002). "Capítulo 2. La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía". En *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. Pp. 39-75. UNED: Madrid.
  
- Pérez M., A.J; Lara C., G; y Romero G., J.M. (2008). *Historia Universal. De los orígenes de la modernidad a la crisis del mundo globalizado*. (2a. Ed.). Oxford University Press: México.
  
- Rubio Carracedo, José. (2007 A). "1. La ciudadanía en el mundo greco-romano". En *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Pp. 17-52. Trotta: Madrid.
  
- \_\_\_\_\_. (2007 B). "2. La herencia republicana en Occidente". En *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Pp. 53- 64. Trotta: Madrid.
  
- Uscanga Barradas, Abril. (2016 A). "Capítulo Primero. Los antecedentes del republicanismo y liberalismo". En *Nuevas teorías en la Filosofía Política: Republicanismo, liberalismo y comunitarismo*. Pp. 25-38. Tirant lo blanch: Ciudad de México.
  
- \_\_\_\_\_. (2016 B). "Capítulo Segundo. El periodo de posguerra -los setentas- como era de las nuevas corrientes políticas: nuevos liberalismos y neo republicanismo". En *Nuevas teorías en la Filosofía Política: Republicanismo, liberalismo y comunitarismo*. Pp. 25-38. Tirant lo blanch: Ciudad de México.

### **Capítulo 3**

- Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Bobbio, Norberto. (2005). *Teoría general de la política*. Trotta: Madrid.
- Gargarella, Roberto. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Paidós: Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2001). “El republicanismo y la filosofía política contemporánea”. En *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Pp. 23-43. CLACSO: Buenos Aires.
- Kymlicka, William. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Clarendon Press: Oxford.
- López Rivera, Eduardo. (1999). *Ensayos sobre liberalismo y comunitarismo*. Fontamara: México.
- MacIntyre, Alasdair. (1985). *After Virtue*. University of Notre Dame Press: Notre Dame.
- Ovejero, Félix; Martí, José Luis; Gargarella, Roberto. (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Paidós: Barcelona.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel. (2011). “Relaciones entre la categoría deweyana 'experiencia' y lo 'público'”. En *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*. Ana María Salmerón Castro (Ed.). Pp. 137-163. UNAM/Juan Pablos: México.
- Peña, Javier. (2002). “Capítulo 2. La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía”. En *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. Pp. 39-75. UNED: Madrid.
- Phillips, Derek. (1981). *Looking Backward. A Critical Appraisal of Communitarian Thought*.

Princeton University Press: Princeton.

- Reguillo, Rossana. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. ITESO: Guadalajara.
- Rivera López, Eduardo. (1999). *Ensayos sobre liberalismo y comunitarismo*. Fontamara: México.
- Rubio Carracedo, José. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Trotta: Madrid.

#### **Capítulo 4**

- Ávila Penagos, Rafael. (2007). *Fundamentos de Pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Colombia: Magisterio.
- Comenius, Jan Amós. (2012). *Didáctica Magna*. Akal: Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel. (2017). “¿El Nuevo Modelo es una verdadera Revolución Educativa?”. En *IISUE UNAM Oficial*, Youtube. 19/03/2017. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=I0olxjvqNw>, consultado 29/10/2018.
- Gramsci, Antonio. (1981). *La alternativa pedagógica*. Mario Alighiero Manacorda (Comp.) Fontamara: Barcelona.
- Gramsci, Antonio. (1974). *Antología*. Siglo XXI: Madrid.
- Hernández F., Gloria; y Pérez Arenas, David. (s/a). “Emilio Durkheim, John Dewey y la Ciencia de la Educación”. En *Cuadernos ISCEEM*, no. 8. ISCEEM: México.
- Hilgenheger, Norbert. (1993). “Johann Friedrich Herbart (1776-1841)”. En *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIII, no. 3/4. UNESCO/International Bureau

of Education: París.

- Horlacher, Rebekka. (2015). *Bildung. La formación*. Octaedro: España.
- Jaeger, Werner Wilhelm. (1971). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Locke, John. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Mariano Fernández Enguita (Pról.). Akal: Madrid.
- Mallinson, Vernon. (1959). "John Locke (1632-1704)". En *Los grandes pedagogos*. Jean Château (Ed.). Pp. 125-141. Fondo de Cultura Económica: México.
- Moseley, Alexander. (2018). "John Locke: Political philosophy". En *Internet Encyclopaedia of Philosophy*. Recuperado en <https://www.iep.utm.edu/locke-po/#SH6d>, consultado 29/10/2018.
- Palacios, Jesús. (1996). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara: México.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel. (2009). "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas". En H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (Coords.) *Pedagogía y prácticas educativas*. Pp. 11-46. UPN: México.
- Piobetta, J.B. (1959). "Juan Amós Comenio (1552-1670)". En *Los grandes pedagogos*. Jean Château (Ed.). Pp. 111-124. Fondo de Cultura Económica: México.

## **Capítulo 5**

- Contreras Peláez, Francisco J. (2004). *La filosofía de la historia de Johann G. Herder*. Universidad de Sevilla / Secretariado de Publicaciones: Sevilla.

## **Capítulo 6**

- Brubacher, J.S. (1959). "John Dewey (1859-1952)". En *Los grandes pedagogos*. Jean Château (Ed.). Pp. 125-141. Fondo de Cultura Económica: México.