

Ciudadanía y educación
Ideales, dilemas y posibilidades
de la formación ético-política

Teresa Yurén

Ciudadanía y educación
Ideales, dilemas y posibilidades
de la formación ético-política



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



JUAN PABLOS EDITOR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
MÉXICO, 2013

La edición de este libro ha sido apoyada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-Conacyt, en el marco de la Convocatoria de Investigación Científica Básica 2009 (Proyecto 128664). La autora expresa su agradecimiento por dicho apoyo.

Este libro ha sido dictaminado por pares académicos a quienes se les agradece su tiempo, recomendaciones y sugerencias.

Yurén Camarena, María Teresa

Ciudadanía y educación : ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política / María Teresa Yurén Camarena, autor. -- México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor, 2013.

1a edición

203 p. ; 14 x 21 cm.

ISBN: 978-607-8332-09-0 UAEM

ISBN: 978-607-711-191-7 Juan Pablos Editor

1. Educación 2. Ciudadanía 3. Ciencia política – Filosofía 4. Educación – Aspectos políticos I. tit.

LCC LC1091

DC 370.115

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN.

IDEALES, DILEMAS Y POSIBILIDADES DE LA FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA
de Teresa Yurén

D.R. © 2013, Teresa Yurén

D.R. © 2013, Juan Pablos Editor, S.A.

2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,
Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

D.R. © 2013, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001
62210, Cuernavaca, Morelos
<editorial@uaem.mx>

Ilustración de portada: Edgar Martínez, *Trayectos y desplazamientos*
(detalle), óleo sobre tela, 210 x 190 cm, 2012

ISBN 978-607-8332-09-0 UAEM

ISBN 978-607-711-191-7 Juan Pablos Editor

Reservados los derechos/Impreso en México

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza
de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI)

Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
1. EL IDEAL DEL CIUDADANO Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS. LECCIONES DE LA HISTORIA	19
El binomio igualdad-libertad. El ciudadano en el pensamiento clásico	20
La paradoja de la igualdad en el pensamiento griego	21
Recapitulación crítica e implicaciones para la educación	24
La ciudadanía trastocada: del Imperio romano al surgimiento de los Estados nacionales	27
La dilución de la ciudadanía en las figuras de sujeción	28
Repercusiones de la sujeción e implicaciones para la educación	32
Sujeto de derechos y bien común.	
El dilema de la modernidad	34
De las figuras de sujeción al sujeto de derechos	36
La educación del sujeto de derechos en el liberalismo y el republicanismo	39
Los laberintos de la dialéctica universal-particular	41
Aportes del idealismo alemán a la formación ético-política	45
La teoría de la democracia en Rousseau y en Marx.	
Una comparación	47
El ser humano como ser natural e histórico-social	48
¿Autonomía de la razón o emancipación humana?	52
Rousseau y Marx: democracia y educación	55

2. DILEMAS Y FACETAS DE LA CIUDADANÍA:	
TEMAS DE LA FORMACIÓN	63
Justicia y democracia, ¿dilema o dialéctica?	64
Democracia y experiencia: la apuesta de Dewey	65
Cultura, hegemonía y educación: la propuesta de Gramsci	68
La dialéctica justicia-democracia	72
La ciudadanía entre la modernidad sólida y la líquida: los análisis de Bauman	79
La privatización de la eticidad	80
La educación líquida: los nuevos dilemas	84
La formación ciudadana en tiempos líquidos	85
La reconstrucción de lo público	86
La política deliberativa: la propuesta de Habermas	88
La participación política ampliada: una propuesta de Villoro	90
Facetas de la ciudadanía	92
El Estado-nación en tiempos de globalización	92
La defensa de los derechos como núcleo de la ciudadanía global	97
La ciudadanía global	102
La ciudadanía multicultural e intercultural	105
La ciudadanía ambiental	107
La ciudadanía digital	112
3. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN MÉXICO	115
La educación ciudadana en los proyectos educativos en México	115
El proyecto educativo colonial y el proyecto de la independencia	117
El proyecto civilizatorio y el proyecto del orden y el progreso	120
Los proyectos educativos del siglo XX: de la Revolución mexicana hasta el neoliberalismo	124
Algunas consecuencias	129
La formación cívica y ética: de los propósitos a la realidad de las aulas	130

La formación cívica y ética en las reformas a la educación básica	131
Saberes y formas de intervención en la formación cívica y ética	135
Experiencias formativas y competencias básicas para los saberes prácticos	141
De la formación cívica y ética a la formación política	147
Factores desfavorables y favorables en la formación ciudadana	150
4. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA PRÁXICA	155
La reificación, el reconocimiento y la memoria	155
Lo político, la reificación y el reconocimiento	156
Memoria y promesa: rasgos de un ciudadano político y moral	160
La responsabilidad como meta y la indignación como punto de partida	163
De la agencia a la praxis	169
De la agencia a la praxis	169
Praxis, moral y política: el aporte de Adolfo Sánchez Vázquez	173
La formación del ciudadano con agencia y sentido práxico	178
La capacidad de indignación	178
La recuperación del ágora y el bien común en el espacio educativo	181
Aprender a ser agente: el cambio de representaciones y de prácticas	183
La tarea del formador: una praxis educativa	186
BIBLIOGRAFÍA	189
ÍNDICE DE TABLAS	203

A José Antonio
“... porque sos mi amor,
mi cómplice y todo...”

M. Benedetti

A la memoria
del Dr. Adolfo Sánchez Vázquez

INTRODUCCIÓN

La elaboración de este libro se inscribe en un proyecto¹ cuya finalidad es examinar la relación entre las características de los dispositivos educativos y la formación para la ciudadanía. No obstante, en este trabajo no me ocupo de analizar dispositivos sino de establecer cuáles son los rasgos de la ciudadanía que un proceso formativo debiera procurar. El proyecto al que hago referencia es la continuación de un trabajo previo en el que un equipo de investigación descubrió que los dispositivos heteroformativos privilegiaban formas de intervención transmisivas y adoctrinadoras, que suelen dificultar la formación socio-moral y favorecer una ciudadanía cuya participación se restringe a los procesos electorales. También descubrimos que la carga autoformativa de algunos de los dispositivos estudiados refuerza una personalidad autónoma, Sin embargo, quedó pendiente indagar si esto se traducía en ciudadanía activa con capacidad para actuar en los ámbitos local y global. Por ello, en este trabajo justamente me ocupo de hacer varios análisis a fin de determinar en qué consiste esa forma de ciudadanía.

Para organizar los temas que trabajo en este libro, procedí a plantearme dos interrogantes que orientaron mi trabajo: ¿Cuáles son las características de los ciudadanos capaces de ampliar la democracia, así como de resistir y transformar las estructuras sociales que generan y reproducen la injusticia? ¿Cuáles de esas características deberían convertirse en objetivos de la formación para la

¹ El título del proyecto es el siguiente: *Efectos de los dispositivos heteroformativos y autoformativos en la adquisición de competencias básicas y la conformación de estructuras motivacionales para la ciudadanía responsable, la convivencia con equidad y el cuidado de sí. Estudios en caso (Continuación)* (Convocatoria de Investigación Científica Básica 2009, Conacyt-SEP Ref. 128664).

ciudadanía y qué lineamientos habría que aplicar? Considero que, además de resultar orientadoras para mi trabajo, esas preguntas resultan pertinentes socialmente en un presente en el que el sistema de eticidad que producen la globalización y la mentalidad neoliberal da lugar a subjetividades carentes de agencia.

Por eso, más allá de las razones académicas que me impulsaron a escribir este libro, lo hice convencida de que había que participar de alguna manera en la titánica y urgente tarea de formar ciudadanos activos que generen los cambios que requiere el país. Muchas son las razones que apoyan la necesidad de esos cambios, pero sólo me referiré a dos. En primer lugar, el clima de inseguridad y el permanente sentimiento de temor, si no es que de terror, en el que se desenvuelve la vida de la mayoría de los mexicanos, como resultado de las acciones de la delincuencia organizada. Baste mencionar la violencia que ejercen los narcotraficantes para llevar a cabo sus negocios ilegales; los secuestros de personas adineradas para extorsionar a sus familias; los secuestros de hombres jóvenes de modesta posición social para incorporarlos de manera forzada a grupos delincuenciales; la trata de personas que ha traído consigo la prostitución y sufrimiento de miles de niños, niñas y mujeres jóvenes, y que ha sumido en la infelicidad a sus familias; por último, las miles de muertes ligadas a esas prácticas ilegales y al combate a la delincuencia.

La segunda razón alude a la debilidad de los Estados nacionales —México, entre ellos— frente al ímpetu de las grandes empresas transnacionales y de los organismos financieros internacionales. Esto se ha traducido en la aplicación de políticas neoliberales cuyos efectos han sido, entre otros, la hiperconcentración del capital, la pauperización de una gran capa de la población mundial,² el incremento de la migración y un desempleo creciente.

Esas dos grandes fuerzas —la delincuencia organizada y los capitales transnacionales— han tomado el control de buena parte

² Por lo que se refiere a México según datos del Consejo Nacional para la Evaluación de las Políticas del Desarrollo Social (Coneval, 2012), en el año 2012, 55.3 por ciento de la población estaba en situación de pobreza (45.5 por ciento en situación de pobreza de capacidades o de patrimonio y 9.8 por ciento en pobreza alimentaria o extrema). Eso significa un aumento en el número absoluto de personas en pobreza y un descenso de un punto porcentual entre 2010 y 2012.

del aparato del Estado, gracias en buena medida a la connivencia de quienes forman parte del aparato estatal y, en lugar de proteger a la *res-pública* y a los ciudadanos, actúan defendiendo los intereses de quienes más tienen y buscan su beneficio personal. Los ciudadanos somos reificados al ser considerados como instrumentos para fines ilegales o ser reducidos a consumidores y pagadores de impuestos, en lugar de ser considerados como parte del pueblo soberano.

A la angustia por lo que sucede localmente y los efectos que ello tiene en la propia vida, se añaden las preocupaciones por lo que sucede globalmente. La confluencia de crisis globales —climática, alimentaria, económica, entre otras— ha mostrado que lo que pasa en un país se comunica a otros y es frecuentemente determinado por factores más allá de sus fronteras (ISSC-UNESCO, 2010). Ello obliga a mirar la ciudadanía desde otra perspectiva, pues vivimos en un único planeta y la sobrevivencia de la humanidad depende en buena medida de que seamos capaces de enfrentar los problemas que atañen a todos(as). Los asuntos públicos sobrepasan las fronteras geográficas entre los países y nos ponen necesariamente en relación con otros y otras en diversas partes del mundo. En estas condiciones, los derechos y deberes del ciudadano dejan de estar limitados al marco del Estado nación y la ciudadanía adquiere formas nuevas vinculadas con el tipo de problemas que se enfrentan.

Cabe advertir que el presente trabajo está muy lejos de ser un tratado sobre ciudadanía; mi objetivo fue, sencillamente, sacar a la luz los aspectos que deberían tenerse en cuenta en los procesos de formación para una ciudadanía activa, que tuviese como finalidad la justicia y como principio la democracia. Pretendo aportar razones para apoyar el supuesto de que la condición de posibilidad de una ciudadanía global y participativa es una cierta capacidad de agencia —o mejor, praxis— que incluye las competencias y motivaciones para el ejercicio de la política deliberativa, la democracia ampliada y el sentido de justicia que es propio de una personalidad moral. Confío en que las razones que aporto convenzan al lector de que es a esto a lo que tendrían que orientarse los procesos educativos destinados a formar para la ciudadanía.

El término ciudadanía alude a la cualidad del ciudadano y a los derechos y obligaciones que conlleva. Es en este sentido que lo asumo en esta obra, en la que me interesa determinar los atributos y derechos básicos que tendrían que ser objeto de una formación ético-política a lo largo de la vida y mediante múltiples dispositivos.

En el ámbito académico, la noción de “ciudadanía” no tiene un contenido fijo; se ha ido modificando a lo largo del tiempo, al estar ligada a instituciones y conflictos sociales que en algún momento determinado de la historia le confieren una significación nueva. Esas instituciones reflejan formas hegemónicas de ver la vida, lo bueno y lo justo; por su parte, los conflictos reflejan relaciones de fuerza, poderes en tensión y visiones distintas que se ponen en juego en la arena política. Se puede afirmar que la ciudadanía se va configurando en el marco de eticidades cambiantes y hegemónicas siempre en riesgo. Por ello, al tratar el tema de la ciudadanía destacamos su dimensión ético-política y las repercusiones que las cuestiones trabajadas en torno a esta dimensión tienen en el campo educativo.

Jurídicamente, la ciudadanía está relacionada con la nacionalidad, lo cual conlleva un rasgo subjetivo —el sentimiento de pertenencia a una nación— y una característica objetiva: el reconocimiento de un conjunto de derechos y obligaciones por ser miembro de un determinado Estado. Políticamente, la ciudadanía suele vincularse con la democracia, pero también con la justicia. Con la globalización se añaden a estas nociones nuevos sentidos que demandan formas de ciudadanía distintas: cosmopolita, ambiental, digital, intercultural, entre otras.

La formación para la ciudadanía es un tema que resulta de interés tanto para los educadores e investigadores del campo de la educación, como para quienes toman las decisiones y diseñan las políticas públicas para la educación en México. También lo es para los partidos políticos y para quienes impulsan, desde la sociedad civil, acciones en favor de la democracia y/o la justicia. Los motivos que orientan las diversas iniciativas de formación ciudadana, provenientes de todos estos ámbitos, son muy disímiles y también lo son las finalidades que se persiguen. Por ello, este tema resulta problemático.

En relación con las finalidades suele haber quienes esperan de la formación para la ciudadanía soluciones cuasi-mágicas y otros que la consideran una misión imposible. Entre estos dos extremos los posicionamientos son muy diversos y abarcan una amplia gama. Hay quienes suponen que una buena formación para la ciudadanía acabará con la corrupción y la delincuencia. Hay quienes sostienen que la formación para la ciudadanía ha de traducirse en la reivindicación de los derechos y la exigencia del cumplimiento de las obligaciones del Estado para con los individuos, los sectores sociales y los pueblos que conforman la nación. Otros sugieren que la formación ciudadana debiera centrarse en forjar individuos obedientes de las leyes y adaptados a las instituciones. La posición que seguramente se revelará en los análisis y el trabajo que aquí se expone se basa en la idea de que los graves problemas que enfrenta la humanidad en general y la población mexicana en particular hacen urgente la formación de ciudadanos críticos y activos cuyas prácticas contribuyan a una nueva estructuración social o, al menos, opongan resistencia a la lógica instrumental de las políticas neoliberales y sean capaces de influir en las instituciones sociales, para ampliar la democracia y avanzar en el logro de mayor justicia y equidad. También resulta urgente la construcción del “nosotros”, del colectivo que construya la “cosa pública”, distinta a los intereses de las oscuras fuerzas que gobiernan nuestras vidas.

Para cumplir con el objetivo que me propuse seguí la siguiente estrategia. En primer lugar, hice una revisión de la historia del pensamiento político del mundo occidental que me permitió seleccionar las tesis que mantienen su vigencia en relación con los atributos que constituyen una ciudadanía deseable y posible en el contexto actual. En segundo término, me aboqué a recuperar diversos posicionamientos teóricos en torno a las dificultades para el ejercicio de una ciudadanía que recupere la relación entre justicia y democracia, en el difícil contexto del mundo actual, considerando las distintas facetas de la ciudadanía que resultan de enfrentar los problemas globales con una perspectiva global. Después hice una revisión de la manera en la que se entiende la formación en el contexto de los distintos proyectos educativos mexicanos, para pasar a la revisión de los resultados de investigaciones recientes

realizadas en México, que me permitió identificar las dificultades y logros en la formación cívica y ética en la educación básica y proponer algunas vías de trabajo formativo. Finalmente, me ocupé de examinar las competencias que están comprendidas en la capacidad de agencia que se requiere para una ciudadanía activa y los rasgos que conlleva el considerar al ciudadano como sujeto práxico.

En síntesis, en el libro se ofrece un análisis que recorre varias vías: la primera consiste en rescatar de la historia de Occidente algunos elementos ideales y problemáticos de la formación para la ciudadanía; la segunda se ocupa de examinar los dilemas a los que se enfrenta quien emprende la tarea de formar para la ciudadanía; la tercera es la de los obstáculos y dificultades que se experimentan en el proceso de formación para la ciudadanía, y la cuarta consiste en mostrar las posibilidades de una formación para la ciudadanía activa. Estas vías se exponen en sendos capítulos de este libro y justifican el título del mismo.

Antes de cerrar esta breve introducción, deseo expresar mi agradecimiento a quienes han participado en mis seminarios de los últimos años, pues su presencia y la discusión de diversas cuestiones relacionadas con la temática que aquí trato, me dieron pistas sobre el tratamiento que había que darle.

Teresa Yurén
Septiembre de 2013

1. EL IDEAL DEL CIUDADANO Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS. LECCIONES DE LA HISTORIA

Lejos de la pretensión de hacer una historia de las ideas sobre la formación ciudadana, pretendo retomar aquí algunas tesis clásicas del pensamiento político del mundo occidental que constituyen aportaciones relevantes en la comprensión de lo que hoy entendemos como “ciudadanía”. Por ello, en lugar de referirme a los grandes autores contenidos en excelentes obras que se han vuelto básicas para quienes estudian la historia de las ideas políticas, me centraré en aquellos cuya teorización contribuye a darle sentido a las tesis de las que me ocuparé. Examinaré dichas tesis a la luz del *sistema de eticidad* dominante en cada momento histórico, con la intención de poner de manifiesto sus implicaciones en el campo educativo.

De manera cercana al planteamiento de Dussel (1998), considero que los sistemas de eticidad son históricos y cada uno de ellos es expresión del sistema social³ hegemónico en un espacio-tiempo determinado. La eticidad consiste en el conjunto de *ideas de la vida buena* que se asumen como legítimas; de estas ideas y de las normas que de ellas derivan se van apropiando los integrantes de la sociedad, hasta el punto de considerarlas *naturales* y asumirlas como aproblemáticas. El tema de la ciudadanía está imbricado con el sistema de eticidad porque la ciudadanía se define, se reivindica o se anula dependiendo, en gran medida, de lo que se considera bueno para una sociedad en un momento determinado de su historia.

Todo sistema de eticidad apunta a la manera como se realiza la libertad en un momento histórico determinado pues, como decía

³ En la expresión “sistemas sociales” incluyo las dimensiones económica, política y cultural de los mismos.

Hegel “la eticidad es el concepto de libertad devenido mundo existente y naturaleza de la autoconciencia” (Hegel, 1985:49). En lenguaje más actual, puede decirse que por ser parte del sistema social es, como diría Giddens (2003), un conjunto de prácticas sociales que reflejan huellas mnémicas, es decir, esquemas naturalizados que orientan las prácticas. El carácter recursivo de tales prácticas da lugar a instituciones en las que adquiere realidad el orden conforme al cual se estructura el sistema social.⁴

Además de los esquemas mentales y las prácticas que le dan estructura, el sistema de eticidad suele incluir justificaciones de carácter teórico que se producen en el tiempo y espacio respectivos. No obstante, también se producen teorías que recogen los elementos de crítica que emergen en la sociedad y anuncian resquebrajamiento de las estructuras. En los apartados que siguen, me referiré tanto a las ideas que justifican determinada eticidad, como a algunas tesis de carácter disruptivo⁵ que favorecen el cambio de los sistemas de eticidad.

EL BINOMIO IGUALDAD-LIBERTAD. EL CIUDADANO EN EL PENSAMIENTO CLÁSICO

En el mundo actual, la igualdad frente a la ley es uno de los atributos básicos del ciudadano. Pero esta idea no es nueva. J. Tou-

⁴ Siguiendo a Giddens (2003), con ciertos matices, consideramos que una estructura es un orden, es decir, un conjunto de reglas. La estructura es virtual, porque no existe como tal. Lo que existe en la realidad son sistemas sociales con propiedades estructurales. Un sistema social es un conjunto de prácticas o formas de conducta social que obedecen a ciertas reglas y se reproducen en un tiempo y en un espacio. La estructura se mantiene mientras se reproduzcan inveteradamente las prácticas y las instituciones a las que dan lugar. A su vez, esas prácticas están asociadas con *huellas mnémicas* trazos de memoria, o esquemas (como les llama Sewell, 2006) o representaciones (Pozo, 2003) que orientan la conducta de los agentes humanos. Es ahí propiamente donde se generan las reglas mediante las cuales se actualiza la estructura.

⁵ Luis Villoro (1978) utiliza la expresión “las dos caras de Minerva” para referirse al doble papel —justificatorio o disruptivo— que suele jugar la Filosofía. Retomamos esta idea y la extendemos a la Filosofía y la teoría social en general.

chard (1977), en su *Historia de las ideas políticas*, nos ilustra acerca de que en la Grecia clásica no era una sino tres las formas de igualdad que constituían los referentes centrales de la concepción griega de la ciudadanía: la *isegoría* o igualdad en la participación en los asuntos públicos, la *isocracia* o igual participación en el poder y la *isonomía* o igualdad ante la ley. Esa igualdad —agrega este autor— para algunos, como Eurípides, tenía su origen en la igualdad cósmica; en todo caso, constituía una barrera contra el abuso de la fuerza (*hybris*) y contra los apetitos excesivos (*pleonexia*), y desempeñaba en el universo político la función que la medida (o el justo medio) desempeñaba en el universo moral. Así, la *polis* existía en virtud de la igualdad de los ciudadanos y éstos eran iguales y ciudadanos en función de la *polis*.

El término *politeia* resumía la idea de un régimen basado en leyes que eran obedecidas por todos. Pero ese régimen existía en virtud de la libertad del ciudadano que manifestaba su adhesión voluntaria al orden existente, sin detrimento de su independencia respecto a toda sujeción (Touchard, 1977). La igualdad se restringía, entonces, a la forma de participación de los hombres libres en los asuntos públicos, la cual exigía de ellos calidad moral y un fuerte sentido de pertenencia o, mejor dicho, de identificación con la *polis*. Tal igualdad, válida sólo para los ciudadanos, coexistía con la exclusión de los no ciudadanos pues —como afirma Touchard (1977:27)— “si el griego era a sus propios ojos, esencialmente un ciudadano, la razón era que ‘su otro cuerpo’, el esclavo, no lo era en absoluto”.

La paradoja de la igualdad en el pensamiento griego

La noción de igualdad en la Grecia clásica estuvo estrechamente ligada a la de justicia. El griego que era hombre libre se consideraba ante todo un ciudadano y dedicaba gran parte de su vida a procurar que en su *polis* reinara la justicia. Se trataba de una tarea en la que todos los ciudadanos debían participar igualmente: conformar una ciudad justa para dar lugar a hombres justos y viceversa. Esto requería superar el estado de simple particular (en griego: *idiotés*), para ocuparse de los asuntos públicos. Es ese sentido de

justicia el que se aprecia en los *Diálogos* de Platón (n. 427 a.C.-m. 347 a.C.), tanto en los de corte socrático,⁶ como en los de corte platónico. Fue Platón (1967) quien sostuvo que la ciudad debía ser gobernada por los mejores, que eran quienes entendían el significado de la justicia.

Para Aristóteles (n. 384 a.C.-m. 322 a.C.), la ciudad (*polis*) “es la comunidad que ha llegado a bastarse en todo virtualmente a sí misma”; una comunidad constituida “en vista de algún bien” y los habitantes de la ciudad debían regirse por “un ordenamiento o constitución política”, producto de la participación de los hombres libres (Aristóteles, 1963). Eran éstos quienes tenían la calidad de ciudadanos. Tal ordenamiento constituía la condición para el bien vivir (*eubios*) de la comunidad.

El hombre es un *animal político* —decía Aristóteles (1963)— porque la naturaleza lo ha dotado de “palabra” y de la capacidad para distinguir “lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto”, y gracias a esta y otras cualidades puede “participar en la constitución de la ciudad” y de la familia. Como hombre de su tiempo, esta afirmación del filósofo sólo valía para el hombre libre, pues ni la naturaleza de la mujer ni la del esclavo les dotaban —según él— de las cualidades necesarias para ese tipo de participación.

Las ideas de igualdad y justicia que alimentaban la vida de la *polis* griega correspondían a una visión que justificaba la regulación de las desigualdades. Esto lo supo interpretar Aristóteles cuando elaboró una compleja ontología en la que postulaba la diversidad de naturalezas. Tal postulado nutre toda su obra, como puede verse en la *Política* cuando afirma: “es diferente la virtud de quienes por naturaleza mandan u obedecen” (Aristóteles, 1963: 23), pues entre ellos no hay “diferencia de grado” sino “diferencia específica”. De acuerdo con esto, “el libre manda al esclavo”, pues éste “no tiene en absoluto la facultad deliberativa”, y el “macho manda a la hembra”, cuya “facultad deliberativa es ineficaz”. Es diferente cuando dice: el “varón manda al niño” porque en éste

⁶ En el Diálogo “Gorgias o de la Retórica”, Sócrates afirma “De tantas opiniones como hemos discutido [...] la única que subsiste inquebrantable es ésta: que se debe antes sufrir una injusticia que hacerla; y que en todo caso es preciso procurar, no parecer hombre de bien, sino serlo en realidad, tanto en público como en privado” (Platón, 1967:160).

la “facultad deliberativa” es “imperfecta”. En este caso, lo que se requería, según Aristóteles, era perfeccionamiento de esa facultad por la vía de la educación.

Con respecto al esclavo, insistía: “el que siendo hombre, no es por naturaleza de sí mismo, sino de otro, éste es esclavo por naturaleza” (Aristóteles, 1963:7). Por ello, agrega, el hombre libre ejerce un “señorío despótico” sobre el esclavo. Como contraparte, señala: “el señorío político es el gobierno de hombres libres e iguales” (Aristóteles, 1963:11); son éstos quienes pueden distinguir lo justo de lo injusto y, por ello, tienen la capacidad para participar “en la legislatura, la judicatura y el gobierno” de la ciudad. Tal participación debía ser conforme al criterio de justicia la cual, desde esa perspectiva, se realizaba cuando cada uno/a de los habitantes de la ciudad cultivaba y ejercía la virtud que le correspondía. Esto producía la armonía social de la que dependía la felicidad de todos/as.

La desigualdad social, justificada por una ontología y una teoría política era, paradójicamente, la base de la igualdad de la que gozaban los hombres libres.

Los hombres libres sólo podían ejercer bien las tareas que involucraba la ciudadanía si eran hombres preocupados por construir una *polis* justa. En la *Ética nicomaquea*, Aristóteles (1961:110) afirmó que “lo justo es lo legal y lo igual” mientras que “lo injusto es lo ilegal y lo desigual”. Sólo lo justo “produce y protege la felicidad de la comunidad”. Por eso, agregó, “en la justicia está toda virtud en compendio” (Aristóteles (1961:111). Dicho brevemente: ser un buen ciudadano significaba ser un hombre justo.

Reconociendo que la ley puede resultar “deficiente por su carácter general”, Aristóteles (1961) admitía que, en ocasiones, la aplicación de la ley a casos particulares puede requerir rectificación. No le faltaba razón, pues la ley general, aplicada a los diferentes suele ser perjudicial para quienes están en desventaja. El mérito de Aristóteles radica en haber teorizado al respecto y poner énfasis en la equidad, sin detrimento de lo justo. Al respecto, señala: “lo equitativo es en verdad justo, pero no según la ley, sino que es un enderezamiento de lo justo legal” (Aristóteles, 1961:130). Tal enderezamiento requería de una virtud que según Aristóteles era al mismo tiempo intelectual y moral: la prudencia. Ésta, decía el filósofo, “tiene por objeto las cosas humanas, sobre

las cuales puede deliberarse”; no es, como la justicia simple y llana, “sólo de lo universal, sino que debe conocer las circunstancias particulares, porque se ordena a la acción y la acción se refiere a las cosas particulares” (Aristóteles, 1961:142).

En consecuencia, la constitución política a la que se refería Aristóteles se basaba en el orden universal fundado en la naturaleza y en la igualdad, pero la construcción y aplicación de las leyes que constituían ese ordenamiento requerían del debate público, cuya condición de posibilidad era el saber prudencial (*phrónesis*), que era posible gracias a una profunda deliberación. Aunque Aristóteles (1961) hacía una distinción entre la “prudencia legisladora”, que “se aplicaba a la ciudad”, y la “prudencia política” concerniente “a los casos particulares”, no cabe duda de que asumía que el saber actuar en política era equivalente a ser prudente. Lo expresaba de la siguiente manera: “la ciencia política y la prudencia son el mismo hábito” (Aristóteles, 1961:143).

Recapitulación crítica e implicaciones para la educación

La lección que se puede aprender de lo dicho hasta aquí es que el binomio igualdad-libertad está en la base del ejercicio de la ciudadanía. En primer término, la libertad entendida como la no sujeción a algo que no sea la ley o las normas a las que libremente se adhiere la persona. En segundo término, dicho binomio alude a la igualdad formal, es decir, la igualdad frente a la ley (o *isonomía*) que conlleva la idea de que en la ciudad toda persona está sometida a la ley y debe ser juzgada con imparcialidad. En la Grecia clásica esa forma de igualdad abarcaba a todos/as los habitantes de la *polis* por cuanto estaban sujetos a la ley y ésta se aplicaba —al menos formalmente— de manera imparcial. En tercer término, la condición de ciudadano incluye la igualdad jurídica o igualdad en derechos.⁷ Si bien en la Grecia clásica no había igualdad jurídica, pues los derechos dependían del lugar que ocupaba

⁷ Aludo aquí a la distinción que hace Bobbio (1993) de diversas formas de igualdad: formal, jurídica, de hecho, entre otras.

cada uno en el todo social, lo que resulta destacable es que, quienes tenían el estatuto de ciudadanos, podían gozar de la *isegoría* (o participación en los asuntos públicos) y la *isocracia* (o participación en el poder o gobierno), lo cual requería de un amplio margen de libertad.

Si negamos la desigualdad ontológica que está en la base de la teorización aristotélica, no cabe duda de que la igualdad en sus tres vertientes resulta un atributo deseable del ciudadano y éste sólo puede serlo si es libre. Aunque resulta claro que en las democracias representativas del mundo actual las dos últimas formas de igualdad se dificultan enormemente, hasta el punto de que sólo una mínima parte de los ciudadanos participa en los asuntos públicos y en el gobierno, ello no significa que no sea posible hacer efectivas esas formas de igualdad en alguna variante de la vida democrática.

Otro aspecto que habría que recuperar es el ideal de que el ciudadano debe ser justo y prudente en el uso de su libertad, sin embargo, ello sólo puede lograrse si se hace la crítica de una idea de justicia que responde al *sistema de eticidad* vigente en ese momento, de acuerdo con el cual, paradójicamente, lo justo no es sino la manera en la que se justifican las desigualdades que hoy podemos juzgar como injustas.

La paradoja de la igualdad que se basa en la desigualdad social tiene consecuencias en el ámbito educativo, como se advierte en la posición que adopta Aristóteles (1963) al respecto. El supuesto de que era al hombre libre a quien tocaba la responsabilidad de guiar a los demás en la tarea de perseguir el bien de la comunidad, mientras que esclavos, mujeres y niños eran heterónomos, se reflejó claramente en los principios que habrían de regir el proceso educativo: la *conveniencia* y la *posibilidad*. De acuerdo con éstos, nadie podía aprender aquello para lo cual no tenía capacidad (posibilidad), y a nadie debía procurársele una educación que no fuera conveniente a su naturaleza. La felicidad de todos dependía de que cada uno cultivara y ejerciera la virtud que le correspondía. No obstante que todos/as los habitantes de la ciudad podían exigir un trato justo —de conformidad con su naturaleza—, era al ciudadano —el hombre libre— a quien había que educar para que adquiriese la virtud de la prudencia y el arte de

deliberar que le preparaba para la legislatura, la judicatura y el gobierno.

Pasaron varios siglos antes que el basamento de la ontología heredada del pensamiento griego se negara, para sostener no sólo la igualdad frente a la ley de los integrantes de un Estado sino también la igualdad en derechos y la posibilidad de que todos participasen en los asuntos públicos. Con todo, del pensamiento griego se pueden derivar algunas conclusiones relevantes para la formación ciudadana.

La conclusión más general es que la formación del ciudadano es una formación ético-política. En efecto, formar para la ciudadanía significa preparar a los niños/as y jóvenes para participar de alguna manera en la deliberación sobre los asuntos públicos; facilitarles la adquisición de la capacidad de hacer juicios justos, pero también prudentiales; promover su participación en la creación y aplicación de normas con validez general, y en la aplicación de medidas de equidad; favorecer su conocimiento y crítica de las normas existentes, y prepararles para ejercer el poder en el marco de una comunidad que procura un bien común, a fin de generar un sentido de pertenencia que no surge simplemente de un sentimiento ajeno a la razón, sino de un esfuerzo compartido por el logro de la vida buena para todos/as.

La obra aristotélica también nos abre una vía de educación que se ve como necesaria: el ciudadano ha de ser justo y ello sólo es posible si aprende a velar por el bien de la ciudad, por encima de su bien personal; a construir y cumplir normas, leyes y principios y, cuando sea el caso, aplicarlos de manera imparcial, pero también de manera prudente, lo cual significa fundar las decisiones en la deliberación y en la búsqueda de equidad. Esta manera de ver la educación ciudadana resulta harto compleja, pero fundamental, y de una u otra manera estaremos volviendo a ella a lo largo de esta obra.

Con miras al desarrollo de una formación ciudadana de carácter crítico, conviene tener en cuenta que la idea de la diversidad de naturalezas que se sostenía para justificar el esclavismo y la subordinación de la mujer, significa también diversas formas de educación, por más que éstas no se realizaban formalmente. Para superar esta perspectiva de una jerarquía ontológica, se requiere

una acción educativa encaminada a favorecer la transformación de las representaciones,⁸ que de manera explícita o implícita admiten la diversidad de naturalezas. El cambio en esas representaciones es necesario para que se opere el cambio en las prácticas educativas. Dicho de otro modo, mientras subsista en la cabeza de algunos la convicción de que hay seres humanos de distinta naturaleza, habrá dificultades para avanzar en la igualdad que está en la base de la ciudadanía y con ello en el ejercicio efectivo del igual derecho de todos/as a la educación.

LA CIUDADANÍA TRASTOCADA: DEL IMPERIO ROMANO AL SURGIMIENTO DE LOS ESTADOS NACIONALES

El propio Aristóteles (1963) había advertido del peligro de que cada uno de los ciudadanos pudiera actuar procurando dar satisfacción a sus necesidades particulares y olvidándose de las necesidades de la *polis*. Varios siglos después, narra Touchard (1977), Polibio (n. 200 a.C.-m. 118 a.C) parece atestiguar que ese peligro no fue conjurado, pues afirmó que la democracia griega zozobró en la anarquía, como una nave sin piloto, por no tener contrapeso. Propuso un régimen político en el que se controlarían y equilibrarían los poderes de la realeza (los cónsules), la aristocracia (el senado) y la democracia (asamblea del pueblo). La propuesta de Polibio revela su desconfianza en relación con la idea de que la ciudad dependiese de una forma de igualdad que, para cumplir su cometido —el bien de la *polis*—, requería de condiciones subjetivas como la virtud moral y el sentido de pertenencia. Los cambios que registra la historia de las ideas políticas son reflejo de las condiciones en las que, a lo largo de varios siglos, la centralidad de la ciudadanía en las ideas y las prácticas cedió el paso a otras realidades.

En efecto, el Imperio romano impuso, junto con su dominio político y económico, un sistema de eticidad en el que el bien de todos los pueblos conquistados dependía del bien del poder central de Roma. Con ello, la ciudadanía sufrió una profunda transfor-

⁸ Según Pozo (2003) el aprendizaje consiste en la transformación de representaciones. Esto significa que sólo se aprende realmente si se explicitan las representaciones y se las redscribe. Formas menos fuertes de transformación son la supresión y la suspensión de representaciones.

mación. El interludio medieval fue una amalgama de sistemas de eticidad en los que la justicia no era sino un conjunto de regulaciones que se fueron conformando para dar lugar a dos instituciones sumamente poderosas que dependían en buena medida de voluntades caprichosas: la monarquía y el papado. En este proceso, la ciudadanía prácticamente se diluyó. Finalmente, en el sistema social que se estructuró al finalizar la Edad Media con el surgimiento de los Estados nacionales y las grandes monarquías absolutas, la figura del ciudadano fue renaciendo de sus cenizas, aunque con grandes dificultades. A continuación nos referiremos a las formas de sujeción que debieron ser superadas para ese renacimiento.

La dilución de la ciudadanía en las figuras de sujeción

Las ideas de Polibio sobre el régimen político —en buena medida aceptadas por Cicerón (n. 106 a.C.-m. 43 a.C.)— expresaban lo que ya se perfilaba en el proceso de expansión que daría lugar al Imperio romano. En la realidad política ese régimen significó dos giros importantes en relación con los atributos de la ciudadanía. Éstos se reflejan en la réplica de Catilina al cónsul Cicerón: “Convierte tu consejo en formal proposición al senado, y si el sufragio mayoritario de la asamblea lo aprueba, yo juro que acataré el respectivo decreto” (Cicerón, 1963:XXVII). Por una parte, la institución de la asamblea popular muestra la aceptación de la igualdad esencial de todos los habitantes de una ciudad (idea a la que contribuyó la filosofía estoica), sin detrimento de aceptar la esclavitud como una desigualdad *de facto* que resultaba del dominio de los romanos sobre otros pueblos. Por otra parte, revela que la tarea de deliberar se restringe a los cónsules y al senado, mientras que a los integrantes de la asamblea sólo les toca votar.

Según Mayer, para Cicerón el término “pueblo” alude a “una asociación de hombres ligados entre sí por un consentimiento del derecho [que convendría poner con mayúscula]⁹ y una comunidad de intereses” (Mayer, 1976:50). Tanto el Derecho como los

⁹ Utilizaré mayúscula —Derecho— cuando me refiera al aspecto objetivo, es decir al conjunto de normas o la Disciplina. En cambio, emplearé minúscula cuando me refiera al derecho subjetivo.

intereses comunes daban lugar a un régimen político llamado “República” (del latín *res publica* o cosa del pueblo).

Lo que pasó en la realidad histórica social fue otra cosa. Mientras que en el pensamiento de Cicerón el pueblo con su consentimiento legitimaba al Derecho, en virtud de que éste traducía en términos de leyes el orden moral, lo que fue sucediendo al paso del tiempo fue una inversión de los términos: el Derecho producía al ciudadano, en lugar de ser el producto del mismo.¹⁰

Como la unidad política y económica del Imperio romano requería la aplicación del Derecho romano en las provincias conquistadas, el número de ciudadanos romanos se elevó considerablemente. Mayer (1976) señala que, en tiempos de Nerón, el número de ciudadanos romanos alcanzó una cifra de seis millones. Pero podemos suponer que una buena parte de ese gran conjunto de ciudadanos no había consentido en la introducción de ese Derecho, ni coincidía en intereses con los de la elite romana, de manera que la ciudadanía que asumían era la sujeción al Derecho romano que les había sido impuesto. De este modo, la ciudadanía quedó ligada a una condición de heteronomía.

El terreno también se preparó desde el ámbito de las ideas. Séneca (n. 4 a.C-m. 65 d.C.) como muchos otros pensadores, defendió la idea de la sujeción de la siguiente manera: “La naturaleza impulsa a los hombres a darse un jefe. En consecuencia, se necesita un príncipe, pero éste debe actuar en interés de sus súbditos y no del suyo propio [...] ser sabio significa olvidar todo lo que no sea convertirse en servidor, tanto de la ley positiva como de la ley moral” (citado en Touchard, 1977:78-79).

Siglos más tarde, Agustín de Hipona (n. 354-m. 430), conocido como San Agustín, se refirió a dos ciudades —la ciudad terrenal y la ciudad de Dios—, y retomando las ideas de Cicerón (citado en Touchard, 1977) afirmó que el Imperio romano no había podido conformar un Estado auténtico porque no fundaba el Derecho en la verdadera justicia, que para él era la justicia del dios del

¹⁰ Esta inversión la advirtió claramente Marx (1982a) al hacer su crítica a Hegel, cuando señala: “En la monarquía tenemos al pueblo de la Constitución; en la democracia, la constitución del pueblo [...] la constitución no crea al pueblo, sino que es el pueblo el que crea la Constitución” (p. 342). Esta inversión constituye la base de la alienación política.

cristianismo. Quien habitaba la ciudad de Dios, más que ciudadano era el siervo de Dios y, por ende, también llevaba el signo de la heteronomía.

Las ciudades sufrieron a partir del siglo VI —dice Touchard (1977)— un eclipse casi total, que se prolongó hasta el siglo XI. En el sistema feudal de la Europa medieval, sustentado en la servidumbre y el vasallaje, no había cabida para la ciudadanía. Lo que estaba en juego era la primacía del poder eclesiástico o el poder de la nobleza. Hasta el término “pueblo” perdió el sentido que le diera Cicerón, pues sus integrantes estaban sometidos ya no a un Derecho impersonal, sino a poderes discrecionales; eran al mismo tiempo súbditos de señores o monarcas y siervos de Dios. Sin embargo persistieron ciertos principios de la ciudadanía en las comunas medievales. Éstas eran asociaciones cuya existencia se fundaba en un juramento. El juramento comunal se prestaba “entre iguales: suponía y consagraba la igualdad de quienes lo prestaban” (Touchard, 1977:143), aunque éste debía ser reconocido por el rey.

Fueron los habitantes de las ciudades quienes contribuyeron a la laicización de la sociedad. En el siglo XIII se apreciaba

[...] en los medios urbanos una nueva ideología en oposición al orden feudal y a todo lo que éste implicaba. Esta nueva ideología se caracterizaba por una cierta libertad de espíritu, un cierto relativismo y escepticismo [...Con ello también surgió] el ideal del burgués, hombre honrado y ciudadano (Touchard, 1977:149).

La nueva ideología inspiró también nuevas teorías que se oponían al poder del papado y socavaban la metafísica en la que se sostenía la jerarquía eclesial. Así, oponiéndose al esencialismo que había resurgido en las grandes figuras de la Escolástica, especialmente en Tomás de Aquino (n.1224-m.1274), autores diversos propusieron nuevas teorías antropológicas, políticas y gnoseológicas. Entre ellos, destaca la figura de Occam (n.1280-m.1349) quien, colocándose en un empirismo radical, negaba las esencias universales¹¹ y sostenía la existencia de lo individual y singular. También

¹¹ A su teoría se le conoce como “nominalismo” en virtud de que no acepta ni esencias, ni conceptos universales; lo único universal, dice Occam, son los nombres.

afirmaba, junto con otros científicos de su tiempo, la uniformidad de las leyes de la naturaleza.

El nominalismo tuvo repercusiones en la forma de entender la ciudadanía. Desde esta perspectiva, los seres humanos eran iguales conforme al derecho natural, pero no poseían una esencia común. Por tanto, eran libres para asociarse y la finalidad de la agrupación no estaba predeterminada por esencia alguna, sino que debía surgir de los acuerdos a los que llegaran los miembros de la asociación.

Era tal el énfasis que Occam (citado en Fraile, 1966) ponía en la libertad, que llegó a sostener que la Iglesia era una libre comunidad de fieles que podía reconocer y sancionar las verdades que constituyen su fundamento. Con ello, afirmaba también que el papa no tenía más poder que el administrativo, el cual debía ejercer para el bien de los fieles.

A pesar de las ideas que resultaban subversivas para ese momento histórico por cuanto reivindicaban la libertad, paradójicamente, tanto los habitantes de las ciudades como los pensadores que se opusieron al orden medieval y a la jerarquía eclesiástica fueron apuntalando la fuerza de los monarcas, que se convertirían en soberanos absolutos. Esto significaría otra forma de sujeción y de negación de la ciudadanía.

Con el surgimiento de los Estados nacionales en Europa se afianzaron las grandes monarquías y con ellas se mantuvo la calidad de súbditos de los integrantes del pueblo. Esto también se refleja en la producción teórica, como la de Hobbes (n.1588-m. 1679), quien justifica la cesión de la libertad a un soberano, para garantizar la paz. Esa cesión, que se hace mediante un pacto de sujeción explícito o tácito (pacto que se da entre individuos que ceden su derecho a la libertad a cambio de la seguridad), es la condición que hace posible el paso del estado de naturaleza —que es un estado de guerra permanente— al estado civil. Al mismo tiempo, ese pacto convierte a las personas que cedieron su libertad en súbditos (Hobbes, 1984). La sociedad civil o la República a las que se refiere Hobbes no son sino un conjunto de instituciones que establecen la relación entre el soberano y los súbditos. La libertad de éstos radica

[...] solamente, en aquellas cosas que en la regulación de sus acciones ha permitido el soberano: por ejemplo, la libertad de comprar y vender y de hacer, entre sí, contratos de otro género, de escoger su propia residencia, su propio alimento, su propio género de vida, e instruir sus niños como crean conveniente, etc. (Hobbes, 1984:218).

Así, aunque este autor se refería a la vida civil —escribió un tratado que se llama *De cive*— la idea que sostuvo de que la soberanía se ejerce de manera absoluta (sin división de poderes), reduce al pueblo a una sociedad civil que sólo es autónoma para pactar la sujeción, y el ciudadano queda reducido a la calidad de súbdito.¹²

Repercusiones de la sujeción e implicaciones para la educación

Lo que hemos revisado en este apartado revela tres formas de sujeción en las que el binomio libertad-igualdad se ve disminuido de diferentes maneras: la primera, es la sujeción a un Derecho impuesto por la vía de la conquista que trajo consigo, para la mayoría, la reducción del ejercicio ciudadano a la participación en un órgano —la asamblea popular— escasamente informado o francamente manipulado; la segunda es la sujeción a normativas discrecionales que dependían de voluntades personales cuya institucionalidad dependía más del temor que de la adhesión libre (la adhesión a la nobleza feudal tenía su base en el temor a la muerte y la búsqueda de seguridad, mientras que la adhesión al papado la tenía en el temor de perder la vida eterna); la tercera es la sujeción, mediante un pacto, a un soberano que ejerce un poder absoluto.

Mediante estas figuras de sujeción la libertad se vio reducida, en el mejor de los casos, al ámbito de la vida privada (aunque esto dependió de la posición social que se ocupaba en el espacio so-

¹² Aunque Hobbes admite que el pacto puede dar lugar a un soberano (es decir una persona moral) que no necesariamente sea un monarca, su vida fue un testimonio del apoyo que dió a la monarquía, como también lo había hecho siglos antes Occam quien al ser acusado de herejía en 1323 por el papa Juan XXII, se refugió en Múnich solicitando la protección de Luis de Baviera con estas palabras: “Tú, emperador, defiéndeme con tu espada que yo te defenderé con mi pluma”.

cial, pues los esclavos y los siervos tenían muy escaso margen de libertad, incluso para satisfacer sus necesidades básicas), y la igualdad en sus diversos aspectos (formal, jurídica, material) quedó casi anulada, especialmente en el periodo medieval.

Las tres figuras de la sujeción implicaron formas de educación acordes con ellas. Se educó a los ciudadanos del Imperio romano a obedecer las leyes impuestas. Después, la obediencia siguió siendo el signo de la educación que se dispensaba a quienes ocupaban los estratos más bajos de la sociedad: obediencia a la voluntad del señor, obediencia a quien era portador de la palabra divina, obediencia al soberano. De este modo, no fue sólo una educación para la heteronomía entendiéndose por esto un proceso de convencimiento para que el educando/a acatase la norma formulada por otro, sino que fue una educación para disciplinar cuerpo y mente de modo que asumiera la subordinación a otro a quien veía como superior, la sumisión a una voluntad ajena que se le imponía por temor, violencia o costumbre. Se trata de una manera de educar cuyos sedimentos se mantienen de manera velada en los procesos educativos posteriores y que sólo la mirada crítica puede sacar a la luz.

En contraposición a estas formas de educación la formación para la ciudadanía tendría que reivindicar la autonomía, fundada en la igualdad formal y jurídica de todos/as y en un amplio margen de libertad y de oportunidades que permitan la superación de la desigualdad material, al menos en sus formas más extremas. Esto requiere de un proceso educativo en y por los derechos de todo tipo: civiles, políticos, sociales y culturales. También hace necesario un trabajo orientado a que los niños, niñas y jóvenes adquieran las competencias cognitivas y actitudinales para hacer la crítica de las formas de sujeción que explícita o veladamente restringen la libertad y menoscaban o anulan las diversas formas de igualdad. Tal crítica debiera orientarse también a las ideologías,¹⁵ que bajo

¹⁵ Utilizo aquí el término “ideología” en el sentido amplio que le da Sánchez Vázquez: “un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que guían y justifican un comportamiento práctico de los seres humanos acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales” (Sánchez Vázquez, 1983:145). Desde esta perspectiva, las teorías filosóficas y

la forma de creencias que circulan en el mundo de la vida e invaden la cotidianidad, o bajo la forma de teorías más elaboradas, justifican el sometimiento o la sujeción, como las reflexiones de Séneca o los tratados de Hobbes.

Por último, la formación para la ciudadanía ha de incluir momentos en que las y los educandos expliciten sus representaciones en torno a sus relaciones con figuras de autoridad (familiares, escolares, políticas, religiosas, etc.) a fin de identificar si la relación es de heteronomía y sumisión, o bien de autonomía que se manifiesta como adhesión a las normas dadas que se juzgan razonables, o como resistencia a normas que se consideran inaceptables. En todo caso, la conquista de la autonomía moral —tema sobre el que volveremos más adelante— pasa, necesariamente, por el reconocimiento de la heteronomía y del sistema de eticidad que la justifica.

SUJETO DE DERECHOS Y BIEN COMÚN.

EL DILEMA DE LA MODERNIDAD

Siguiendo a Villoro (1992), con el término “modernidad” hago referencia a una época de la historia de Occidente que sucede a la Edad Media, así como a las formas de vida y de pensamiento que ahí se generaron. El lapso que abarca la modernidad es muy amplio, no puede comprenderse sin ciertas ideas básicas que surgen en el periodo del Renacimiento. Esas ideas constituyen en su conjunto —según Villoro— una *figura del mundo* que significa la ruptura del mundo medieval y el inicio del pensamiento moderno.

En primer término, Villoro apunta con gran acierto la *pérdida del centro*. La Tierra deja de ser el centro del universo, y éste se presenta como infinito. De manera análoga, la sociedad deja de verse poco a poco como un ámbito cerrado en cuyo centro está el poder espiritual del papado y el poder político del monarca. Surge un afán de conocimiento que se traduce en avances cien-

científicas —sobre todo las de las ciencias sociales— no están desideologizadas y pretender su neutralidad ideológica significa expresar una forma de ideología.

tíficos, invenciones, exploraciones, descubrimientos y conquistas. El ser humano se ve a sí mismo como emprendedor, explorador, inventor de sí y de la sociedad.

La *idea de hombre* —dice Villoro (1992)— también se modifica profundamente. Las obras de los pensadores renacentistas dan cuenta de estos cambios. En el siglo XV, Pico della Mirandola (citado en Villoro, 1992), autor del discurso *De la dignidad del hombre*, ejemplifica ese cambio mediante una fábula en la que narra que Dios distribuyó todas las cosas, dando a cada una su función, pero al crear al primer hombre le dijo: “No te he dado Adán, un lugar determinado ni un aspecto propio, ni una prerrogativa tuya, para que obtengas y conserves el lugar, el aspecto y la prerrogativa que tú desees, según tu propósito y tu consejo” (Villoro, 1992:27).

Como dice Villoro, en la modernidad que surgió después de la Edad Media el ser humano se veía como proyecto. Dejó de estar en el centro del universo, pero se vio con la capacidad de forjarse a sí mismo y de seguir sendas no marcadas. Su riqueza radicó “en un conjunto de libertades individuales, destinadas a construir, con su acción, su propio mundo” (Villoro, 1992:34). Así, en lugar de suponer que el ser humano tiene una esencia, el pensamiento moderno verá un individuo inacabado cuya mayor riqueza es la libertad. Gracias a ella, “como Dios creó al hombre a su propia semejanza, así el hombre, pequeño dios, crea a su imagen, con su trabajo, este segundo mundo [el de la cultural]” (Villoro, 1992:37). Desde esta perspectiva, el ser humano es un creador activo. Maquiavelo (n.1469-m.1527) es un exponente de esta idea cuando “sostiene que la historia, al igual que la política, es construcción de la *virtù* humana, en choque con la fortuna” (Villoro, 1992:45). En el siglo XVI, Juan Luis Vives (citado en Villoro, 1992) insistía en que el ser humano puede realizarse sin seguir sendas marcadas, haciendo su propio camino.

Las ideas renacentistas dan cuenta de que el sistema de eticidad se había modificado profundamente y ello era manifestación de las transformaciones en los sistemas sociales. Para el siglo XVII, los monarcas que detentaban un poder absoluto empezaban a sentirse amenazados, aunque el cambio en las estructuras políticas no fue tan rápido como el cambio en las ideas.

De las figuras de sujeción al sujeto de derechos

Con el debilitamiento de las monarquías absolutas, aparecieron también nuevas teorías que rechazaron la idea de un soberano con poder absoluto. La tradición liberal, que dominó las ideas y las prácticas en el mundo moderno, puso en el centro de atención una igualdad natural, no fundada en el orden inmutable de las esencias sino en la ley natural. J. Locke (n.1632-m.1704) retoma la hipótesis del paso del estado de naturaleza al estado civil (Locke, 1990), para dar una respuesta radicalmente diferente a la de Hobbes, pues consideró que en el estado de naturaleza los individuos gozan de la igualdad natural y la libertad que les permiten apropiarse de ciertos bienes, generando, así, la propiedad. En ese marco, la igualdad, la libertad, la propiedad y la seguridad se consideraron como derechos naturales e inalienables.

Según Locke, “todas las sociedades políticas arrancaron de una unión voluntaria, y del mutuo acuerdo entre hombres, que actuaban libremente en la elección de sus gobernantes y de sus formas de gobierno” (Locke, 1990:74). Gracias a ese contrato social, consistente en la suma de voluntades de los particulares para asociarse y darse un gobierno que salvaguardase su libertad, sus bienes y su vida, el individuo se convierte en ciudadano. De este modo, mediante el contrato —distinto al pacto del que hablaba Hobbes— no se cede la libertad, sino que se busca la salvaguarda de los derechos antes mencionados. Ciertamente, hay algo a lo que se renuncia: al poder de actuar conforme a la ley natural para la defensa de lo propio. Es decir, se renuncia al poder de juzgar, fijar castigo y castigar a otro que hubiera causado un daño en la vida o los bienes propios, en favor del Estado, de manera que se deja a éste el poder de legislar, juzgar y ejecutar el castigo de acuerdo con las leyes establecidas.

En el pensamiento liberal, la igualdad está indisolublemente atada a la libertad, pero de manera diferente a la relación que se establecía en la Grecia clásica. En primer lugar, se rechazó la base ontológica que justificaba la desigualdad derivada de las diferencias específicas, para dar paso a una concepción antropológica de corte individualista. En segundo lugar, la capacidad de juicio justo y prudencial no se asumió como la principal condición subjetiva

de la realización del binomio libertad-igualdad, sino que esa condición se hizo radicar en la capacidad de autorregulación. Ésta se ve como necesaria porque en el liberalismo clásico el único límite de la libertad es la libertad de los otros. La autorregulación es la competencia que se ve como condición de la convivencia, por cuanto impide que el individuo invada el ámbito de libertad de los otros. Dicha competencia debía ser adquirida y los procesos educativos tenían que ocuparse de ello, tanto como del conocimiento de los derechos y la preparación para el ejercicio de los mismos.

Partiendo también de la hipótesis del paso del estado de naturaleza al estado civil, pero con una respuesta diferente a la liberal, surge la tradición republicana a cuya historia está asociado el nombre de J. J. Rousseau (n. 1712-m. 1778). En su obra, este autor insiste en que todos los hombres nacen libres y en ello son iguales; la función del contrato social es garantizar el ejercicio de la libertad. En esto se parece a la posición liberal, pero a diferencia de ésta Rousseau (1982b) considera que es preciso que el contrato no se base en “la voluntad del particular que siempre vela por el bien propio”, sino en “la voluntad general”. En este marco, el ciudadano es una persona pública que se constituye como tal en virtud de que está unido a otros conformando un cuerpo político o República, en el que cada cual pone en común su persona y su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general y cada miembro es considerado como parte indivisible del todo. Dicho cuerpo, dice Rousseau, se denomina “Estado” cuando es activo y “potencia” cuando se pone en relación con sus semejantes. Las personas públicas asociadas en ese cuerpo político reciben colectivamente el nombre de “pueblo”, pero considerados particularmente son súbditos por estar sometidos a las leyes del Estado, y ciudadanos por ser partícipes de la autoridad soberana.

Según Rousseau (1982b), la transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio notable: la justicia sustituye al instinto y esto confiere a las acciones la moralidad de que carecían al principio. En esta tradición, el peso de la acción democrática está puesto en una moral racional de lo justo más que en el ideal de vida feliz —como planteaba Aristóteles— o en la idea de la libertad particular que pesó en la tradición liberal. Aun-

que en la filosofía rousseauiana la justicia es un sentimiento innato en el varón (que era quien tenía la calidad de ciudadano), se requería de la educación para atender la voz de la razón que manda hacer lo justo, por encima de las pasiones (Rousseau, 1978).

También republicano y más avanzado que Rousseau, Condorcet (n.1743-m.1794) defiende no sólo la igualdad ante la ley (o igualdad formal), sino también la igualdad en derechos; el ciudadano es, ante todo, un sujeto de derechos. Considera que la República y la escuela se presuponen una a la otra; por una parte, porque los ciudadanos deben aprender a la vez a juzgar las leyes y respetarlas, y por otra parte porque aunque se asegure la libertad por distintos medios, si no se ilustra a los ciudadanos para ejercerla, la legislación resultará insuficiente. En sus palabras:

Una Constitución verdaderamente libre, en la que todas las clases de la sociedad gocen de los mismos derechos, no puede subsistir si la ignorancia de una parte de los ciudadanos no les permite conocer su naturaleza y límites, les obliga a pronunciarse sobre lo que no conocen, a escoger cuando no pueden juzgar. Una constitución semejante se destruiría ella misma después de algunos reveses y degeneraría en una de esas formas de gobierno que no pueden conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido (Condorcet, 2001:97).

La voluntad general no era para él innata sino algo que tenía que formarse: todos/as debían aprender lo que podría permitir a cada uno defender su opinión ante todos en el momento de votar o denunciar los riesgos de abuso del poder. Había que enseñar ciertos saberes —tomados de la historia general— para ponerlos al servicio del bien público; era indispensable el examen razonado y crítico de las leyes (en ello radicaba la instrucción cívica), y, sobre todo, el aprendizaje de que a cada derecho explícito corresponde un deber. La escuela no era, para Condorcet, un instrumento de adaptación social sino un órgano de la libertad, una condición para que la república se mantuviera y perfeccionara constantemente; su misión consistía en perfeccionar la humanidad como condición para perpetuar la República.

*La educación del sujeto de derechos
en el liberalismo y el republicanismo*

La filosofía de Locke se nutrió de las prácticas y teorías que contribuyeron a instaurar en Inglaterra un régimen parlamentario que sustituyó a la monarquía absoluta, mientras que las obras de Rousseau y Condorcet se asociaron a la Ilustración francesa y son expresión del cambio que se estaba gestando en el siglo XVIII, que culminó con la caída del reinado de Luis XVI. Puede decirse, entonces, que los tres autores coinciden en el rechazo a un sistema social en el que el poder se concentra en un reducido grupo social —la nobleza— y reivindican al ciudadano como sujeto de derechos. Con ello, forman parte de quienes contribuyen a modificar el sistema de eticidad vigente en su tiempo.

No obstante, conviene advertir las diferencias entre ellos. Mientras que Locke ve al Estado al servicio del individuo (de su propiedad y seguridad, sobre todo), el talante republicano de los dos autores franceses coloca al bien público por encima del individual. Hay también entre Rousseau y Condorcet una diferencia de base: mientras que para el segundo todos y todas tienen los mismos derechos, la concepción socio-antropológica de Rousseau es excluyente, pues deja fuera de la ciudadanía tanto a las mujeres como a la clase trabajadora; en el primer caso, Rousseau (1978) alude a una especie de naturaleza diferente de la mujer que la convierte en esclava de sus pasiones; en el segundo, argumenta que los campesinos y otros trabajadores no necesitan más educación que la que les brinda la experiencia. Una segunda diferencia radica en que para Rousseau el bien de la República lo descubre el varón por una especie de proceso reflexivo, mientras que para Condorcet ese bien se desprende de los acuerdos entre los ciudadanos y, en ello, tiene fuerte influencia la calidad de la educación. De ahí que más que atender a la voz de la conciencia, Condorcet le apuesta a la capacidad crítica y al debate razonado sobre las leyes y su aplicación.

Las implicaciones que estas teorías tienen para la educación ciudadana saltan a la vista. Locke se preocupó por una educación para el caballero (*el gentleman*), que debía cuidar de su cuerpo y de su capacidad de razonar y construir conocimientos, pues co-

mo era partidario del empirismo, combatía el innatismo. Más allá de su teoría de la educación expuesta en *Pensamientos sobre la educación*, de su teoría política se pueden derivar dos elementos centrales para la formación del ciudadano. Por una parte, resulta indispensable favorecer en los infantes y jóvenes la capacidad de autorregulación, pues ésta resulta clave para la convivencia entre seres humanos libres que saben que el límite de su libertad es la libertad de otros/as; tal capacidad conlleva también la atención al otro/a y a su necesidad de ejercer su libertad; se trata pues de una preocupación por el otro de orden moral. Por otra parte, una sociedad conformada por individuos con características diferentes necesariamente ha de ser plural y esto obliga a aceptar la diversidad y asumirla. Locke llama “tolerancia” a esa actitud que, considerada como parte de un contrato social, tendría que enunciarse como la exigencia de equidad para tratar a los diferentes.

Haciendo abstracción de la concepción socio-antropológica de Rousseau, que resulta innatista y excluyente —dos rasgos que restan solidez a su teoría política—, puede decirse que la concepción de ciudadano que va implícita en su republicanismo es la de un participante activo en los asuntos públicos. La formación de un ciudadano de este corte hace necesario que el proceso educativo contribuya a que se conozcan los derechos y lo que ello implica en la vida social, pero también que favorezca a que los educandos/as participen en la construcción del bien común y se ejerciten en la producción de normas que rijan al colectivo escolar del que formen parte. Todo ello hace necesaria una capacidad de la que no hablan estos autores, pero sin la cual no se puede participar como ciudadano: la competencia comunicativa para participar en la vida pública.

La obra de Condorcet apunta a otro rasgo del ciudadano que es producto de la educación: la capacidad crítica. Ella resulta fundamental para examinar las leyes que se formulan, la manera en la que se aplican y, en suma, el desarrollo de la vida pública. No sólo se trata, entonces, de que los educandos/as se asuman como sujetos de derechos, sino también como constructores/as de la sociedad y, en esa medida, como participantes activos/as y críticos/as.

Los laberintos de la dialéctica universal-particular

¿Cómo armonizar los intereses particulares con el interés general? Rousseau lo había resuelto con la teoría de la conciencia y el sentimiento innato de justicia y virtud en el varón. Kant (n.1724-m.1804) también considera que la república se funda en el contrato de personas libres. Lo que caracteriza al Estado, dice, no es el suelo o el patrimonio, sino una sociedad de hombres sobre la cual nadie, sino ella misma, puede mandar y disponer, lo cual conlleva a que ningún Estado puede entrometerse en los asuntos de otro (Kant, 1977d).

Al igual que Hobbes, Kant (1977d) supone que el estado natural es un estado de guerra y que la paz debe ser instaurada en el Estado que, según él, es al mismo tiempo *civil y legal*. Sostiene que el fundamento de la constitución política radica en tres principios: la libertad de los miembros, su dependencia de la legislación común, y la igualdad de todos como ciudadanos. Para este autor, hay dos formas de ejercer un poder: la republicana, en la que están separados el poder legislativo del ejecutivo, y la despótica, en la que el gobernante promulga las leyes y la voluntad pública es manejada como voluntad privada. Según él, la democracia directa es “necesariamente despótica” y la república requiere de “una forma de gobierno representativa”.

Los Estados son, según Kant (1977d), como los individuos en estado de naturaleza. Para evitar la guerra se requiere que se formule una constitución política que garantice el derecho de cada uno. De ahí surge una sociedad de naciones que podría llegar a formar una república universal —en la que no habría guerra y, por ende, reinaría la paz perpetua— o, en su defecto, una federación de pueblos asentada en tratados de paz. En esta vía, surge la idea de una *ciudadanía mundial* que se basa en el igual derecho a la universal hospitalidad.

Los Estados han de estar organizados de tal modo que aun quien sea “moralmente malo, queda obligado a ser un buen ciudadano” (Kant, 1977d:233). Esto es posible cuando la política es la aplicación de la doctrina del Derecho, y ésta se basa en la moral. No obstante, no siempre se aplica esto; al respecto, distingue dos figuras: la del político moral y la del moralista político. La máxima

del político moral es remediar los vicios que se encuentren en la constitución o en las relaciones entre estados, apoyándose en el derecho natural que le presenta la razón, lo cual le exige al político sacrificar su egoísmo. En cambio, el moralista político se forja una moral *ad hoc* para engrandecer su poder. Éste suele seguir las siguientes máximas sofisticadas: *a) Fac et excusa*, es decir, aprovecha la ocasión de apoderarte de un derecho del Estado (por ejemplo, la fuerza) y si no gusta al pueblo, excúsate, *b) Si fecisti, nega*, esto es, niega ser culpable de algo que haya desencadenado la desesperación del pueblo, y *c) Divide et impera*, si eres *primus inter pares* procura enemistar entre sí y con el pueblo a quienes pudieran disputarte el poder.

El político moral, a diferencia del moralista político, no tiene temor de hacer públicas sus decisiones, antes bien, la publicidad de las mismas es la prueba de su apego a la voluntad universal. El político moral se apega a la siguiente fórmula del derecho público: “Las acciones referentes al derecho de otros hombres son injustas, si su máxima no admite reconocimiento general” (Kant, 1977d:243). El político moral es sabio, mientras que el moralista político es hábil. El político moral procura ante todo acercarse al ideal de la razón práctica y a su justicia. Este ideal no es otro que el *reino de fines*, es decir la sociedad en la que todos actúan conforme a la ley fundamental de la razón pura práctica.

Para entender cabalmente lo que esto significa, conviene tener presente que, de manera análoga a Rousseau, Kant supone que la ley moral es interior e innata, pero a diferencia de Rousseau sostiene que no es el sentimiento, sino el entendimiento el que tiene acceso a ella.¹⁴ Esa ley tiene una validez universal y se expresa como un enunciado categórico: “obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre al mismo tiempo, como principio de una legislación universal” (Kant, 1977a:112). Actuar conforme a este imperativo categórico, en lugar de actuar buscando la felicidad o algún otro beneficio,¹⁵ es actuar con autonomía

¹⁴ “Dos cosas llenan el ámbito de admiración y respeto [...]: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral en mí [...] la segunda empieza en mí invisible yo [...] sólo penetrable por el entendimiento” (Kant, 1977a:201).

¹⁵ Los imperativos de este corte son hipotéticos o condicionales: “Si quieres ser feliz, debes hacer X” o bien “Si quieres obtener X, debes hacer Y”.

moral, porque no se está sujeto a ninguna condición. Otra forma de enunciación de ese imperativo, es la que este autor presenta como “imperativo práctico”; éste se enuncia así: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 1977c:44). Con base en este imperativo, Kant supone que los sujetos morales debieran orientar sus acciones a la creación del “reino de fines”, es decir, a la construcción de una sociedad en la que todos se comportan de modo que no instrumentalizan a los otros. Tal sociedad es, necesariamente, producto de sujetos moralmente autónomos.

Si bien el imperativo práctico goza de gran aceptación, lo que no tiene la misma aceptación es la idea de un imperativo categórico que manda obedecer el deber por el deber mismo, es decir, atender a la forma del acto moral y no a la materia del mismo. Entre los autores que hacen la crítica del *formalismo* y del *universalismo abstracto* está Hegel (n.1770-m.1831). De acuerdo con este autor se corre el peligro de darle a cualquier máxima la forma de una ley general. El proceder de Hegel para armonizar lo particular con lo universal es diferente. Desde sus obras de juventud, Hegel (1979, 1982) se refiere a la vida ética de la comunidad. Se trata de una forma de ser que está en movimiento y que se manifiesta como un sentimiento de pertenencia con respecto a la comunidad. Lo que ésta acepta como válido, como bueno, constituye el *Volkgeist* (espíritu del pueblo) del cual se va apropiando cada uno de los sujetos particulares. Esta vida ética, que Hegel llama *eticidad natural*, cuando se hace consciente da contenido al derecho natural.

La eticidad natural proporciona la cohesión cultural entre los miembros de la comunidad, que se manifiesta como solidaridad. Para conservarse y desarrollarse esta eticidad necesita de la educación; a su vez, la verdadera educación no es otra cosa que la formación de la cultura y, por ende, de la eticidad. Se trata de un proceso en el que se forma la cultura del pueblo, al mismo tiempo que se forman los individuos. Por ello, puede decirse que en la obra de Hegel (1982), formación y eticidad son dos momentos o dimensiones de un mismo movimiento.

Dicho movimiento de formación se lleva a cabo dialécticamente. Hegel (1979) plantea que a la concreción y particularidad de

la forma de vida de un pueblo (la eticidad natural) se opone el Derecho, cuya materia es la universalidad de la norma abstracta. Mientras que en la eticidad natural predomina el sentimiento (es decir, lo subjetivo) y los lazos que unen a los individuos con la comunidad concreta, en la eticidad del Derecho predomina su aspecto formal o abstracto. Una comunidad normada por el Derecho es una sociedad civil; sus integrantes son personas sujetas a la ley (de manera objetiva, sin distinciones) y sujetos de derechos. Cuando entre los integrantes de la sociedad hay algún conflicto, el Derecho restaura la armonía social, justamente por ser abstracto y aplicarse de manera igual a todas las personas que integran la sociedad civil.

También entre el Derecho y la moral, se lleva a cabo un movimiento dialéctico (Hegel, 1966). Frente al Derecho, que obliga exteriormente a las personas, está la fuerza de la moralidad que implica una toma de posición respecto del deber ser y significa una obligación interiormente asumida. La moralidad revela la conciencia responsable —o buena conciencia— que es autoconsciente y que ha pasado por el momento crítico del reconocimiento del otro expresado metafóricamente en la dialéctica del amo y el esclavo.¹⁶ La síntesis de todos estos momentos (la eticidad natural de una comunidad, la eticidad del Derecho y la moralidad) es la eticidad concreta que se materializa en una comunidad ética (Hegel, 1985b).

Hegel (1985b) supuso que esa síntesis podría tener lugar en el Estado, es decir, en una comunidad con sentido de pertenencia, que es a la vez una sociedad civil normada por el Derecho y un conjunto de sujetos morales que superan su individualidad al preocuparse por la realización de la libertad de todos y el bien público. Suponía que en el Estado se daría la eticidad concreta en la que se sintetizarían lo particular y lo universal, lo exterior y lo interior, lo objetivo y lo subjetivo y todos los momentos abstractos previos.

En esa síntesis la figura del ciudadano reúne una gran cantidad de atributos: es una persona sometida al Derecho, pero también un

¹⁶ El amo exige el reconocimiento del esclavo, pero al mismo tiempo lo trata como objeto. Por ello, aun si el esclavo le expresara el reconocimiento, éste no sería tal, pues no proviene de un sujeto.

sujeto de derechos que, desde su particularidad, se vincula con la nación con un sentido de pertenencia y un sentimiento de solidaridad para con sus conciudadanos, que lo orienta hacia el bien común. Es también un sujeto moral que rebasa el ámbito de su sociedad para reivindicar la libertad de todos los seres humanos.

*Aportes del idealismo alemán
a la formación ético-política*

Como puede apreciarse, las tesis de los más importantes exponentes del idealismo alemán sobre la ciudadanía ofrecen elementos para superar la aparente disyuntiva que obliga o a establecer la primacía del sujeto de derechos (sujeto individual y autónomo) o a procurar el bien común de una sociedad determinada, incluso el bien de la humanidad.

La respuesta de Kant para evitar tal disyuntiva pasa por postular la necesaria relación entre política, Derecho y ley moral, dando a ésta la primacía. Kant (1977a) sostiene la validez universal de la ley moral, de manera semejante a como sostiene la validez universal de la ciencia (Kant, 1977b): postulando un sujeto trascendental consistente en un conjunto de estructuras cognitivas que son universales en virtud de que son innatas y propias de todo sujeto racional. Dos siglos más tarde, Piaget mostraría que tales estructuras no son innatas sino que cada sujeto las va construyendo a lo largo de su vida y, gracias a estas estructuras, como Kant había supuesto, es posible, mediante un procedimiento intersubjetivo, establecer la validez de un conocimiento científico o determinar la validez de un principio moral o de una política. Esto lo ha visto claramente Habermas cuando, sin aceptar el sujeto trascendental kantiano, postula la necesidad del principio de la ética discursiva que se enuncia de la siguiente manera: “Toda norma válida habría de poder encontrar el asentimiento de todos los afectados si éstos participasen en un discurso práctico” (Habermas, 1991:68). Lejos de mantenerse en la abstracción, tal principio se concreta en un procedimiento comunicativo en el que los posibles afectados por el seguimiento de una norma, analizan las consecuencias y efectos laterales que previsiblemente resultarán de su aplicación y llegan a acuerdos.

Asimismo, resultan relevantes los estudios de Piaget, Kohlberg y Rest en torno al desarrollo del juicio moral, que corroboran la idea de que la construcción de principios con pretensión de universalidad es propia de una personalidad moralmente autónoma.

Lo dicho permite apreciar que los aportes de Kant no pueden ignorarse sin más, sino que conviene recuperarlos en su justa dimensión en favor de una formación ético-política. En primer término, es indudable que si cualquier ciudadano puede ocuparse, en diversos escenarios, de asuntos que rebasan el ámbito de la particularidad, entonces conviene que en esos casos actúe no como un moralista político, sino como un político moral, es decir, como un sujeto capaz de juzgar con base en principios con pretensión de universalidad. Esto conduce a pensar que la formación ético-política ha de incluir estrategias orientadas a favorecer el desarrollo del juicio moral¹⁷ y el logro de la autonomía moral. También debiera incluir múltiples ejercicios que permitan dilucidar aquellas situaciones en las que algún individuo o sector de la población son instrumentalizados en favor de otro. El carácter político del ciudadano radica justamente en su actividad en favor de la justicia, de modo que la educación tendría que contribuir a que el educando adquiriese las competencias que le permitan: por una parte, reconocer y criticar las estructuras sociales y el sistema de eticidad que favorecen y justifican la instrumentalización de un grupo de la población, y, por otra, realizar acciones eficaces para transformar las situaciones en las que esto se da. El trabajo educativo en este sentido es de fundamental importancia.

No es menor la aportación de Hegel al tema de la transformación de la eticidad, no obstante que la historia ha demostrado fehacientemente que el Estado político real está muy lejos de ser una institución en la que se realice la eticidad concreta, y que la clase política que debía ocuparse del bien común está también muy lejos de tener los rasgos positivos que Hegel le atribuía. En su aguda crítica, Marx (1982a) mostró que el Estado opera como instrumento de la clase dominante y que la actividad de la clase política reviste los intereses de clase con el ropaje de una universa-

¹⁷ Estrategias de este tipo han sido probadas en diversas partes del mundo. Al respecto, son muy conocidas las estrategias que se basan en dilemas.

lidad ilusoria. En esas condiciones, el Estado político no puede encarnar la eticidad concreta a la que se refería Hegel.

Pese a esto, de la obra hegeliana se puede aprender algo que resulta de particular importancia y que Ricoeur (1996a) puso de relieve: la eticidad de la comunidad tiene prioridad sobre el puro deber como fuerza motivante, pero las normas que se establecen a partir de la forma de vida de un pueblo han de pasar por el tamiz del juicio moral, para que pueda asegurarse que conforman instituciones justas. Si tales normas no pasan la prueba, entonces hay que desecharlas, así como habrá que desechar las costumbres o tradiciones de la comunidad que están en su origen. Así, por ejemplo, muchas leyes e instituciones que tienen su origen en la discriminación de la mujer, o de algún grupo social, al pasar por el tamiz del juicio moral tendrán que ser rechazadas, por más que las tradiciones en las que se basan estén fuertemente arraigadas.

La pauta pedagógica que de aquí se sigue obliga a facilitar que los educandos/as examinen críticamente el sistema de eticidad en el que se inscriben sus vidas y juzguen las normas e instituciones existentes a la luz de principios con pretensión universal. También deberán estar preparados para desarrollar estrategias y acciones orientadas a la transformación social teniendo como horizonte la eticidad concreta. Esto significa que los procesos educativos tendrían que orientarse a promover en los educandos/as esa compleja competencia que se resume en el término “agencia”.

LA TEORÍA DE LA DEMOCRACIA EN ROUSSEAU Y EN MARX. UNA COMPARACIÓN¹⁸

Las aportaciones de Marx (n.1818-m.1883) a la teoría política derivan del análisis de los efectos del capitalismo industrial en Europa y las condiciones de miseria y explotación del proletariado del siglo XIX. En este apartado, presento sus principales tesis comparándolas con las de Rousseau. Para ello, tomo como pretexto la siguiente afirmación de Lucio Colletti: “En cuanto concierne a la teoría ‘política’ en sentido estricto, Marx y Lenin no han añadido

¹⁸ En este apartado retomo y complemento el contenido de un artículo que publiqué hace varios años sobre este tema (Yurén, 1985).

nada a Rousseau, salvo el análisis (ciertamente muy importante) de las ‘bases económicas’ de la extinción del Estado” (Colletti, 1975:266).

Pretendo mostrar la inexactitud del juicio de Colletti por lo que a Marx se refiere, considerando que si bien el pensamiento de Rousseau significó una superación del contractualismo de Locke y una propuesta teórica que desafiaba el *antiguo régimen*, no tuvo el alcance crítico de las tesis marxistas que se gestaron en otras condiciones. A diferencia de Rousseau, el sistema social que está en el centro de la crítica de Marx no es la monarquía absoluta, sino el capitalismo y su sistema de eticidad, que presenta el fenómeno de la explotación “como si fuese natural” y hace pasar al parlamentarismo como el sistema democrático por antonomasia.

Al exponer las razones de la dependencia de Marx con respecto a Rousseau, Colletti (1975) hace referencia tanto al contrato fundado en la voluntad general que expone el ginebrino en *El contrato social*, como al contrato perverso (por tramoso) que consagra la explotación de unos hombres por otros y que Rousseau expone en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Según Colletti, estas dos obras son complementarias y ambas están contenidas en la teoría política revolucionaria de Marx. Los elementos rousseauianos que, a juicio de Colletti, persisten en la teoría marxiana son: *a*) la enunciación de la anulación del Estado simultáneamente con la anulación de la sociedad civil, *b*) la crítica al Parlamento en cuanto “pueblo en miniatura”, *c*) el reconocimiento de la contradicción inherente a la representación parlamentaria, y *d*) la sustitución de un organismo parlamentario por una corporación de trabajo ejecutiva y legislativa al mismo tiempo (cfr. Colletti, 1975:266-267).

En las líneas que siguen mostraré que las tesis políticas del marxismo clásico tienen un fundamento teórico distinto al de Rousseau, que les confiere una significación original y las vincula con una praxis revolucionaria.

El ser humano como ser natural e histórico-social

El análisis de las tesis políticas de Rousseau suele conducir a la reflexión sobre las relaciones entre lo “natural”, lo “político” y lo “mo-

ral”, pero es frecuente que se deje de lado la concepción antropológica que está indisolublemente ligada a estas tesis y que constituye, en buena medida, su fundamento. Si bien Colletti hace referencia a los conceptos de “hombre natural” y “hombre civil” o “ciudadano”, no menciona el dualismo antropológico que está en el trasfondo de toda la obra de Rousseau y que aparece explícitamente en su obra *Emilio* cuando dice: “concebimos que el pensamiento, o si se quiere el sentimiento, es una cualidad primitiva, inseparable de la sustancia a que pertenece; y que lo mismo es la extensión, con respecto de su sustancia” (Rousseau, 1978: 191). Cuerpo y alma son, entonces, dos entidades distintas a las que corresponden principios diversos: “la conciencia es la voz del alma, las pasiones son las del cuerpo [...] la conciencia es la verdadera guía del hombre, y con respecto del alma lo que el instinto con respecto del cuerpo; quien la sigue obedece a la Naturaleza y no teme descarriarse” (Rousseau, 1978:216-217).

En consecuencia, la moral se rige por la conciencia que se constituye en guía de las acciones y que consiste en “un principio innato de justicia y virtud, conforme al cual juzgamos, a despecho de nuestras propias máximas, por buenas o malas las acciones ajenas y las nuestras” (Rousseau, 1978:220).¹⁹ El hombre, así escindido, es naturalmente bueno en la medida en que atiende a ese principio innato y *a priori*, que *a despecho de* su individualidad lo vincula con la totalidad. En la conciencia está, entonces, la clave de la moral y de la política rousseauiana: “existe un orden moral en todas partes donde hay sentimiento e inteligencia. La diferencia consiste en que el bueno se coordina con referencia al todo, y el malo coordina el todo con referencia a él” (Rousseau, 1978:222). Se trata, pues, de un principio espiritual y, aunque natural, no constituido por materia, antes bien, contrario a ella: “Unida el alma a un cuerpo mortal con vínculos no menos poderosos que incomprensibles, el afán de la conservación de este cuerpo la excita a que todo lo refiera a él y le da un interés contrario al or-

¹⁹ Cabe aclarar que ese principio innato de justicia y virtud se encuentra sólo en el hombre, pues Rousseau, al igual que Aristóteles, considera que la mujer no posee las cualidades innatas para juzgar, pues en ella predomina la pasión por encima de la razón. Con ello, Rousseau (1978, cap. V) justifica que la mujer esté sujeta al varón y deba obedecerle en todo.

den general” (Rousseau, 1978:222). Este principio innato y *a priori* —que parece prelude más a Kant que a Marx— es, según Rousseau, el fundamento de la racionalidad, de la libertad, de la sociabilidad y, en última instancia, de la autonomía.

Rousseau dice que el alma es la “conciencia para amar lo bueno, la razón para conocerlo, la libertad para elegirlo” (Rousseau, 1978:223); consecuentemente, la vida racional del hombre, tanto en el orden teórico como en el práctico, está orientada por esa guía que se expresa en sentimiento o afectos, pues “los actos de la conciencia no son juicios, son afectos” (Rousseau, 1978:220). La conciencia con sus afectos, según este autor, es el freno de las pasiones y la fuente de la bondad moral; no obedecerla significa violentar el orden natural e introducir el mal en él. Basta escuchar a la conciencia para que surjan en el hombre los afectos que lo vinculan con la humanidad entera, pues “si nos unen por interés nuestras necesidades comunes, por afecto nos unen nuestras miserias comunes [...] así nace la piedad, primer afecto que mueve el pecho humano, según el orden de la naturaleza” (Rousseau, 1978:160-161). La amistad y, en fin, los afectos que unen a los hombres no son efectos sino causas de su sociabilidad: “el hombre es sociable por su naturaleza [...] sólo lo puede ser por afectos innatos relativos a su especie” (Rousseau, 1978:220).

La concepción antropológica de Rousseau es una especie de *angelismo* que impregna toda su obra, ya que el alma, separada de la sustancia material, es el sujeto agente en el ámbito moral y político. Entendida así, la conciencia parece ser equivalente a la voluntad general “que es siempre recta y tiende constantemente a la utilidad pública” (Rousseau, 1982b:15). De este modo, el contrato social y la vida democrática, cuya fuente de legitimidad es la voluntad general, quedan envueltos en un halo de espiritualidad que dista mucho del sentido que Marx le da a la democracia.

En contraparte, desde sus obras de juventud Marx rechazó el innatismo antropológico al posicionarse en una concepción antropológica de carácter histórico-social. Frente al angelismo de Rousseau y el idealismo de Hegel, Marx sostiene que “el hombre no es un ser abstracto, agazapado fuera del mundo. El hombre es el mundo de los hombres, el Estado, la sociedad” (citado en Sánchez Vázquez, 1978:195). De aquí que el ser humano, como ser

natural, no sea un espíritu que tensionado por sus pasiones y jaloneado por necesidades individuales deba elevarse por encima de ellas. Antes bien, de esas necesidades surge el impulso por satisfacerlas y la posibilidad de ser objetivo: el hombre es un ser natural justamente por ser corpóreo y tener sentido fuera de sí; es un ser apasionado, movido por una fuerza que le anima a alcanzar su objeto.

Desde la perspectiva del marxismo clásico (Marx y Engels, 1977), el ser humano²⁰ no está escindido (como en la teoría de Rousseau); es un ser completo y material con necesidades. Tiene conciencia, pero ésta no es conciencia pura; por el contrario, preñada de materia, nace de la necesidad; es conciencia del mundo inmediato, conciencia de la naturaleza y de la necesidad de entablar relaciones con los individuos circundantes. Dicha conciencia es un producto social pues son los hombres reales y actuantes quienes producen sus representaciones, condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde.

Como bien advierte Sánchez Vázquez (1978), en la obra del Marx joven se aprecia que la conciencia del ser humano, como *ser genérico o para sí*, surge de la *objetivación y exteriorización mediante el trabajo* y no de sentimientos innatos, como en Rousseau. La sociabilidad no es tampoco efecto de los afectos naturales, sino “una cualidad del hombre como ser genérico, así como de su individualidad; lo es asimismo de sus objetos, de sus sentidos, de sus necesidades y de la propia conciencia” (Sánchez Vázquez, 1978:212-213). En consecuencia, la conducta egoísta no consiste en ser esclavo de las propias pasiones, sino en contraponerse a la comunidad en forma enajenada, tal como sucede en la sociedad capitalista.

Según Marx (1982b), la *verdadera democracia* surge de la superación del “conflicto entre la existencia individual sensible y la existencia genérica” (Marx, 1982b:490); superación que no es la “suma de diferencias” en la que Rousseau (1982b) hace descansar

²⁰ Marx, al igual que Rousseau, utiliza el término “hombre”, pero a diferencia del ginebrino, se refiere al “ser genérico” y no sostiene una diferencia natural con la mujer. Por ello, salvo el caso de las citas textuales, he preferido emplear la expresión “ser humano” que no es excluyente.

la voluntad general, pues implica no sólo la emancipación política bajo el signo de la “autonomía de la razón”, sino *la emancipación de todos*, es decir, *la emancipación humana*.

¿Autonomía de la razón o emancipación humana?

La *autonomía de la razón* se expresó como el ideal de una época. A esa autonomía es a la que se refiere Rousseau cuando el preceptor aconseja a Emilio: “sé ahora libre en efecto, aprende a enseñorearte de ti mismo” (Rousseau, 1978:355); o cuando el presbítero saboyano ruega al *ser supremo*: “hacedme libre amparándome contra mis pasiones que me avasallan y logre yo ser mi árbitro propio, no obedeciendo a mis sentidos sino a mi razón” (Rousseau, 1978:252).

La autonomía es también el valor fundamental que se persigue y se garantiza con el contrato social; con él se pretende: “encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca, por tanto, tan libre como antes” (Rousseau, 1978:252). Esta *autonomía de la razón* guiada por los afectos innatos de la conciencia, dista mucho del concepto marxiano de *autodeterminación* que se vincula con el de *emancipación total o emancipación humana*, que es la condición de la *democracia verdadera*.

Rousseau define la autonomía en el estado civil por una relación de condicionalidad que apunta claramente Della Volpe: “la igualdad-desigualdad²¹ que resulta de concebir a la igualdad en función de la libertad, pero no también a la recíproca” (Della Volpe, 1963:17). Como bien muestra este autor, no puede darse a la recíproca, porque la libertad coincide con la *persona*, que para Rousseau es un ser “pre-social” y “pre-histórico”, principio y fin del llamado “amor humanitario” (Della Volpe, 1963:18); de manera

²¹ La vida pública quedaba en manos de los varones con cierto nivel de instrucción y una determinada condición social, a quienes Rousseau, como muchos otros teóricos, les concedían la posibilidad de autonomía. Todas las mujeres y una gran mayoría de hombres quedaban excluidos de tal condición y sometidos a la heteronomía. Ése fue el rasgo característico del estado censatario que se aplicó en prácticamente todos los países incluso ya entrado el siglo XX.

que, gracias al ideal innato de *justicia y virtud*, se hace posible la igualdad formal que se reconoce en el contrato social. ¿De qué libertad se trata en la obra de Rousseau? De una libertad civil, surgida de la convención y vinculada con la propiedad. Gracias a esa libertad, el ser humano se realiza como tal y logra plenamente su autonomía en el orden moral. Así lo expresa este autor:

[...] el hombre pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a todo cuanto desea y puede alcanzar, ganando en cambio la libertad civil y la propiedad de lo que posee. [...] Podríase añadir a lo que precede la adquisición de la libertad moral, que por sí sola hace al hombre verdadero dueño de sí mismo, ya que el impulso del apetito constituye la esclavitud, en tanto que la obediencia a la ley es la libertad (Rousseau, 1982b:12).

A esta manera de entender la relación entre libertad civil, libertad moral e igualdad en derechos válida para un determinado grupo social, puede aplicársele la crítica que hiciera Marx a Hegel cuando señala que se trata de derechos burgueses, por cuanto se restringen a una clase social y su reconocimiento garantiza que “a la manera como los cristianos son iguales en el cielo y desiguales en la tierra, sean iguales en el cielo del mundo político y desiguales en la existencia terrenal de la sociedad” (Marx, 1982a:391).

Estos derechos adolecen de una *impotencia axiológica* —dice Della Volpe (1963)— porque marginan al proletariado como clase. Sólo el burgués podía garantizar sus derechos con tal contrato y, por ende, sólo él podía conquistar plenamente la autonomía moral. Desde luego, también podemos agregar que marginan a las mujeres, de modo que son derechos burgueses y androcéntricos.

Ciertamente, el Rousseau del *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* estaba más cerca de Marx cuando, en lugar de considerar el contrato social como garantía de la libertad moral y de la autonomía (como lo hace en *El contrato social* y en *Emilio*), lo presenta como un “contrato perverso” que legitima la propiedad y autoriza la desigualdad civil y moral: “El primero que, habiendo cercado un terreno, descubrió la manera de decir: ‘Esto me pertenece’, y halló gentes bastante sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil” (Rousseau, 1982a:129).

En el contexto de la concepción antropológica de Rousseau el contrato social perverso tuvo que ser la expresión de una conciencia esclavizada por las pasiones, es decir, heterónoma. La solución para superar la injusticia y la heteronomía es propuesta por Rousseau en *El contrato social* y es más cercana a Hegel que a Marx. Así como en la concepción hegeliana el individuo en tanto que ciudadano, y obedeciendo a un orden racional, pone los intereses de lo universal por encima de lo particular, así también Rousseau apela a un orden racional cuando exhorta al hombre a silenciar sus pasiones para escuchar la “voz de la voluntad general”.

La crítica que Marx hace a Hegel en este punto también podría aplicarse a Rousseau: “El sujeto es aquí la pura autodeterminación de la voluntad, el simple concepto mismo; es la esencia de la voluntad lo determinante en cuanto sujeto místico; no es una voluntad real, individual, consciente, sino la abstracción de la voluntad” (Marx, 1982a:347). El sujeto del contrato no perverso es la voluntad general, conciencia descarnada o sujeto místico; consecuentemente, lo que se obtiene es una autonomía abstracta que conduce a una emancipación meramente política; emancipación que, de acuerdo con la teoría marxiana, “es la reducción del hombre, de una parte a miembro de la sociedad burguesa, al individuo egoísta independiente, y, de otra parte, al ciudadano del Estado, a la persona moral” (Marx, 1982b:484). En el marxismo clásico, tal emancipación política no sólo no es suficiente para lograr el “reino de la libertad”, sino que además contribuye a mantener la división entre Estado y sociedad civil y, por consiguiente, entre hombre privado y ciudadano. Por el contrario, Marx considera que la separación del ciudadano y el individuo particular no conduce a la emancipación total:

[...] Sólo cuando el individuo real recobra dentro de sí al ciudadano abstracto y se convierte, como hombre individual, en ser genérico, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales; sólo cuando el hombre ha sabido reconocer y organizar sus *forces propres* como fuerzas sociales y cuando, por tanto, no desgaja ya de sí mismo la fuerza social bajo la forma de fuerza política, podemos decir que se lleva a cabo la emancipación humana (Marx, 1982b: 484).

Otra idea que resulta de particular relevancia es que, en la concepción marxiana, la emancipación total no depende del *derecho igual* o *derecho burgués*, sino que radica en un *derecho desigual*. La justicia, en la concepción marxiana, no está expresada en una igualdad jurídica ni en una proporcionalidad de méritos (como en Rousseau), sino en relación con las necesidades. Así lo dice Marx:

[...] cuando haya desaparecido la subordinación esclavizadora de los individuos a la división del trabajo, cuando el trabajo no sea solamente medio de vida, sino la primera necesidad vital [...] sólo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués, y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡De cada cual, según sus capacidades; a cada cual según sus necesidades! (Marx, 1971:24).

De acuerdo con el marxismo clásico (Marx y Engels, 1978), en una sociedad en la que se aplica ese criterio de justicia el libre desenvolvimiento de cada uno será condición (y no límite) para el libre desenvolvimiento de los demás. Por esta razón, puede afirmarse que la libertad a la que se refiere Marx al hablar de la *verdadera democracia* no es una libertad puramente formal y negativa (es decir una libertad garantizada por las leyes y caracterizada por la ausencia de coacción), sino una libertad positiva que guarda una relación recíproca con la igualdad. Como apunta Della Volpe (1963), en la obra de Marx esta libertad positiva es la autodeterminación del hombre social que ha conjugado su ser individual con su ser genérico.

Rousseau y Marx: democracia y educación

En consecuencia, la crítica rousseauiana a la sociedad civil difiere de la marxiana tanto por sus fundamentos como por su finalidad: mientras que el sujeto social del contrato es un sujeto abstracto cuya libertad es meramente formal y negativa, el sujeto social que postula Marx es el hombre histórico concreto que lucha por su autodeterminación; la finalidad que se persigue por vía del contrato es la emancipación política expresada en una igualdad y en una libertad formales otorgadas por la ley, en tanto que Marx pre-

tende la emancipación humana en una sociedad en la que el principio material y el formal coinciden. El párrafo que citamos a continuación muestra claramente esta perspectiva.

[...] en la democracia aparece la constitución misma solamente como una determinación, que es además la autodeterminación del pueblo. [...] La democracia es el enigma resuelto de todas las constituciones. Aquí, la constitución no es solamente en sí, en cuanto a la esencia, sino en cuanto a la existencia, en cuanto a la realidad, en su fundamento real, el hombre real, el pueblo real, estableciéndose como su propia obra. La constitución aparece como lo que es, como el producto libre del hombre [...éste] no existe en gracia a la ley, sino que la ley existe en gracia al hombre [...] En la democracia, el principio formal es al mismo tiempo el principio material [...gracias a] la verdadera unidad de lo general y lo particular (Marx, 1982a:343).

Según Colletti, Marx coincide con Rousseau en lo que se refiere a la anulación del Estado, simultáneamente con la anulación de la sociedad civil, pero esa coincidencia es sólo aparente. Ciertamente, Rousseau plantea superar la sociedad civil generada mediante un contrato perverso, gracias a la constitución de otra sociedad civil generada por el contrato social que se funda en la voluntad general, pero ello no conlleva la anulación de todo Estado político y de la sociedad civil basada en la propiedad, sino sólo la anulación del Estado basada en un contrato perverso y su sustitución por un Estado, igualmente político, que garantice la igualdad formal, la libertad civil y la propiedad.

En contraposición, Marx considera que todo Estado político, aun el más democrático, es “la forma bajo la que los individuos de una clase dominante hacen valer sus intereses [...aunque se tenga] la ilusión de que la ley se basa en la voluntad libre” (Marx y Engels, 1977:72). Además, “para comportarse como ciudadano real del Estado, para adquirir significación y actividad políticas, el individuo se ve obligado a salir de su realidad civil, a hacer abstracción de ella” (Marx, 1982a:390). Por esta razón, al postular su existencia política como su “verdadera existencia”, la sociedad postula su propia desaparición.

Por ello, de lo que se trata es de la desaparición del Estado en el que persiste la contradicción entre el interés particular y el

interés común, en virtud de que éste adquiere una forma propia e independiente —como Estado político—, separado de los intereses reales y colectivos. Esta anulación sólo es posible mediante la supresión de la sociedad civil en la que prevalece la división de clases (Marx y Engels, 1977). No se trata, entonces, de sustituir un Estado político por otro sino de anularlo efectivamente para dar paso a “la verdadera democracia [en la que] la constitución, la ley, el Estado mismo son solamente la autodeterminación del pueblo y el contenido material de éste” (Marx, 1982a:344).

Marx postula así el socialismo que radica en la necesaria identidad del Estado no político (es decir, el órgano administrativo necesario para realizar y gestionar las obras y servicios) con la sociedad, en la cual no habría distinción entre *hombre privado y ciudadano* y se habría abolido la propiedad privada en favor de la propiedad social. Es decir, desaparece el Estado político que responde a un interés particular de clase y que es coercitivo por ser expresión de una sociedad enajenada.²²

Los medios para el logro de ese fin también difieren de los postulados por Rousseau pues Marx y Engels (1978) aluden no al contrato realizado por una voluntad movida por la piedad, sino a la acción transformadora, revolucionaria, de un agente histórico social concreto: el proletariado. Dicha revolución —dice Sánchez Vázquez (1980)— tiene un fundamento objetivo: la contradicción entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción. También implica un proceso que va desde la toma del poder político por el proletariado hasta la pérdida del carácter político de ese poder. La importancia de este agente histórico social se muestra claramente en *La guerra civil en Francia* en la que Marx se refiere a “la clase obrera, plenamente consciente de su misión histórica” (Marx, 1974b:52).

Los otros aspectos en los que, según Colletti (1975), Marx repite a Rousseau, se pueden condensar en pocas palabras: la crí-

²² El Estado que se fortaleció durante el periodo de Stalin en la URSS fue justamente lo contrario a lo que Marx postulaba: se fortaleció un Estado político que benefició al grupo en el poder y ejerció violencia contra los ciudadanos. Esto, que en realidad fue un estatismo contrario al socialismo, fue paradójicamente lo que en la historia se conocería como “socialismo”. Por eso, autores como Sánchez Vázquez, prefieren hacer la distinción entre el “socialismo real” y el “ideal socialista”.

tica al parlamentarismo. En efecto, Rousseau hace una crítica al parlamentarismo y postula una democracia directa que se funda en el hecho de que la soberanía no puede ser representada pues “consiste esencialmente en la voluntad general y la voluntad no se representa” (Rousseau, 1982b:51). No obstante, la soberanía es abstracta, pues aunque nace de un acuerdo de asociación y no de sujeción, responde a la voluntad general opuesta a la particularidad.

A diferencia de Rousseau, Marx (1982a) apoya su crítica al parlamentarismo en el hecho de que, en el contexto del capitalismo, el interés general sólo coincide imaginariamente, con el interés particular, cuando de lo que se trata es de que coincidan realmente. En el estado constitucional burgués, dice, el interés del Estado, en cuanto interés del pueblo, sólo existe formalmente, pero de manera mentirosa se defiende que el Estado es el interés del pueblo o que el pueblo es el interés del Estado. Hay una contradicción inherente a la representación parlamentaria: “[por una parte] el objeto de la representación no es el interés particular, sino que es el hombre [el ser humano] y su cualidad de ciudadano, el interés general. Y, por otra parte, el interés particular es la materia de la representación y el espíritu que anima este interés es el espíritu de los representantes” (Marx, 1982a:437). Así, mientras Marx considera que la contradicción proviene del hecho de que el interés presentado como general y objeto de la representación no es sino interés de una clase, para Rousseau la contradicción está dada no por las condiciones históricas sociales sino por la contradicción natural entre la voluntad general (o el afecto piadoso de la conciencia que tiende a la justicia) y la voluntad particular (que forzada por las pasiones se centra en el individuo); es, esta última, la voluntad que impera en un Estado representativo: la voluntad de los representantes. Por eso, dice este autor, “tan pronto como éstos son elegidos [el pueblo] cae en su condición de esclavo” (Rousseau, 1982b:51).

Por último, Rousseau (1982b) establece que en el *cuerpo político* se distinguen su fuerza, bajo el nombre del “poder legislativo”, y su voluntad bajo el nombre de “poder ejecutivo”. El primero lo ejerce el pueblo como soberano; el segundo lo ejercen los magistrados, simples funcionarios del cuerpo soberano o comisionados

cuya labor se realiza como cualquier otro empleo; y añade que la unión del poder ejecutivo con el legislativo haría incapaz un gobierno. El poder legislativo permanece en el pueblo que lo ejerce por medio del sufragio, pero no lo ejerce como empleo.

Por el contrario, Marx (1982a) se refiere específicamente a la significación del poder legislativo; mientras existe separación entre el Estado político y la sociedad civil, o no participan todos o participan mediante delegados. Cuando se supera esa separación el poder legislativo es representativo en el sentido en que es representativa cualquier función. Un ejemplo de la manera en que el poder legislativo se puede ejercer como función de trabajo lo ofrece Marx en *La guerra civil en Francia* (1974b), cuando narra los acontecimientos en torno a la Comuna de París, en la que en un cuerpo de consejeros se unían las tareas ejecutiva y legislativa:

La Comuna estaba formada por los consejeros municipales elegidos por sufragio universal [...] Eran responsables y revocables en todo momento [...] La Comuna no había de ser un organismo parlamentario, sino una corporación de trabajo, ejecutiva y legislativa al mismo tiempo [...] Todos los que desempeñaban cargos públicos debían desempeñarlos con salarios de obreros (Marx, 1974b: 298).

Tal corporación con tales poderes sólo fue posible en una sociedad en la que se logró superar —aunque fuera por un corto periodo— la separación entre hombre privado y ciudadano, entre sociedad y Estado. La vida breve de la Comuna se le manifestó a Marx como un avance de lo que había que hacer:

[...] la Comuna había de servir de palanca para extirpar los cimientos económicos sobre los que descansa la existencia de las clases y, por consiguiente, la dominación de clase. Emancipado el trabajo, todo hombre se convierte en trabajador, y el trabajo productivo deja de ser un atributo de una clase (Marx, 1974b:301).

De lo dicho anteriormente se desprende que las semejanzas en algunas de las tesis políticas se desvanecen si se considera el contexto teórico de dichas tesis en cada uno de los dos autores. Consideraremos las diferencias mayores para mostrar que las pautas

de formación ético-política que se desprenden en un caso y en otro son diferentes aunque no necesariamente contrapuestas. Así, por ejemplo, educar al ciudadano que ejerce una libertad negativa cuyo único límite está en la libertad de otro requiere de dos elementos: el conocimiento de los derechos y deberes, y el desarrollo de la capacidad de autorregulación. Pero esta educación es insuficiente para formar al ciudadano que ha de participar activamente en la crítica y la transformación de la sociedad. Esto último resulta realmente complejo y requiere de habilidades cognitivas, autonomía moral (no sólo para juzgar con criterios de justicia, sino también para orientar la acción de manera prudencial), capacidad técnico-política para elegir los mejores medios y estrategias, y una clara conciencia de lo que se quiere lograr. Además, puesto que el trabajo político nunca se hace en solitario, se requiere capacidad para trabajar con otros y aprender de ellos.

La educación para la ciudadanía desde la perspectiva marxiana es una formación que retoma la idea planteada por Condorcet. El ciudadano no está escindido del particular de la vida cotidiana, ni de la totalidad del género humano. Desde esta perspectiva, actuar como ciudadano es actuar con conciencia de la genericidad, es decir, no sólo con miras a favorecer a un grupo o clase y no sólo en relación con los asuntos públicos que atañen a una sociedad determinada, sino actuar como ser humano que se reconoce en la humanidad. Esto conduce a rechazar prácticas, ideologías, comportamientos y normas que conlleven la pérdida de las cualidades propiamente humanas que derivan de las necesidades radicales, es decir, de las necesidades que están en la raíz de lo humano. Tales necesidades —dice Heller (1978) al analizar la obra de Marx— son: la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación (el trabajo y cualquier forma de objetivación creativa), así como la universalidad (que alude al sentido de pertenencia al género humano y la exigencia de reconocimiento como ser humano). A diferencia de las necesidades inducidas o manipuladas, las radicales no se satisfacen cuantitativamente. Además, se trata de necesidades que se amplían a medida que se satisfacen. En ellas radica la riqueza humana.

Desde la perspectiva marxiana, formar al ciudadano es formar al ser humano para preservar y enriquecer la condición humana;

esto es, trabajar para hacer emerger y ampliar las necesidades radicales. Contribuir a esta finalidad significa favorecer la formación para la justicia, que en términos de Marx (1971) no significa dar a cada quien según sus méritos, sino *dar a cada quien según sus necesidades*. Promover la formación ético-política significa también favorecer que el educando pueda identificar las situaciones de discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular (discrepancia en la que radica la alienación), y actúe con vistas a la revocación de esas situaciones y, por ende, de toda forma de dominación. En este tenor, la formación ético-política consiste en contribuir a que el educando se forme como sujeto práxico, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo. Esto significa que el ciudadano no sólo debe ser un sujeto actuante, sino también debe ser un sujeto pensante, pues como diría Marx (1974a) rechazando a quienes interpretan el mundo, sin brindar elementos para transformarlo: se requiere criticar teóricamente la sociedad, para revolucionarla prácticamente.

Termino aquí este breve recorrido que reveló distintas formas de ver al ciudadano, las cuales demandan esfuerzos educativos diferentes. La revisión hecha mostró que el ideal planteado en cada una de las teorías políticas expuestas reúne elementos que se corresponden con el sistema de eticidad vigente, pero también elementos que llevan una carga crítica con respecto a los elementos defectivos de dicho sistema y preludian nuevas formas de eticidad. Son estos elementos los que me interesó rescatar con miras a preguntar por las condiciones de posibilidad de una formación ético-política de carácter crítico. De estas condiciones me ocuparé en el siguiente capítulo.

2. DILEMAS Y FACETAS DE LA CIUDADANÍA: TEMAS DE LA FORMACIÓN

En este capítulo retomamos las conclusiones que se derivan de la revisión que expusimos en el capítulo precedente y que, en su conjunto, ponen de manifiesto los atributos del ciudadano ideal. El ciudadano es alguien que tiene derechos y obligaciones, en relación con una ciudad-Estado o un Estado-nación y participa de alguna manera en la constitución, permanencia o transformación de ese Estado. Participación, pertenencia y derechos son, entonces, los tres rasgos centrales de un ciudadano. Ahora bien, cómo se realizan estos rasgos en el marco de un sistema social depende de las propiedades estructurales de ese sistema y, específicamente, del sistema de eticidad imperante. Las teorías políticas juegan en relación con ese sistema un papel de justificación o de crítica.

Las condiciones del sistema social en turno van marcando las distintas formas de entender y realizar los rasgos a los que hicimos referencia. Así, por ejemplo, podemos ver que a diferencia de lo que pasaba en la ciudad-Estado en el Estado nacional los ciudadanos tienen menos oportunidades de participar plena y directamente en las decisiones colectivas, hasta el punto de que en la actualidad se acepta como algo normal gozar sólo de la *isonomía* (o igualdad ante la ley) que no requiere de más participación que el voto cada X tiempo para nombrar representantes y que garantiza —al menos como supuesto— la aplicación imparcial de la ley. Quienes no se resignan a gozar sólo de esa forma de igualdad se preguntan si la *isegoría* y la *isocracia* son posibles en alguna medida. El tipo de educación ciudadana que se requeriría en un caso y en otro es muy diferente pues no es lo mismo educar para ejercer el voto por más razonado que éste pudiera ser, que educar para participar activamente en los asuntos públicos. Si se opta por lo

segundo, también conviene preguntarse sobre el tipo de participación que se requiere, pues hay distancia entre una participación guiada sólo por los propios deseos, apetitos e intereses, y una participación orientada por el punto de vista moral de carácter universal —como la pensaban Rousseau o Kant— o una participación orientada a la transformación social, como la pensaba Marx. Tampoco resulta igual si se asume que esa participación ha de estar apoyada en un sentido de pertenencia ligado a rituales y símbolos, o si ha de ser resultado de un proceso de reflexión y elección conscientes.

La reivindicación del sujeto y de su libertad, así como la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos y el contrato social como base del estado civil y de la ciudadanía, fueron sin duda aportes importantes en los primeros siglos de la modernidad. La contradicción inherente a estas tesis radicaba en que la ciudadanía, que concedía y garantizaba la capacidad de agencia, estaba restringida a los varones con ciertos ingresos. La educación contribuía a reproducir este orden excluyente que mantenía el estado censatario. Al paso del tiempo, las luchas feministas y obreras fueron ampliando el ámbito de la ciudadanía, pero no el de la igualdad material. La educación se orientó, entonces, a la formación de una ciudadanía basada en una igualdad formal (ante la ley) y, a lo sumo, jurídica (igualdad en derechos) que, como mostraron los estudios de Bourdieu y Passeron (1981), entre otros, reproducía la desigualdad socioeconómica y cultural. Pensadores como Condorcet y Marx mostraron que la formación para la ciudadanía tendría que atender también a la formación de sujetos capaces de mirar críticamente la realidad social y de intervenir eficazmente en su transformación con miras a lograr una sociedad más justa.

JUSTICIA Y DEMOCRACIA, ¿DILEMA O DIALÉCTICA?

A partir de las luchas obreras en el siglo XIX y el desarrollo de la teoría socialista, especialmente la marxista, para muchos se hizo necesario que el ciudadano no sólo tuviera un talante democrático sino que actuara de manera eficaz en la transformación de la sociedad con miras a lograr un orden más justo. Sin embargo, también fueron muchos los que suponían que esto significaba el abando-

no de la teoría y las prácticas democráticas. A esto contribuyeron de manera decisiva dos fenómenos: *a*) la dictadura estalinista, consistente en un estatismo y una dictadura personal antidemocrática, que se revistió del ropaje del socialismo y de la dictadura del proletariado (expresión poco feliz del propio Marx), y *b*) el macartismo —política apoyada en leyes que prohibían la actividad comunista y la entrada de comunistas a Estados Unidos— que significó una fuerte persecución de todo aquel que manejara ideas real o supuestamente marxistas, socialistas o comunistas.

Ambos fenómenos alimentaron una perspectiva dicotómica que dividía las teorías y prácticas políticas en dos ámbitos: si se era demócrata no se podía aceptar el socialismo, ni nada que se le pareciese; si se buscaba la justicia social no se podía aceptar la lucha por el liberalismo democrático. Esta perspectiva dicotómica que hacía ver como malas las ideas del bando contrario, mientras que se sacralizaban las del propio, dominó durante mucho tiempo el panorama político. No obstante, diversos teóricos con una perspectiva crítica acercaron posiciones, como se verá en los siguientes apartados.

Democracia y experiencia: la apuesta de Dewey

Desde una perspectiva distinta al socialismo,²³ pero crítica del liberalismo del *laissez-faire*, Dewey (n.1859-m.1952) sostiene que la naturaleza humana “tiende a la diferenciación, la cual se mueve en dirección de lo distintivamente individual, y [...] también tiende a la combinación, a la asociación” (Dewey, 1965:20). Aunque existen culturas que ponen énfasis en la diferenciación —dice— hay

²³ Aun cuando Dewey (1965) distingue el socialismo de Estado y el socialismo democrático, al que asimila el “socialismo sindicalista”, parece hacer equivalentes (cosa que era común en su época y en su país) el marxismo clásico con el socialismo real de carácter totalitario que prevaleció en la URSS durante el periodo estalinista. También es muy probable que no conociera una buena parte de las obras de Marx, como se desprende de sus afirmaciones en el sentido de que Marx defendía el ideal de la uniformidad de opiniones (Dewey, 1965:97) y descuidaba lo relativo a la naturaleza humana (Dewey, 1965:98). En suma, si bien acierta al mostrar la dictadura estalinista como lo opuesto a la democracia, sus críticas en este sentido al pensamiento marxiano acusan un desconocimiento del mismo. Esto, sin embargo, no desmerece sus aportes en el campo de la educación para la democracia.

otras que lo ponen en la solidaridad. Frente a estas posturas, apuesta por la “libertad democrática cooperativa” (Dewey, 1965:73).

Según Dewey, hay una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal, aunque no toda experiencia es educativa. Le llama “experiencia antieducativa” a la que tiene por efecto “detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey, 1967:22). Desde esta perspectiva, la tarea del educador consiste en preparar el género de experiencias que sean del agrado del alumno, que inciten su actividad y provoquen experiencias futuras deseables. La experiencia penetra en la persona, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito; también cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia, en relación con las experiencias subsiguientes.

La experiencia se da en una “situación”, es decir “una interacción entre un individuo, objetos y otras personas” (Dewey, 1967:47). Cuando se pasa de una situación a otra, el ambiente del individuo se amplía o se contrae; al educador le toca preparar las situaciones de manera que en el tiempo presente cada experiencia tenga sentido pleno. La idea de Dewey es que cada educador planifique de manera flexible para dar “un libre juego a la individualidad de la experiencia [...pero dando] dirección hacia un continuo desarrollo de la capacidad” (Dewey, 1967:68).

Acusando la influencia del pensamiento liberal, Dewey considera que el fin de la educación es el “autocontrol”, “el dominio de sí mismo” (Dewey, 1967:78) que no es otra cosa que el poder de fijarse propósitos para llevarlos a la práctica. Por eso resulta fundamental que el educando se involucre en proyectos y, dado que la socialidad es otro aspecto que conviene favorecer, lo pertinente es que el proyecto sea una empresa cooperativa diseñada y organizada por un grupo.

En una de sus obras más importantes —*Democracia y educación*— Dewey (2004) señala que la escuela democrática debe educar a la niñez y la juventud en la libertad y para participar en una sociedad libre. En esa obra insiste en que la democracia es una forma de gobierno basada en la igualdad de derechos políticos. La libertad del individuo está en el centro de toda su obra, según la cual la vida social se ha de articular en torno a los intereses y ex-

pectativas del individuo; la democracia es el modo de garantizar la realización de esos intereses.

Como afirma De la Torre (2011), Dewey era un crítico de las inequidades y del sistema estadounidense y pugnaba por una transformación inspirada en un liberalismo renovado e incluyente; insistía en que se requería de una reforma radical de la vida pública y de la formación para la vida pública. Incluso —afirma este autor— en algunas obras (como en *Viejo y nuevo individualismo*) Dewey encuentra que el sistema de su país “priva de significado al trabajo [y] niega su carácter de experiencia, esto es, de forma humana de realización y de existencia, y lo reduce a una actividad ciega al servicio del dinero” (De la Torre, 2011:58). Dewey lamenta “que se haya pervertido el ideal de contribución a ‘una vida colectiva buena’ y se haya instaurado una cultura del dinero” (Dewey citado en De la Torre, 2011:49), y señala que para cambiar esa cultura se requiere de una educación orientada a producir una sociedad ampliamente informada de los problemas, las inequidades y los medios para enfrentarlos. Las armas para hacerlo son: la inteligencia, el diálogo y la buena voluntad.

La estrategia educativa deweyana consiste, según Salmerón (2011), en aplicar el principio de la democracia, no sólo como forma de gobierno sino, sobre todo, como un *modo de vivir asociado*. Según esta autora:

Se trata no sólo de una manera de coordinar las relaciones con los otros en el ámbito público y de regular los sistemas de redistribución de bienes y de regulación de la acción de los poderes, sino de una manera de ser y de obrar, una forma de cooperar y de orientar la acción que se suscribe al ineludible mandato de desarrollar el conocimiento y promover la inteligencia (Salmerón, 2011:81).

Es esa manera de ser y de obrar, que permite el desarrollo del conocimiento, la promoción de la inteligencia y la cooperación, la que tiene que promover la escuela, con miras a que cada individuo participe activamente y como sujeto pensante²⁴ en la so-

²⁴ Desde la perspectiva deweyana, afirma Salmerón (2011), *pensar* es observar, prever, reflexionar, así como buscar y provocar los cambios en la esfera social y en los rasgos que se quieren forjar con la acción educativa.

ciudad, al tiempo de que se asegura de que sus necesidades e intereses cuenten en la determinación de la política colectiva.

En suma, desde la perspectiva de Dewey, la escuela tiene como fin, estrategia y contenido la democracia que se funda en un principio igualitario, pues “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos los miembros en condiciones iguales” (Dewey, 2004:22). Ese igualitarismo lo condujo, según Vaamonde (2010), a defender la igualdad de género, entendida como la igualdad de oportunidades de mujeres y varones para participar en la dirección social. Esto se vio reflejado en su defensa de la coeducación y de los derechos civiles de la mujer.

La crítica de Dewey a la sociedad en la que vivía y su defensa de la igualdad formal y jurídica no llegó a rechazar los aspectos estructurales de la sociedad estadounidense, pues confiaba en que la vida democrática conduciría a una gradual igualdad material. Por eso, en su obra se perfilan algunos dilemas con respecto a los cuales tiene una clara toma de posición: en el dilema entre una formación para el progreso del individuo o de la comunidad, le apuesta a la formación del individuo, aunque ciertamente se trata de un individuo cooperativo. En el dilema entre la libertad y la solidaridad, opta claramente por la libertad, con base en la creencia de que la solidaridad se dará con la superación del egoísmo. Finalmente, en el dilema entre democracia y justicia opta por la democracia pensando que la justicia vendría como un derivado lógico de una sociedad democrática de sujetos pensantes.

La historia posterior a este pensador mostraría que esos supuestos no se cumplieron, lo cual obliga a trabajar sobre esos otros aspectos que Dewey dejó pendientes, sin desmedro de avanzar en aquello en lo que su trabajo muestra mayor fuerza y sigue inspirando acciones políticas y educativas.

Cultura, hegemonía y educación: la propuesta de Gramsci

La parte más importante del trabajo teórico de Antonio Gramsci (n.1891-m.1937) se produjo en la cárcel, donde vivió varios años hasta su muerte. Fue un preso político del fascismo italiano y su pensamiento nutrió fundamentalmente a la izquierda de la posguerra. Gramsci se percató de que para el cambio de un “bloque

histórico” (término más o menos equivalente a *sistema social*), no bastaba la transformación de las estructuras políticas y económicas; se requería la transformación cultural y en ello cumplían un papel central los intelectuales. Según este autor, la transformación de un bloque histórico exige como condición la creación de instituciones, contenidos y formas culturales capaces de oponerse y sobreponerse a la cultura hegemónica. El término “hegemonía” alude a la supremacía de un grupo social sobre otros.

En la perspectiva de Gramsci (1986), la hegemonía se manifiesta como dominio, que se ejerce como coerción pero también como dirección intelectual y moral que goza de consenso. Estas dos maneras de ejercer la hegemonía —coerción y consenso— se dan en el Estado, en el que se forman y superan continuamente equilibrios inestables entre los intereses del grupo fundamental y los de grupos subalternos. Para el logro del consenso se requiere, dice Gramsci (1975a), de una concepción del mundo (filosofía espontánea o del sentido común) y un sistema de valores que constituyen el “cemento del bloque histórico” y se concretan en aparatos y prácticas culturales que abarcan el arte, el derecho, la moral, la actividad económica y todas las manifestaciones de vida individuales y colectivas. La organización de la cultura constituye, según Gramsci (1977), un medio para mantener y desarrollar el frente teórico e ideológico, el aparato cultural que promueve el consenso.²⁵

A partir de esta idea de hegemonía, Gramsci (1975b) considera que la práctica revolucionaria es una tarea político-cultural en la que los intelectuales juegan un papel de primer orden. Éstos no constituyen una clase pero están siempre vinculados a alguna

²⁵ Gramsci (1977) destaca el papel dinámico de la prensa y la función que desempeñó en la historia de Europa la Iglesia y la institución escolar; también se refiere a la importancia de los medios audiovisuales, los círculos culturales o clubes y las bibliotecas. Como confirmando la tesis gramsciana, en 2012 la sociedad mexicana vio emerger el “Movimiento #YoSoy132” formado por jóvenes universitarios cuya principal acción contra-hegemónica radicó en una fuerte crítica a los medios de comunicación (televisión y prensa, sobre todo) a los que acusaron de actuar de manera parcial y mistificadora durante un periodo preelectoral, para contribuir al triunfo de uno de los candidatos a la presidencia. Aunque la fuerza del movimiento decayó, fue una llamada de alerta a una sociedad que asume acríticamente la opinión dictada y la “cultura” impuesta por los medios.

clase, tanto por su origen como por el papel que desempeñan en relación con ella. Le dan a la clase “homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político” (Gramsci, 1975b:9). Los intelectuales ligados a la clase dominante son los encargados de promover el *consenso*, aparentemente *espontáneo*, que las grandes masas de la población dan a la dirección intelectual y moral que el grupo dominante impone a la vida social. También aseguran la disciplina, mediante la producción de leyes, la disciplina de aquellos grupos que no aceptan ni activa ni pasivamente esa hegemonía. Asimismo, ejercen la función de autoconciencia cultural y de autocritica de la clase dominante. Puede decirse que los intelectuales organizan el sistema de eticidad que forma parte de un determinado sistema social y realizan la labor mistificadora que ya había detectado Marx en relación con los políticos.

Gramsci (1986) aplica el término de “intelectuales” a la burocracia, a los miembros del clero, a docentes, directivos, vanguardias de partidos, creadores, comunicadores y todo aquel que contribuya a mantener la hegemonía. Desde esta perspectiva, tanto las organizaciones estatales como muchas de las asociaciones u organizaciones civiles operan como mediadoras de la relación entre las masas y las clases dominantes; tales organizaciones constituyen las trincheras que protegen la fortaleza del poder político y hacen posible la “relación pedagógica” de éste con las masas, es decir una relación en la que se “educa” a las masas para aceptar la dirección intelectual y moral de los grupos dominantes.

Los intelectuales gozan de cierta autonomía y su función está mediada por su propia historia, por el grado de conciencia alcanzado, por su especialización y por sus posibilidades de elección; tienen un margen de libertad, pero tienen también límites que son estructurales. En esas condiciones, no todos los intelectuales se vinculan con las clases dominantes. Gramsci (1980, 1986) hace la distinción entre el intelectual tradicional (que representa la tradición cultural y contribuye a la reproducción del bloque histórico, aunque a veces llega a frenar su desarrollo y contribuye a su crisis) y el intelectual orgánico, vinculado a un grupo emergente que ejerce una acción contra-hegemónica. Los intelectuales orgánicamente vinculados a los grupos subalternos ejercen funcio-

nes organizativas y conectivas; también generan un pensamiento crítico y autocrítico que puede orientar la práctica si se convierte en pasión, en norma de vida, si los grupos se apropian de la nueva cosmovisión y del sistema de valores que los intelectuales orgánicos les proponen. No obstante, dice Gramsci, este tipo de intelectuales son frecuentemente *importados* de otras clases y ello hace fácil que puedan ser absorbidos por la capa de intelectuales de la clase dominante. Por esto, agrega, no basta que uno o dos se adhieran al programa del grupo emergente, sino que se requiere formar un número amplio de intelectuales, una tendencia de izquierda orientada al cambio social.

En interpretación de Portantiero (1982), la presencia de los intelectuales es fundamental en el cambio social pues es justamente en el momento en que las masas ya no se ven representadas por los viejos intelectuales cuando ocurre una crisis de hegemonía; es entonces cuando esas masas se constituyen en “pueblo”, creando desde el terreno de la sociedad civil una nueva voluntad colectiva²⁶ con respecto a la cual los intelectuales orgánicos juegan un papel relevante como educadores y organizadores.

Desde la perspectiva gramsciana, es el pueblo consciente, educado y organizado, el que es capaz de subvertir el bloque histórico. Gramsci veía necesario el cambio del bloque histórico, no sólo porque la sociedad italiana de su tiempo estaba dominada por el fascismo, un sistema social que ahogaba toda forma de ciudadanía y democracia, sino también porque el fascismo se apoyaba en las clases trabajadoras para defender intereses que estaban muy lejos de ser los de esas clases. Aunque escribió la mayor parte de su obra en la cárcel, en donde no podía expresar sus ideas de manera clara, se puede interpretar que utiliza el término “masa” para referirse al conjunto de personas a quienes se les ha confiscado su carácter de ciudadano, mientras que utiliza el término “pueblo” cuando se refiere a un colectivo consciente de sus finalidades y de la manera en la que debe actuar para lograrlo. El integrante de la “masa” está sometido al Estado y su función es el engrandecimiento

²⁶ Desde hace algunos años (entre 2010 y 2013), estos movimientos se han visto reiteradamente en diversas partes del mundo: la primavera árabe, el movimiento de los indignados en España y sus réplicas en otras partes del mundo son sólo una muestra de estas crisis.

del mismo. Es “educado” por el propio Estado para aceptar esa forma de existencia sometida y dominada, reforzando así la cultura y el poder hegemónicos. El integrante del pueblo, es decir, el ciudadano, es crítico de la realidad social y comprometido en un proceso contra-hegemónico. La conversión de la masa en pueblo depende de un fuerte y sostenido proceso educativo de carácter político-cultural que no lleva a cabo el Estado, ni los grupos dominantes, sino la sociedad civil. Los grupos subalternos se convierten en grupos emergentes cuando tienen conciencia de la necesidad del cambio social; por eso, la formación ético-político-cultural tendiente a generar una nueva manera de ver el mundo con un sistema de valores distintos a los hegemónicos es una tarea que requiere de un esfuerzo colectivo que, aunque no tiene rápidos resultados, es indispensable. De no realizarse esta tarea educativa que desemboca en una participación consciente y activa, el resultado es la perpetuación de una masa ideologizada, incapaz de superar el sentido común y poco preparada para reivindicar sus derechos y participar en el proceso de construcción de una sociedad más justa. Vista así, la educación es la base de prácticas democráticas que, por tener como finalidad la justicia, tienen una carga contra-hegemónica²⁷ y demandan un cambio en la sociedad.

La dialéctica justicia-democracia

Casi cualquier definición de democracia remite a un conjunto de regulaciones y/o técnicas que dan forma a instituciones. Así, por

²⁷ Un ejemplo de un trabajo educativo de este corte es el que ha realizado en varias comunidades de la selva lacandona, en Chiapas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Se trata de un trabajo de casi un cuarto de siglo, pues aunque su presencia se hizo pública en 1994, el trabajo de organización llevó varios años. Sus resultados se reflejan en una organización política autogestiva. Quienes forman parte de las Juntas de Buen Gobierno son representantes de las comunidades, rotativos y reemplazables en todo momento. El trabajo realizado se ha concretado en mejores condiciones de salud, educación y cultura, sin la ayuda del gobierno y por momentos en condiciones de fuerte acoso por parte de grupos opositores o del mismo gobierno. Desde luego, ha significado también la construcción de una visión del mundo y una eticidad generada en torno a la dignidad de los pueblos originarios que, por ser contra-hegemónicas, han provocado reacciones abiertas o veladamente coercitivas.

ejemplo, Sánchez Vázquez (1989) define la democracia como un régimen y un método para adoptar acciones colectivas. Sartori (1992) la considera como un conjunto de técnicas de decisión que implican la participación de los sujetos. Para Cerroni (1991) es un conjunto de reglas, un instrumento técnico formal cuya aplicación se orienta a mantener una organización social independiente y autónoma con una constitución formal y un ejercicio de poder legítimo garantizado por la representación electiva, la igualdad formal y el sufragio universal. Por su parte, Dahl (1993) considera que la democracia es un conjunto particular de instituciones y de prácticas políticas, un cierto cuerpo de doctrinas jurídicas, un orden económico y social, un sistema que asegura el logro de ciertos resultados deseables y un proceso singular para la adopción de decisiones colectivas obligatorias. Villoro (1997) la concibe como un sistema de gobierno en el que una multiplicidad de grupos con intereses encontrados acepta reglas de convivencia, de modo que subsistiendo la competencia entre todos, ésta se somete a un acuerdo negociado.

Con base en las definiciones anteriores podemos decir que la finalidad de la democracia es lograr un conjunto de regulaciones que favorezcan una convivencia deseable entre personas cuyos intereses son distintos e incluso contradictorios. La estrategia adecuada es la participación de los miembros de la colectividad en la toma de decisiones negociada para construir ese orden regulativo. Puesto que también hay un conjunto de normas e instituciones para regular esa toma de decisiones, se puede decir que la democracia se autoproduce.

La justicia suele relacionarse con la igualdad, hasta el punto de que a veces se hacen equivalentes, como lo vemos en la obra de Aristóteles (1961). Distinguiendo estas nociones, Bobbio (1993)²⁸

²⁸ Ya antes habíamos comentado que Bobbio (1993) hace una serie de distinciones en torno a la igualdad: la igualdad frente a la ley que significa que la ley es igual para todos, es la igualdad de derecho o igualdad formal; la igualdad jurídica equivale a decir que todos los miembros de una sociedad son sujetos jurídicos (aunque haya estratos sociales diferentes, como en las sociedades de castas); la igualdad de oportunidades consiste en situar a los miembros de una sociedad en posiciones iguales de partida para participar en la competición por los bienes; la igualdad sustancial es la igualdad

precisa que la igualdad es una relación entre individuos, o grupos, o individuos y grupos, que puede resultar valiosa en la medida en que es condición necesaria, aunque no suficiente, del equilibrio de un sistema social que, conforme a ciertos criterios, consideramos justo. Dicho de otro modo, las realizaciones específicas de la igualdad resultan valiosas en tanto que contribuyen a la justicia, pero no en tanto que ocasionan injusticia, como sucede cuando la ley se aplica de manera igual a lo diverso.

John Rawls (1979), uno de los teóricos más influyentes en torno al tema de la justicia plantea dos principios básicos: el primero exige la igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene que las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo las desigualdades de riqueza y autoridad, sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad. Esto, claro está, resulta difícil de imaginar cuando se ve que las desigualdades son cada vez mayores y que las compensaciones siempre son insuficientes y no pocas veces tienen efectos perversos.²⁹

Por su parte, Amartya Sen (1999) sostiene que, en virtud de la diversidad humana, la igualdad en un ámbito suele ir unida, de hecho, con la desigualdad en otro ámbito diferente, por lo que, cuando se trata de justicia, es preferible hacer las preguntas: ¿igualdad entre quiénes? e ¿igualdad de qué? Para este autor, la igualdad ha de ponerse en relación con la libertad, entendida como la oportunidad real o capacidad que tiene una persona para alcanzar aque-

de hecho y, finalmente, la igualdad en derechos consiste en que el todo social garantiza el goce del derecho a cada uno.

²⁹ En un trabajo previo (Yurén, 2008) mostré la manera en la que el Programa Oportunidades, que se desarrolla con un sentido de compensación, tiene efectos perversos. Se da una ayuda económica a las familias (ayuda que resulta insuficiente) con la exigencia de que los niños/as estén inscritos/as en la educación básica. No obstante, no se cuida el proceso de mejora de la escuela y la formación continua de los docentes, y finalmente se hace recaer en el niño o niña su fracaso en ciclos superiores, en los que se aplican filtros de selección, que dejan fuera a quienes provienen de comunidades rurales y padecen lo que Paugam (2005) llama "pobreza integrada" (pobreza estructural que se reproduce de generación en generación; se asume como una fatalidad y se traduce en la convicción de que el individuo no puede hacer nada contra ella).

llos objetivos que valora positivamente. El problema, entonces, radica en la necesidad de ampliar el margen de libertad de las personas en sus respectivos contextos y ello nos remite al tema de la equidad.

En relación con esto último, resultan de utilidad las distinciones de Ricoeur (1995), quien aclara que el término “justo” se aplica a las personas, las acciones y las instituciones, pero desde el punto de vista del acto de juzgar tiene varias acepciones. Desde un plano teleológico lo justo es lo bueno.³⁰ En el plano deontológico, lo justo se identifica con lo legal, pero desde el plano de la sabiduría práctica, donde se ejerce el juicio en situación, “lo justo no es ni lo bueno ni lo legal, sino lo equitativo” (Ricoeur, 1995:27). Es en las situaciones de conflicto cuando es menester el juicio en situación que atiende a las diferencias y a la vulnerabilidad del otro, buscando la equidad (Ricoeur, 1996a).

La manera en la que es tratada la diferencia desde el punto de vista jurídico es una clara muestra de lo problemática que ella resulta. Así se advierte en la distinción que hace Luigi Ferrajoli (2004) de cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias: *a*) la indiferencia jurídica de las diferencias, que coincide con el estado de naturaleza y la ausencia de derecho; *b*) la diferenciación jurídica de las diferencias, como en la sociedad de castas; *c*) la homologación jurídica de las diferencias, que asume una identidad normal, y *d*) la igual valoración jurídica de las diferencias.

De acuerdo con las distinciones de Ferrajoli (2004), la justicia radica en la igual valoración jurídica de las diferencias o el igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad. Esto conlleva la superación de la tendencia a la homologación jurídica de las diferencias, mediante la cual éstas son ignoradas o devaluadas en nombre de una abstracta afirmación de igualdad, de una identidad que se asume como “normal” y que se vuelve normativa. Desde ese punto de vista, entre igualdad y diferencia no sólo no hay contradicción sino que se da una implicación re-

³⁰ Aunque en su obra *Sí mismo como otro*, Ricoeur (1996) insiste en que lo bueno —es decir, lo que una comunidad considera como valioso— ha de pasarse por el tamiz del punto de vista moral, lo cual conduce a lo justo moral.

cíproca. Como dice Ferrajoli (2004), el término que se opone a “diferencia” no es “igualdad”, sino “desigualdad”.

Si esto es así, entonces la justicia requiere de criterios y estrategias de igualación, especialmente cuando los bienes son escasos. Al respecto, J. Elster (1994) distingue tres clases de bienes: *a*) los bienes que pueden asignarse, como el dinero, los bienes materiales y los servicios; *b*) los bienes que no pueden asignarse (como el bienestar, el conocimiento o la salud), pero cuya distribución puede verse modificada gracias a otros bienes asignables (por ejemplo, la salud puede ser mejor distribuida con un mayor número de clínicas), y *c*) las aptitudes mentales y físicas, cuya distribución no puede ser afectada por la asignación (porque esos bienes están determinados genéticamente o se pierden por accidentes irreversibles), pero puede ser compensada con otros bienes (como una pensión para quien ha perdido capacidad de trabajar, o una prótesis para quien perdió una pierna).

Desde la perspectiva de Elster (1994), para el primer tipo la igualación es directa: el bien se asigna de manera igual o, si esto es imposible porque el bien es escaso, se asigna al azar. Para los bienes del segundo tipo, la igualación tiene que ser indirecta, mediante la asignación apropiada de otros bienes. Cuando faltan bienes del tercer tipo no hay igualación directa ni indirecta sino que los individuos deben ser compensados mediante asignación de bienes de otro tipo, hasta el punto en que su bienestar iguale al de los demás.

Como se desprende de lo visto anteriormente, la democracia y la justicia no pueden separarse pues en ellas están imbricadas: la generalidad de las leyes y la particularidad de los individuos; la igualdad y la diferencia; la libertad y la normatividad.

Retomando la idea de Heller (1985) de que en la historia puede observarse el movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad y de la generalidad reflejada en la particularidad, se puede afirmar que la democracia es un movimiento del primer tipo por cuanto es la actividad del particular que se orienta a constituir la generalidad (las integraciones sociales, las instituciones y las leyes) a partir de intereses particulares, mientras que la justicia es el movimiento inverso pues apunta al bienestar general por encima de las particularidades.

En lugar de ver un dilema entre justicia y democracia,³¹ podemos verlas como dos momentos de una dialéctica de dignificación de la vida. En primer término, pueden ser vistas como formas de regulación, es decir, como estructuras normativas que favorecen la libertad de distinta manera: la democracia tiene como referente la libertad del particular y la forma en la que el particular se realiza; en cambio, la justicia apunta a la libertad genérica sin agotarse en ella, pues su referente es la dignidad humana, y, en consecuencia, el conjunto de necesidades humanas que se manifiestan como exigencia de satisfacción. Si ambas contribuyen a la libertad, no hay razón para ver en ellas una disyuntiva. Se trata de dos aspectos complementarios que han de ser, ambos, objeto de educación.

La democracia se revela como un conjunto de reglas que constituyen el interdicto, el límite, la prohibición de aquello que obstaculiza el ejercicio de la libertad del particular, mientras que la justicia pone límites a la libertad del particular para evitar que ésta lesione la dignidad humana. Ciertamente, la justicia es más que un límite, es negación y superación pues implica la revocación de las estructuras que favorecen la dominación de cualquier tipo (explotación, discriminación, opresión, etc.) y su sustitución con nuevas estructuras que favorecen la realización de la condición humana. Si consideramos, a la manera de Heller (1977), la totalidad humana no como entidad supraindividual, sino como genericidad que se realiza en individuos, grupos y comunidades que tienen una historia, entonces las estructuras regulativas en las que se encarna la justicia tendrían que atender a la diferencia, pues los sujetos individuales y colectivos tienen necesidades preferenciales distintas que no necesariamente son compartidas con otros individuos, grupos o comunidades.

A lo anterior hay que agregar que la democracia se ha institucionalizado en los derechos-libertades (derechos civiles y políticos) y en la normatividad que garantiza el ejercicio de éstos, mientras que la justicia se institucionaliza en los derechos-crédito (Ferry y Renaut, 1990) que adoptan la forma de derechos sociales y derechos de los pueblos. Si en eso se distinguen, son similares en que

³¹ Retomo y complemento lo expresado sobre este tema en Yurén (1995).

ni la democracia, ni la justicia se agotan en el orden jurídico, pues ambas atañen a la organización social que deriva de la división del trabajo y del saber, a la estructura cultural y al régimen político. Tampoco se limitan a la esfera institucional, pues ambos valores se alimentan de los saberes teóricos e influyen y son influidos por las estructuras de la vida cotidiana.³²

La democracia deseable es aquella que establece una relación dialéctica con la justicia: sin la democracia, la generalidad pierde límites y corre el peligro de convertirse en totalitarismo y en olvido de la diferencia;³³ sin la justicia, el movimiento de la particularidad puede conducir a realizar el mundo que garantiza la ley del más fuerte, el dominio de unos sobre otros y el uso perverso de las instituciones.

La democracia desligada de la justicia es aquella en la que el particular actúa comprometido en una empresa estrictamente personal. Lo único que requiere ese particular es hacer conciencia de sus valores e intereses. En cambio, la democracia en relación dialéctica con la justicia se traduce en una forma de proceder que ha de superar ese limitado punto de vista, sin tener que acudir al recurso de una voluntad general consistente en principios innatos (al modo de Rousseau) o una razón práctica trascendental (al modo kantiano) cuyas estructuras son inmutables, a un sujeto supra-individual (la humanidad, la nación o la clase), o a individuos excepcionales (los héroes o la vanguardia). En una democracia deseable y posible, dicho proceder tendría que ser realizable por el particular de la vida cotidiana que participa en las decisio-

³² Hago aquí referencia a la distinción que hace Heller (1990) entre la esfera de la vida cotidiana, la esfera de las instituciones y la esfera de los saberes.

³³ Conviene recordar aquí la aguda observación de Adorno (1989) para quien la fuerza del sujeto (particular) puede romper el engaño de una subjetividad constitutiva que se presenta como objetividad superior depurada. Nos referimos a esa estructura política (Estado) que, como si fuera un sujeto superior, anula a los particulares mediante mecanismos homogeneizadores. Esto es justamente lo que sucede en Estados de corte totalitario, por ello, la particularidad reflejada en la generalidad es un movimiento que opera en sentido contrario al totalitarismo de cualquier tipo y sus sucedáneos (dictaduras, burocratización, corporativismo, centralismo, autoritarismo); significa la reivindicación de la diferencia, frente al procedimiento de tapar lo diferente reduciéndolo a identidad.

nes políticas y el ejercicio de poder, al nivel de las comunidades o colectivos de los que forma parte. Ese particular que se reconoce como miembro del género humano y exige el reconocimiento por parte de otros. Esa forma de proceder tendría que ser objeto de educación.

LA CIUDADANÍA ENTRE LA MODERNIDAD SÓLIDA Y LA LÍQUIDA: LOS ANÁLISIS DE BAUMAN³⁴

Cuando nos referimos a la dialéctica democracia-justicia es menester aclarar que dicha dialéctica ha de darse en el marco de los cambios que ha sufrido la modernidad. Siguiendo a Bauman (2000), emplearemos el término “modernidad líquida” para referirnos a la forma político-cultural-económica que adoptó la modernidad a partir del último cuarto del siglo XX. Esta forma de modernidad surgió —dice el autor— cuando se empezó a fracturar el modelo fordista de industrialización, acumulación y regulación, en el que el capital y el trabajo estaban fijados a un lugar e inmovilizados. En el nuevo modelo, el capital se mueve todo el tiempo, y aunque el trabajo sigue fijo como antes, el lugar al que pretende anclarse se encuentra en arena movediza pues, cada vez menos, los trabajadores pueden soñar con una plaza segura para toda la vida.

Mientras que en la modernidad sólida la sociedad era arraigada, estructurada por normas y ordenada por la burocracia, pero brindaba protección al individuo, en la modernidad líquida, en cambio, se han ido desmantelando las redes normativas y protectoras del individuo. La modernidad sólida era una época de compromiso mutuo, en tanto que la modernidad líquida es época de descompromiso y huida fácil. En ella dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo. Internet contribuye a ello pues, como hace notar Bauman (1999), mientras que emancipa a algunos de las restricciones territoriales y les confiere una inédita capacidad de actuar a distancia, quienes no acceden al ciberespacio quedan confinados, condenados a la insignificancia,

³⁴ En lo que toca a los análisis de Bauman, retomo y complemento una parte de un texto publicado previamente (Yurén, 2011).

y con dificultades para apropiarse de la única localidad que habitan pues ésta se mueve bajo sus pies. En la actualidad, hay formas de exclusión indignante que sufre una gran parte de la humanidad cuyas vidas se consideran residuales, desprovistas de valor; esta exclusión, que es considerada por algunos como parte de los “daños colaterales del impetuoso y desenfrenado impulso de la globalización” (Bauman, 2005:121) ha afectado a una enorme capa de la población que está sumida en la pobreza extrema o que ha debido migrar, sin lograr su cometido de encontrar mejores condiciones de vida.

La privatización de la eticidad

Los cambios producidos, dice Bauman (1999, 2000, 2002), afectan profundamente la eticidad. La racionalidad de los valores de la modernidad sólida —dice— era instrumental pues se tenía claridad sobre los fines (los cuales se presentaban como valores universales); había incertidumbre sólo acerca de los medios. Quienes estaban encargados de absolutizar esos valores y velar porque las personas no se desviarán del camino eran los aparatos de autoridad que empleaban como forma de control la vigilancia y el castigo, que se simboliza en el panóptico.³⁵ El mundo de la modernidad sólida era el mundo de los legisladores, los creadores de rutinas y los supervisores. Se tenía un proyecto explícito y se avanzaba hacia él guiados por un líder.

Las metáforas que emplea Bauman (2000) para la modernidad líquida ilustran el enorme contraste: viajamos sin remedio —afirma— pero el avión va en “piloto automático” y no sabemos hacia dónde. Nos invade permanentemente un sentimiento de incertidumbre respecto de los fines, pero no podemos detenernos porque, como quien se desliza sobre una delgada capa de hielo, sabemos que es más peligroso parar y sostener nuestro cuerpo demasiado tiempo en un mismo lugar, que seguir haciendo el esfuerzo de movernos.

Los valores son ahora innumerables y cambiantes; son muchas cosas las que son objeto del deseo y por ello ahora la incertidum-

³⁵ Bauman alude a la obra de Foucault (1993) *Vigilar y castigar* en la que este autor describe el panóptico.

bre no es por los medios, sino por los fines. Aunque los grandes y cohesionadores valores ya no existan, y hayan desaparecido las jerarquías de valores que nos daban seguridad, en la modernidad líquida —afirma Bauman (2000)— hay una sobresaturación de valores, pero todo lo que se desea fluye de la misma manera, todo parece tener el mismo valor. Por paradójico que parezca, lo valioso no es lo que se persigue, sino el desear permanente, la búsqueda constante y, puesto que eso que se desea es venal, entonces la búsqueda se traduce en compra; lo que importa no es el satisfactor mismo sino la búsqueda incesante.

En la modernidad sólida —continúa Bauman (2000)— los líderes y autoridades que marcaban el camino utilizaban los términos “nosotros” y “bien común” y asumían la responsabilidad por los otros. En la modernidad líquida las autoridades son tantas que ninguna de ellas puede guiar y responsabilizarse por otros. Cada individuo es responsable de sí irremediabilmente.

En la modernidad sólida se procuraba la construcción de una identidad sólida con un núcleo duro relativamente estable que configuraba el carácter. El individuo tenía un sentido de pertenencia y no había problema en aceptar las identificaciones atribuidas que configuraban identidades para otro (la nación, la comunidad, el partido). En la modernidad líquida el núcleo estable de la personalidad es más reducido; el individuo asume la autoidentificación como una tarea individual y acepta el estado de incompletud e indeterminación pues considera imposible e indeseable un estado de plenitud.

El mundo de la modernidad líquida no sólo es un mundo de inseguridad, incertidumbre y desprotección. Además, dice Bauman (2002) hemos perdido el *ágora*³⁶ y el Estado neoliberal ha renunciado a trazar un proyecto político. Esto se refleja en y se refuerza por el trastocamiento de lo público y lo privado. Los *talk-shows* son una manifestación de ese trastocamiento. En ellos, la esfera de lo privado, que antes se resguardaba en el ámbito doméstico rei-

³⁶ Aludiendo a la significación griega del término, Z. Bauman (2002) señala que el *ágora* es un espacio que no es ni público ni privado, sino, más exactamente público y privado a la vez y que sin él la distancia entre el espacio público (que para los griegos era la *eclesia*) y el privado (o *domus*) resulta insuperable.

vindicando el *derecho al secreto*, ha sido repentinamente redefinida en los hechos. Se publicita la vida privada, a la vez que se la va modelando mediante el procedimiento de negociación y transacción típico del espacio político. El término “público”, antes reservado a cosas o sucesos que nadie podía reclamar como propios, ha quedado reducido a curiosidad y publicidad. Lo público, ahora, no es más que un conglomerado de preocupaciones y problemas privados, ventilados en “la tele”, pero el público de espectadores-comentadores que quedan involucrados no conforman la agencia que se requiere para resolver los problemas ni toman en sus manos la responsabilidad de hacerlo. De este modo, se conculca el espacio y el tiempo que antes daban vida al ágora y lo privado se convierte en público.

Otro mecanismo que revela esa transmutación es lo que Bauman (1999) ha denominado “sinóptico”. A diferencia del panóptico³⁷ en el que una persona ejerce el control sobre muchos, en el sinóptico muchos observan a quien finalmente controla. El sinóptico libera aparentemente al observador de su localidad transportándolo en el espacio electrónico; lo seduce para que se coloque voluntariamente como observador. Los observados —“los famosos”— transmiten una forma de vida y su autoridad está asegurada por su lejanía. La celebridad (cantante, actor, jugador de fútbol, locutor de televisión, político o participante en un *talk-show*), por más que su fama sea efímera, dicta no sólo los cánones de la moda y de los valores. Se ejerce en forma sutil el gobierno de las mentalidades y se favorece la construcción de una cultura homogénea que, paradójicamente, se construye sobre los valores de ciertos individuos famosos. El sinóptico refleja la invasión de la esfera pública por la privada y la privatización de la eticidad.

Con la pérdida del lugar en el que se gestaba el consenso y la fuerza colectivos, otro factor contribuye a la pérdida de agencia. En la modernidad líquida, agrega Bauman (1999, 2000) cada indi-

³⁷ La presencia del sinóptico no significa, sin embargo, que el control por la vía de la vigilancia y el castigo (Foucault, 1993) haya desaparecido. Entre 2011 y 2013 se sacaron a la luz pública las actividades de espionaje que realiza Estados Unidos sobre sus propios ciudadanos y sobre otros países. Los responsables de hacer públicas esas actividades fueron objeto de persecución y, en el caso de un militar, de cárcel.

viduo queda abandonado a sus propias fuerzas y astucia; está solo con sus miedos, sin las redes de contención institucionalizadas que le daban protección y seguridad porque en ellas convergían los intereses de una comunidad. Esas redes institucionalizadas han sido sustituidas por redes sociales en las que de manera temporal coinciden intereses que se sostienen mediante el mecanismo de regateo-negociación-concesión. Se ha ido sustituyendo la libertad de autodeterminación por la libertad negativa, es decir, la no interferencia del Estado en los asuntos privados. La agenda y las reglas de elección, que estaban a cargo de la legislación y la educación respectivamente, pasan a estar en poder de fuerzas ajenas a las instituciones políticas pero asociadas con mercados y productos. El poder se ha separado de la política, pues el verdadero poder está en las grandes transnacionales:³⁸

Hoy tenemos un poder que se ha quitado de encima a la política y una política despojada de poder. El poder ya es global; la política sigue siendo lastimosamente local. Los estados nacionales territoriales son distritos policiales de “la ley y el orden”, así como basureros y plantas locales de remoción y reciclaje de la basura que ocasionan los problemas y riesgos generados en el nivel global (Bauman, 2011:35-36).

Se ha conformado un nuevo totalitarismo del mercado en el que se ha difuminado a tal punto el poder del Estado que se puede decir “las soberanías se han vuelto nominales, el poder se ha vuelto anónimo y su *locus* ha quedado vacío” (Bauman, 2002:107). Ante la “naturalización” de las fuerzas del mercado, la incertidumbre que ello engendra y la pérdida de la res-pública y la autonomía, hay un sentimiento generalizado que se ha revelado en múltiples estudios: el de la apatía en relación con la política y la pérdida de agencia, es decir de la capacidad de resolver colectivamente problemas que afectan a individuos pero se convierten en temas de interés público.

La ciudadanía también se ha visto trastocada, pues frente al verdadero poder el individuo no es un ciudadano sino sólo un consumidor que vive una libertad ilusoria y pierde cada vez más su

³⁸ Heertz (2002) se refiere a este fenómeno como “el poder en la sombra”.

autonomía. En estas condiciones, la función del Estado se reduce cada vez más a controlar a los consumidores defectuosos.

La educación líquida: los nuevos dilemas

Los cambios hacia la modernidad sólida tienen efectos en la educación. Bauman (2007) apunta algunos rasgos de las nuevas formas de educación que conviene tener en cuenta con respecto a la formación ciudadana. El primero de esos cambios radica en que en la era de la sociedad del conocimiento y la información ya no se puede suponer que se puede aprender todo lo necesario para desempeñar un empleo determinado; asimismo, el conocimiento que se adquiere ya no puede considerarse del todo duradero. En la modernidad líquida, dice Bauman (2007), las posesiones duraderas han perdido su encanto e incluso se aconseja evitar quedar atrapados en un empleo de larga duración. La lealtad institucional se ha llegado a ver como restricción a la libertad de movimiento y pérdida de posibles oportunidades. Al igual que las cosas, se espera que los vínculos sirvan sólo durante un lapso determinado. Por otro lado, al igual que el consumismo actual se caracteriza por el breve goce de las cosas, el conocimiento tiende a ajustarse al uso instantáneo. El lapso de vida del saber se ha encojido y esto se ha exacerbado por la mercantilización del conocimiento y del acceso al mismo. El saber es reemplazado todo el tiempo por otras versiones nuevas y mejoradas. En estas condiciones, muchos han renunciado a que la educación contribuya a la preparación para ocupar un empleo y sobre todo a la construcción del individuo como si fuera una personalidad inmodificable.

Según Bauman, en la modernidad sólida la memoria era un valor positivo. “En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas” (Bauman, 2007:37). Las razones que aporta se pueden resumir en las siguientes:

- Lo desconocido ha cambiado de posición; ha pasado del mundo vasto y misterioso a la galaxia de la imagen y el ci-

berespacio en donde se vuelve inasimilable. Todo está ahí, accesible y al alcance de la mano, pero ajeno, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez. En esa masa se derrumban los mecanismos ortodoxos de ordenamiento (relevancia, utilidad, autoridad). Los contenidos parecen uniformemente descoloridos. Es difícil separar la paja del trigo, asignar importancia a las diversas porciones de información. La regla empírica es guiarnos por la relevancia momentánea del tema.

- En la modernidad líquida los procesos educativos exitosos son aquellos que toman en cuenta que el subordinado ha de comportarse de modo que despierte el interés por “comprar” sus servicios y productos; mostrarse jovial, dueño de aptitudes comunicativas, abierto o curioso. De lo que se trata es que se aprenda el arte de “ser uno mismo”, no como los demás, tener ideas insólitas, proyectos excepcionales.
- Si no hay identidad en sentido sólido, ni proyecto de vida, sino multiplicidad de identificaciones parciales, que se reemplazan, se desplazan y se articulan de manera desigual y combinada, entonces la escuela, al igual que otros dispositivos productores de sentido, pierde eficacia simbólica (Núñez, cit. en Bauman, 2007:13) y la educación a lo largo de la vida pareciera resultar una tarea infructuosa, pues la vida se ha vuelto instantánea. En este tenor, la educación a lo largo de la vida —dicho en mis términos— pasa a ser sólo un proceso semejante a elegir en un enorme menú lo que se requiere para el momento preciso.

En las condiciones descritas, el imparable proceso de la modernidad líquida nos coloca en la situación de revisar cómo reconstruir la ciudadanía en la modernidad líquida y cómo darle sentido a la formación ético-política en estas condiciones.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN TIEMPOS LÍQUIDOS

Si el ágora se ha anulado, ya sea por totalitarismos de distinto tipo, porque todo se ha privatizado, y/o porque se ha trastocado lo

público y lo privado, entonces el primer paso para recuperarla, advierte Bauman (2002), consiste en reconstruirla para ponerla en condiciones de cumplir su tarea. Ello hace necesario detener la privatización de la eticidad y la despolitización de la sociedad, restablecer la traducción de lo privado en lo público, reconocer el discurso del bien común y construir o idear una agencia que posibilite cambios en la esfera pública. El problema es cómo hacerlo.

La reconstrucción de lo público

En primer lugar, hay que reconocer que recrear el ágora y el bien común en tiempos líquidos tiene como condición recuperar el sentido del “nosotros”. Esto sólo puede darse si se conforma lo que Laclau (2005) llama “cadena de equivalencias”, que consiste en la relación que establecen diversos individuos con un significante vacío, es decir, una plenitud ausente pero deseable. La seguridad, la paz, la libertad, el derecho a la salud o a la educación, o la democracia misma, pueden ser el significante en torno al cual se forje la cadena de equivalencias entre aquellos que son diferentes. No le falta razón a Laclau (2005) cuando señala que una ciudadanía democrática se conforma sobre puntos de identificación de quienes construyen su propia individualidad. Esos puntos de identificación constituyen el “nosotros”. Con un lenguaje que nos recuerda a Rousseau, este autor afirma que la democracia, aun la representativa, requiere del juego dialéctico entre la equivalencia que nos constituye como pueblo y la diferencia que nos constituye como ciudadanos. En consecuencia, la construcción del pueblo es condición *sine qua non* del funcionamiento democrático.

No obstante, si atendemos a los análisis de Bauman hay que reconocer que el “nosotros” que se puede constituir en la modernidad líquida es seguramente diferente al “nosotros” de la modernidad sólida. En primer lugar, porque no se cohesionan en torno a líderes, sino en torno a significantes. En segundo lugar, porque la cohesión no es como la que da una comunidad de origen o un sentimiento nacional, sino que proviene de la identificación con algo que se vive como un bien para una colectividad. En tercer lugar, porque la equivalencia que puede iniciarse en torno a un significante vacío ha de convertirse en una equivalencia en torno

a un significante al que un grupo le da un significado que niega el significado hegemónico. Por ejemplo, frente al predominio de la idea de que una democracia meramente formal es la única posible se reivindica una democracia activa; frente a una paz fundada en el miedo se defiende una paz que es condición de la libertad creativa; a la idea de una justicia limitada a los derechos reconocidos formalmente se opone una justicia que conlleva una vida digna para todos. Se trata, pues, de un “nosotros” cuya cohesión obedece a que cada uno y todos los de la cadena equivalencial coinciden en dar un contenido nuevo a un significante viejo, construyendo de esa manera un proceso contra-hegemónico. Para que se mantenga en ese carácter el significado no tendría que quedar definido en su totalidad —ello significaría la reducción de la cadena equivalencial—; bastaría con que fuese crítico en relación con el significado anterior y suficientemente abierto para cohesionar a un amplio número de ciudadanos.

Adicionalmente, considerando que en la actualidad los saberes se consideran de corta duración y la información es desbordante, entonces habrá que aprender a establecer criterios para distinguir la paja del trigo, los saberes válidos de los que no lo son. Lo mismo dígase en el caso de los valores que son muchos y variados. Se requiere —como insistía Dewey— contribuir a forjar la capacidad de pensar. Ésta es la que produce los criterios conforme a los cuales podemos distinguir los medios de los fines, los valores venales de aquellos que dignifican. Aprender a pensar no sólo previendo y planeando, sino también trabajando conceptos, criterios y principios. Esto no debe considerarse una tarea que sólo atañe a los filósofos y a los científicos, sino a todos los seres humanos, como recomendaban tanto Gramsci como Dewey. Ésta es una condición necesaria para la construcción del “nosotros” como grupo de ciudadanos en lugar de un mero aglomerado.

Lo anterior hace necesario mirar de manera crítica la eticidad privatizada y venal que opera en beneficio de unos pocos y tener la capacidad de actuar para construir colectivamente una eticidad dignificante. Aprender de la modernidad líquida significa aceptar la importancia del individuo frente a poderes homogeneizadores, pero también prever que el individuo solo, con sus miedos, no podrá sobrevivir en un futuro en el que los bienes serán más escasos

para todos. El respeto, la tolerancia y la reciprocidad no serán suficientes para construir la eticidad del futuro. Se requerirá también de la solicitud por el otro vulnerado, la solidaridad, la apertura real y amplia a la diversidad con criterios de equidad. Atendiendo al llamado de Derrida (2004), debemos dejar de ser complacientes con las retóricas del fin del trabajo (que niega el conflicto de clases) y de la mundialización homogeneizante, pues se trata de retóricas que nos hacen olvidar las distancias, disimular las separaciones, borrar las zonas del mundo, las naciones, los grupos, y los individuos que masivamente son víctimas excluidas de los beneficios de la globalización. Hacer la crítica de esas retóricas que hemos aceptado es necesario porque, como dice este filósofo, “toda elocuencia sobre los derechos del hombre, que no tiene en cuenta la desigualdad económica, es parloteo, formalismo u obscuridad” (Derrida, 2004:179).

La política deliberativa: la propuesta de Habermas

Resulta convincente la tesis de Bauman (2002) en el sentido de que la libertad individual sólo puede ser conseguida y garantizada colectivamente, pero ¿cómo hacerlo si se han privatizado la eticidad, la utopía y los modelos del bien? Aunque el panorama se ve complicado, hay algunas vías que resultan efectivas en el proceso de revaluación y reconstrucción de lo público.

Una vía para ampliar el ámbito de participación de los ciudadanos es la política deliberativa propuesta por Habermas (1998) cuya pieza medular consiste en una red de discursos y formas de negociación que tienen por finalidad posibilitar la solución racional de cuestiones pragmáticas, pero también de cuestiones morales y éticas. Esta forma de política se asienta en el reconocimiento de que el sistema democrático queda a menudo consumido desde dentro porque no cuenta con suficientes recursos para favorecer la participación de la ciudadanía. Hacia fuera, el sistema democrático se encuentra con otros sistemas —como el financiero, por ejemplo— que no son transparentes y son difícilmente influyentes por el sistema democrático.

Sin que pueda decirse que la política deliberativa sea la panacea y logre resolver los problemas señalados, sí contribuye a la

presión y exigencia de transparencia y de control. Esto puede hacerlo por una doble vía: la primera es la vía formalmente estructurada que se conoce como poliarquía, con respecto a la cual Dahl (1993) señala que consiste en extender la ciudadanía a una alta proporción de adultos a quienes se confiere el derecho de oponerse a los altos funcionarios del gobierno y hacerlos abandonar sus cargos mediante el voto. La segunda es la vía informal de la opinión y la voluntad públicas.

La política deliberativa —dice Habermas— saca a la luz los momentos de inercia de la vida social, en la que parece no haber desacuerdos, y brinda la posibilidad de que las normas puedan ponerse en cuestión. Lo anterior sólo puede ocurrir si dicha política se vive como un constante proceso de aprendizaje y acumulación de experiencia; como posibilidad de reflexionar sobre lo público y de oponer resistencia a la tendencia a tecnificar la vida social dejando de lado los problemas de moralidad y eticidad que atraviesan la gestión de lo público.

Aprender esta forma de política es posible si las personas se van socializando en ella, al participar en procesos comunicativos y deliberativos en torno a la *res-pública*. Esto es lo que Habermas (1998) llama un *modo discursivo de socialización*. Ese modo discursivo requiere a su vez de un *entendimiento discursivo* que garantice el tratamiento racional de temas, razones e informaciones, en el contexto de una cultura abierta al aprendizaje y de personas capaces de aprender.

Habermas (1998) plantea que las deliberaciones formales tienen reglas como las siguientes: se efectúan en forma argumentada (mediante intercambio de informaciones y razones entre partes que hacen propuestas y las someten a crítica); tienen que ser inclusivas (nadie puede ser excluido, especialmente quienes pueden verse afectados por las resoluciones que se tomen) y públicas; deben estar exentas de coerciones externas y las posturas que se tomen han de basarse en el mejor argumento; han de arribar a acuerdos racionalmente motivados sobre todas las materias que interesen a los participantes, en especial aquellas que sean públicamente relevantes, como podría ser la desigual distribución de recursos de los que depende el ejercicio de iguales derechos de comunicación y participación.

La formación de la opinión pública se efectúa “en una red abierta e inclusiva de espacios públicos subculturales que se solapan unos con otros, con límites temporales, sociales y objetivos fluidos” (Habermas, 1998:385). El espacio público tiene la ventaja de ser un medio de comunicación no restringida, pero para funcionar bien es conveniente que se apoye en una base social culturalmente plural, que se haya sacudido las cadenas de la estratificación social y cuyo punto de cohesión sea la solidaridad entre extraños que hacen renuncia a la violencia.

Desde luego, la política deliberativa ha de mantener protegido el ámbito de la intimidad pero todos los asuntos que requieran de una regulación política deben discutirse públicamente de modo que, por ejemplo, la violencia en el matrimonio, que es un asunto privado, al requerir de regulación pasa a ser un tema público. La política deliberativa puesta en acción constituye, por ello, una recuperación del ágora.

La política deliberativa es una condición necesaria en momentos en los que, como señala Villoro (1997), el hábito ha reemplazado a la decisión autónoma y la inercia del consenso pasivo ha sustituido a la crítica racional. Parece, entonces, que conviene que a la par de una sociedad democrática se construya una sociedad abierta al aprendizaje, condición de la política deliberativa. Aprender a comunicar, a deliberar y a tomar decisiones colectivas es una forma de contribuir a recuperar el *nosotros*, el ágora y el ámbito de lo público, además de recuperar una forma de agencia que consiste en la participación activa en la formación de la opinión y voluntad públicas.

*La participación política ampliada:
una propuesta de Villoro*

Otra manera de recuperar agencia es desarrollando lo que Luis Villoro (1997) llama democracia radical. Ésta consiste en una participación política ampliada que significa la revitalización de la sociedad civil entendida a la manera gramsciana.

Se trata de una forma de participación que consiste en un conjunto de redes sociales no subordinadas a las acciones del mercado, redes que pueden surgir a partir de iniciativas de empre-

sas, universidades, sindicatos, gremios, sociedades de consumo, etnias, iglesias, asociaciones de opinión, grupos que reivindican derechos de distintos tipos, comités de barrio o escuelas. Se trata de grupos que se enlazan con otros en determinados momentos para realizar prácticas de participación colectiva y asumir el control de las acciones de gobierno en algún aspecto (por ejemplo: como observadores en los procesos electorales, en la defensa de derechos humanos, en el diseño de políticas económicas, en la política de ciencia y tecnología, en alguna reivindicación o demanda específica, entre otras). Estos grupos y redes no reemplazan al Estado sino que ejercen vigilancia y presión en torno a sus actividades y omisiones. Villoro (1997) agrega que para que la participación política ampliada funcione se requiere mantener la heterogeneidad de las reivindicaciones y de los intereses, y anclarse a los problemas locales. La propuesta de este filósofo apunta a una forma de *isegoría* (igualdad en la participación) e *isocracia* (igualdad en el poder) que se realiza fuera del aparato estatal, en relación con asuntos que, si bien atañen a ciertos colectivos o sectores sociales, se vinculan con la genericidad por cuanto presentan reivindicaciones de justicia o de equidad.

La democracia radical no responde a una racionalidad funcional y sus formas de proceder contribuyen a la reconstrucción y revaluación de lo público así como a la recuperación del poder por parte de la sociedad civil. Así, para actuar sobre el Estado estas formas de proceder han de descentrarse del Estado. Empleando una metáfora, diré que tendrían que operar no a la manera de trincheras o de muros que protegen al Estado, sino a la manera de una red envolvente en cuyos hilos y nodos la sociedad civil construye la *res-pública*, la cosa pública.

Esto hace necesario que, pese a la inseguridad, la incertidumbre y la desprotección en la que el Estado neoliberal ha dejado a los ciudadanos, éstos aprendan a actuar desde distintos lugares de la red para reivindicar identidades y derechos diversos, o rechazar decisiones de gobierno que lesionen a ciertos sectores de la población. La efectividad de las reivindicaciones y las resistencias depende —dice Villoro (1997)— de la densidad con la que se teja la red y de la capacidad de los sujetos de moverse en ella para ocupar distintos espacios.

Tanto la política deliberativa como la participación política ampliada son estrategias que contribuyen a la recuperación de lo público y constituyen agencia. Ambas estrategias hacen necesarias competencias discursivas (lógicas, lingüísticas y comunicativas) y éticas (de juicio moral y juicio prudencial), pero también otras competencias que tienen por finalidad ampliar la capacidad de agencia de las personas, como las habilidades cognitivas para ver los medios y los fines, y ponderar las condiciones en las que es posible llevar a cabo la acción y sus habilidades prácticas para hacerlo. La capacidad de agencia también requiere de una perspectiva de futuro que incluya la precaución (cuidado anticipado) y la preocupación (acción que anticipa), así como la memoria, es decir, la mirada analítica y crítica respecto del pasado. En la adquisición de todas estas disposiciones, a las que volveremos más adelante, los procesos educativos juegan un papel determinante.

FACETAS DE LA CIUDADANÍA

Además de los rasgos del ciudadano que hemos señalado antes hay otros que se relacionan con lo que se denomina “ciudadanía global” por cuanto rebasa el ámbito del Estado-nación. Esto conduce a preguntarse en qué sentido lo rebasan y si eso es posible. Para ello es menester, en primer término, precisar qué significan las expresiones “Estado-nación” y “ciudadanía global”.

El Estado-nación en tiempos de globalización

El término “Estado-nación” es una construcción de la modernidad que sirvió para nombrar el proceso de creación de los grandes Estados nacionales europeos bajo la hegemonía de determinadas casas reales. España, Portugal, Francia e Inglaterra se constituyeron en primer lugar y poco a poco le siguieron otros. La importancia de la figura del Estado-nación se vio reforzada en el siglo XIX, cuando los Estados-nacionales fortalecidos dejaron fuera de la repartición de los mercados a las ciudades-estado italianas y alemanas.

En relación con el tema que nos ocupa en este libro resulta necesario hacer algunas distinciones. Con Villoro (1998), conside-

ramos que la nación es una asociación humana cuyos integrantes forman una comunidad de cultura, tienen conciencia de su pertenencia, construyen un proyecto (definen fines y valores que dan sentido a la acción colectiva), tienen un referente territorial y constituyen un pueblo por cuanto reivindican su derecho a la autodeterminación. A diferencia de una nación, el término “etnia” se aplica a comunidades de cultura que comparten una lengua o dialecto particular, no necesariamente ligadas a un territorio y a la voluntad de constituirse en nación. Schnapper (2003) considera también a la “colectividad histórica” que es un grupo humano que no constituye una unidad política independiente y no comparte una cultura o lengua, pero sí una historia específica con la que se identifican sus miembros.³⁹ La nación trasciende las identificaciones de las colectividades históricas y de las etnias, y agrupa a éstas en una unidad política o Estado, que consiste en un conjunto de instituciones y medios de control y de coerción, cuyo objetivo es mantener la cohesión interna y permitir ejercer acciones hacia el exterior.

A diferencia de Schnapper (2003), que considera que la nación es una abstracción que requiere del Estado para existir, Villoro (1998) brinda argumentos convincentes para sostener que la nación es una realidad social y que no coincide ineluctablemente con un Estado: hay Estados que contienen una multiplicidad de nacionalidades (como España, Bélgica e India); hay Estados con una nacionalidad dominante y otras minoritarias (China y México); hay naciones divididas en varios Estados (como la mongola o la kurda), y también ha habido naciones sin Estado, como la Palestina. Desde luego hay casos en que la nación se identifica con el Estado.

Mientras que la noción de “nación” remite a las de “pluralidad” y “diferencia”, la noción de “Estado” conduce a la de “homogeneidad” —dice Villoro (1998)— pues el ciudadano es un individuo igual a otro en derechos y obligaciones frente a un Estado. Por eso, los derechos del ciudadano son posteriores a la constitución de la

³⁹ Según Schnapper (2003), los negros en Estados Unidos constituyen una colectividad histórica, aunque se les considere etnia, pues más allá de su color, lo que tienen en común es su historia: sus antepasados fueron traídos a América en calidad de esclavos y ellos han tenido que reivindicar derechos.

asociación política, mientras que los derechos de las etnias y naciones son condiciones que hacen posible la constitución de un Estado. En este punto, me detengo brevemente para retomar aquí una precisión que ya he hecho en otros trabajos: un derecho es la expresión jurídica del reconocimiento de una necesidad, cuya satisfacción es reivindicada por un pueblo o un grupo poblacional (etnia o colectividad histórica). La necesidad y la exigencia de satisfacción existen antes del reconocimiento, pero el derecho existe hasta el momento en el que esa exigencia de satisfacción se reconoce socialmente y se institucionaliza, con el fin de garantizar que efectivamente sea satisfecha. Considerando esto, podemos interpretar que cuando Villoro dice que los derechos de las naciones son anteriores al Estado, lo que plantea es que los individuos asociados a la nación o naciones crean al Estado y no viceversa. Junto con la creación del Estado, los asociados se convierten en ciudadanos y se genera la normativa para garantizar el ejercicio de sus derechos individuales o civiles. En ese acto no siempre se reconocen los derechos de las naciones, las etnias o las colectividades, pero eso no significa que no existan en forma de necesidades reivindicadas, marcando con ese hecho la diferencia entre nación y Estado. Abundando sobre las diferencias entre estos conceptos, Villoro dice:

La pertenencia a una nación se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura; la pertenencia a un Estado, por sumisión a una autoridad y al sistema normativo que establece. Pertenecer a una nación es parte de la identidad de un sujeto; pertenecer a un Estado, en cambio, no compromete una elección de vida (Villoro, 1998:18).

Esto último lo viven en carne propia los migrantes cuando exigen el reconocimiento de la ciudadanía en el Estado receptor, pero no abandonan las costumbres y modo de vida de la nación originaria. Es decir, exigen el reconocimiento de derechos como ciudadanos y asumen las obligaciones como tales, aunque su sentido de pertenencia a una nación se mantenga intacto. Cuando este sentido de pertenencia se modifica para aceptar formas de vida y valores de la nación con la que conviven, entonces puede surgir

una identidad binacional (como es el caso de los chicanos). En el peor de los casos, puede darse también un proceso de aculturación que conduce a la negación de la identidad originaria.

El Estado-nación se ha modificado profundamente a partir de los años ochenta del siglo XX, como resultado de la globalización que provoca lo que en un apartado anterior llamamos, con Bauman (2000), “modernidad líquida”. No hay una, sino distintas globalizaciones que se han dado en tiempos y procesos distintos, advierte Beck (1998); puede hablarse de globalización económica, cultural, política, social, ecológica e informativa. Si bien estas globalizaciones no son reductibles las unas a las otras, ni explicables las unas por las otras, son interdependientes. Por eso puede hablarse de una pluridimensionalidad de la globalidad.⁴⁰ No obstante, con respecto al Estado-nación la globalización económica juega un papel central pues la economía que actúa a nivel mundial socava los cimientos de las economías y los Estados nacionales, y produce un proceso de *subpolitización* que consiste en un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas que se mueven en el ámbito de la sociedad mundial, más allá del gobierno, de los órganos representativos y judiciales y de la opinión pública. Son esas empresas las que realmente tienen el poder porque, como dice Beck (1998), pueden: *a*) exportar puestos de trabajo allí donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales; *b*) desmenuzar los productos y prestaciones de servicios y repartir el trabajo por todo el mundo; *c*) servirse de los Estados nacionales para lograr condiciones impositivas más suaves e infraes-

⁴⁰ Con Beck (1998) distinguimos tres términos emparentados: “globalización” que designa al conjunto de “procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998:29); “globalismo” que alude a “la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político: es decir, la ideología del dominio del mercado mundial” (Beck, 1998:27), y “globalidad”, noción que refiere a un hecho que resulta de los procesos: la sociedad mundial, es decir a la totalidad de las relaciones sociales que no están integradas en la política del Estado nacional, ni determinadas a través de ésta; es una pluralidad sin unidad que tiene diversas manifestaciones: la sociedad de la información, el deterioro ambiental global, las industrias globales de la cultura, entre otras.

estructuras más favorables, y *d*) distinguir entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Con esto “se ha producido una especie de toma de los centros materiales vitales de las sociedades modernas que tienen Estados nacionales, y ello *sin* revolución” (Beck, 1998:18). Se trata, pues, de una sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial, que funciona al ritmo de un capitalismo desorganizado y actúa por encima de las instituciones nacionales y de cualquier régimen internacional.

Además de que los Estados nacionales llegan a operar como ejecutores de fuerzas transnacionales sobre las que no ejercen control, se han creado instituciones interestatales y supranacionales (BID, FMI, OCDE, entre otras) que actúan con el consenso del capital global para ejercer presiones sobre los Estados a fin de que éstos contribuyan abiertamente al movimiento libre del capital y la libertad de mercado (Velázquez y Pérez, 2010). Esto compromete, a veces muy fuertemente, la soberanía de los Estados-nación.

Otro fenómeno que también llega a comprometer esa soberanía es la creación de sistemas regionales en los que se integran diversos Estados (como la Unión Europea, la Organización de Estados Americanos o el Mercosur, son ejemplos de esto). Si bien en cierta forma esos sistemas fortalecen a los Estados, también llegan a desplazar la autoridad política de los mismos como resultado de la interdependencia entre ellos. Como afirman Velázquez y Pérez (2010), los Estados en ocasiones no pueden suministrar bienes y servicios fundamentales a sus ciudadanos sin la cooperación internacional; tampoco tienen ya el monopolio de la fuerza, como demuestra el crecimiento del terrorismo transnacional, y por ello se tiende a extender el marco de cooperación en materia de seguridad.

Pese a todo, dicen estos investigadores, los Estados-nación sobreviven y con su existencia se mantiene también la búsqueda de independencia territorial, el sentido de pertenencia a la nación y la lucha de los pueblos por mantener o reconquistar la soberanía. Sostienen que:

El tipo de globalización llevado a cabo por el BM [Banco Mundial], el FMI [Fondo Monetario Internacional], los Estados líderes, las em-

presas transnacionales y las elites políticas ha sido llamado por algunos autores “globalización desde arriba” (*globalization from above*), quienes critican que este tipo de globalización promete la prosperidad económica, pero a la vez incrementa la polaridad entre ricos y pobres y [...] entre regiones (norte frente a sur) [provocando] una masiva migración de los países pobres a los ricos. Frente a dicha postura, luego se propone una “democratización desde abajo” (*globalization from below*) [...] que resulta mayormente legítima a los ojos de la población en general, pues demanda a través de las comunidades sus derechos [...] y se traduce en un reclamo generalizado de la ciudadanía por mayor participación en la toma de decisiones (Velázquez y Pérez, 2010:118).

La *globalización desde abajo* es una forma de resistencia a los poderes que amenazan al Estado-nación, pero también conlleva una nueva forma de ejercicio de la ciudadanía que requiere de la política deliberativa y la participación política ampliada.

La defensa de los derechos como núcleo de la ciudadanía global

La historia de la manera como se fue configurando la ciudadanía moderna tiene al menos una función práctica: la de mostrar que nunca se puede considerar acabada la tarea de formular los fines y estrategias de la *formación para la ciudadanía*, entendida ésta como la actividad intencional que promueve el desarrollo de ciudadanos capaces de hacer avanzar la ciudadanía de la cual son portadores y constructores. Como la ciudadanía es un atributo que se aplica a un sector de la sociedad,⁴¹ aquellos que actúan con variadas finalidades referidas al ejercicio de los derechos que les son reconocidos, a la ampliación de sus derechos y a las obligaciones que les son conferidas, puede decirse que el avance de la ciudadanía se produce si los ciudadanos perfeccionan sus habilidades de actuación y mejoran la comprensión de su actuación y de las circunstancias en las que ocurre.

⁴¹ El artículo 34 del capítulo IV del Título Primero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013) establece: “Son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: I. Haber cumplido 18 años, y II Tener un modo honesto de vivir”.

Por consiguiente, la historia de la ciudadanía aporta a estudiosos y ciudadanos elementos para la comprensión de las prácticas que constituyen las formas de ciudadanía que se han sucedido y ocurren en el presente. Esas prácticas son las manifestaciones concretas de la praxis ciudadana, en las cuales se ponen de manifiesto las necesidades y circunstancias de las prácticas, las capacidades de agencia de los ciudadanos, entendidas como impulsos y energías que mueven a la acción ciudadana, y las competencias que se utilizan, consistentes en las capacidades de los ciudadanos para transformar sus relaciones con los gobernantes, las instituciones y los demás miembros de la sociedad.

La praxis ciudadana actual, en la mayor parte de los países, se realiza mediante actividades que suelen estar referidas explícitamente a los derechos humanos. El ejemplo más evidente, por su carácter reiterativo y masivo, es el de la participación de los ciudadanos en las actividades electorales,⁴² pero también puede constatarse que cotidianamente los ciudadanos actúan como tales en mítines, marchas, manifestaciones, *plantones*, bloqueos, desplegados en medios impresos, reuniones, asambleas, etc., en relación con variados problemas que los convocan, al amparo de derechos como los de reunión y expresión de ideas y demandas.

La actual vinculación entre la praxis ciudadana y los derechos humanos es producto de cambios sociales, culturales y políticos, entre los que destacan los relacionados con dos importantes hechos en la historia de la ciudadanía: la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de la Asamblea Francesa en 1789, y la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948.

La Declaración de la Asamblea Francesa tuvo gran valor político al expresar parte del ideario de la Revolución francesa desde su etapa inicial. Pero más allá de sus consecuencias inmediatas, entre ellas su incorporación como preámbulo en la primera constitución en la historia de Francia —la de 1791—, la importancia

⁴² Basta decir, como ejemplo, que en México emitieron su voto 50.3 millones de personas en la elección presidencial de 2012, es decir, 63 por ciento de los 79.5 millones de personas que se inscribieron en el padrón electoral (INEGI, 2012).

principal de la Declaración francesa consiste en que ha sido modelo y detonante de cambios constitucionales en otros países. En relación con Europa, Jellinek destaca ese papel:

Bajo el influjo de esta Declaración, y según su modelo, las Constituciones de los Estados del Continente contienen la enumeración de los diferentes derechos públicos del individuo. Francia ha hecho al mundo un presente duradero, proclamando el reconocimiento de los derechos del individuo, que encontramos en nuestras constituciones modernas, erigiéndolo en principio de derecho público. He ahí, en efecto, el rasgo característico que diferencia el Estado moderno del Estado del antiguo régimen (Jellinek, 2000:144).

Por su parte, Bobbio (1991) subraya que el reconocimiento de los derechos del individuo expresa un cambio radical en la perspectiva jurídica sobre la ciudadanía, que se pone de manifiesto en declaraciones de derechos de los trece Estados de América del Norte que se independizaron de la Gran Bretaña, en su Declaración de Independencia como país en 1776 y en la Declaración francesa de 1789. Los derechos del individuo emergieron en el advenimiento de una nueva época, que trajo consigo

[...] un vuelco en la relación Estado-ciudadanos, característico de la formación del Estado moderno: de la prioridad de los deberes de los súbditos a la prioridad de los derechos del ciudadano, al modo distinto de mirar la relación política, no ya prevalentemente desde el punto de vista del soberano, sino prevalentemente desde el punto de vista del ciudadano (Bobbio, 1991:15).

Las actividades ciudadanas en la cotidianidad del presente, en nuestro país y en muchos otros, pueden interpretarse como signo de que la ciudadanía ha hecho suyo ese cambio de prioridad al que se refiere Bobbio, pues hace uso de sus derechos y plantea públicamente demandas y reclamos a los órganos de los Estados, no obstante las presiones y amenazas que en ocasiones llegan a darse por parte de agentes de esos órganos para obtener obediencia y aceptación de sus omisiones, atropellos y violaciones al derecho.

Ciento sesenta y un años después de la Declaración de la Asamblea Francesa, la Asamblea General de la ONU dio un nuevo impul-

so a los derechos humanos con su Declaración Universal, cuya trascendencia para la humanidad es destacada por Bobbio (1991), quien señala que esa Declaración es un sistema de valores sobre los derechos humanos ratificado por la mayor parte de los seres humanos a través de sus gobiernos. Es un sistema que se puede calificar como universal,

[...] en cuanto que el consenso sobre su validez e idoneidad para regir la suerte de la comunidad futura de todos los hombres ha sido explícitamente declarado [...]. Sólo después de la Declaración podemos tener la certidumbre histórica de que la humanidad, toda la humanidad, comparte algunos valores comunes y podemos creer finalmente en la universalidad de los valores en el único sentido en que tal creencia es históricamente legítima, es decir, en el sentido en que universal significa no dado objetivamente, sino subjetivamente acogido por el universo de los hombres (Bobbio 1991:66).

Bobbio (1991) utiliza el término *universal* para referirse a la extensión del concepto *ciudadano* que se utiliza en diversos momentos históricos. En un primer momento, las teorías filosóficas sobre los derechos humanos que son propuestas a partir del siglo XVII (especialmente por Locke y Rousseau) son universales en el sentido de ocuparse de *todo hombre*, racional y no circunscrito al espacio y el tiempo, aunque son limitadas en su eficacia pues a lo sumo sus destinatarios son futuros legisladores.

En un segundo momento histórico, el de las declaraciones estadounidense y la francesa, los derechos humanos dejan de ser mera expresión de ideas y pasan a ser parte de sistemas de derechos positivos o efectivos. Es, dice ese autor,

[...] el paso de la teoría a la práctica, del derecho solamente pensado al derecho realizado. En este paso la afirmación de los derechos humanos gana concreción pero pierde universalidad. Los derechos quedan protegidos de ahora en adelante, es decir, son verdaderos derechos positivos, pero valen sólo en el ámbito del Estado que los reconoce (Bobbio, 1991:67-68).

Que los derechos valgan en el ámbito de un Estado los convierte más en derechos del ciudadano que en derechos humanos pues “son derechos del hombre sólo en cuanto son derechos del

ciudadano de este o aquel Estado concreto” (Bobbio, 1991:68). Así, los derechos humanos que se afirman ganan en concreción al formar parte del derecho positivo, pero pierden universalidad pues valen sólo en un determinado Estado.

El tercer momento histórico inicia con la Declaración Universal de 1948, en la que la afirmación de los derechos se hace con alcance universal, pues la aprueba la Asamblea General de la ONU y se refiere a todos los seres humanos (“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”, artículo 1), no a los de un Estado particular. Al mismo tiempo, es una afirmación con la eficacia del derecho positivo porque la declaración inició un proceso, que ha continuado hasta nuestros días, en el que se construyen mecanismos de derecho internacional para proteger los derechos humanos, incluso de los Estados que los conculquen. Bobbio (1991) preveía que el proceso culminaría con la transformación real de los derechos del ciudadano en los derechos del hombre (es decir, de los seres humanos), “O al menos serán los derechos del ciudadano de aquella ciudad que no conoce confines, porque comprende a toda la humanidad, o en otras palabras, serán los derechos del hombre en cuanto derechos del ciudadano del mundo” (Bobbio, 1991:68).

Por lo pronto, puede afirmarse que el proceso iniciado con la Declaración Universal se ha continuado con la creación de diversos mecanismos de comunicación, concertación y resolución, tanto en aspectos generales como, sobre todo, en materia de actuación regional y atención específica a los derechos de los seres humanos en su concreción: “se ha producido la ampliación del ámbito de los derechos del hombre con el paso del hombre abstracto al hombre concreto, a través de un proceso de gradual diferenciación o especificación de las necesidades y de los intereses, de los que se exige su reconocimiento y protección” (Bobbio, 1991:15).

La ampliación del ámbito de los derechos humanos, en el contexto del derecho internacional en el que la ONU actúa para concretar la aplicación de su Declaración Universal y los acuerdos que de ella han derivado, responde a la ampliación de la praxis ciudadana en los temas y problemas que son motivo de su acción. Puede suponerse que ambos procesos interactúan y son causa recíproca, y que deben su dinámica a la toma de conciencia que favorecen

ambos sobre los derechos humanos. Un caso específico, relevante para esta obra, es el de los derechos de los niños, de los que se ha ocupado la ONU como se pone de manifiesto en la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, y en la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989. Ambos instrumentos coinciden con la tendencia en la praxis ciudadana a modificar las relaciones entre los ciudadanos adultos y los niños/as. Hoy día el castigo corporal a los niños ha perdido la legitimidad que tenía hace pocas décadas, como puede observarse en la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, que en su artículo 19 prescribe:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

El caso del trato a los niños/as (podrían hacerse afirmaciones análogas respecto de las mujeres, los discapacitados y otros grupos sociales) es una muestra de la amplitud de los contenidos de la formación para la ciudadanía. Dada la importancia de los derechos en la vida de los niños/as y futuros ciudadanos/as, resulta inadmisibles limitar esta formación al aprendizaje de rituales y definiciones carentes de sentido. Por el contrario, los niños/as tendrían que ser considerados como ciudadanos/as en formación, con los derechos y obligaciones reconocidos, que tendrían que comprender y adoptar de manera consciente de acuerdo con el estadio del desarrollo en el que se encuentren.

La ciudadanía global

Ahora bien, si la ciudadanía —que no los derechos— está ligada a un Estado (o país),⁴³ lo que queda en duda es la validez de la expresión “ciudadanía global”. Desde la perspectiva que hemos

⁴³ Usamos el término “país” para referirnos a los Estados o naciones reconocidos por la ONU.

adoptado, podemos decir que en sentido estricto ésta sería imposible, pues no existe un Estado global. Sin embargo, como vimos anteriormente, existen problemas internacionales que competen a todos los habitantes del planeta y una instancia —la ONU— que, sin responder del todo al ideal kantiano de la República Universal (Kant, 1977d), se inspira en ella. Conformada en 1945, la ONU pasó de 51 a 193 Estados miembros. Sus propósitos son: mantener la paz y seguridad internacionales, fomentar las relaciones amistosas entre las naciones basadas en el principio de igualdad de derechos y libre determinación de los pueblos, además de

[...] Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión (Organización de las Naciones Unidas, 1945/1955).

Los acuerdos en los que se funda y desarrolla esta organización obligan a los Estados miembros a determinar leyes compatibles con normas y reglas internacionales en materia de derechos humanos. Por tanto, el tema de los derechos humanos está en el centro de la atención de la ciudadanía global, sobre todo en lo que atañe a problemas internacionales como la crisis alimentaria, el cambio climático, la violencia contra las mujeres, los refugiados, entre otros.

La condición de posibilidad de la ciudadanía que se ocupa de problemas globales radica en las distintas modalidades de interacción entre actores no-estatales y gobiernos que a nivel global involucran la participación de los ciudadanos. Dicho de otra manera: no hay propiamente ciudadanos globales, pero puede hablarse de ciudadanos que participan en asuntos que rebasan el nivel de las naciones y/o Estados particulares. Al conjunto de ciudadanos que tienen este tipo de participación se le ha llamado también “sociedad civil transnacional” (Pacheco, 2006).

Esto último es posible cuando el ciudadano asume una actitud que supera los particularismos en favor de la construcción, junto con otros, de un catálogo de derechos progresivamente incluyente y un conjunto de intereses generalizables no excluyentes (Sahuí, 2008). De este modo, se accede a una forma de ciudadanía

no lastrada por algún nacionalismo o particularismo de algún tipo (étnico, por ejemplo). En la tradición kantiana, a esta actitud se le llamó “cosmopolitismo”, pero como esta posición está ligada a la idea de una república universal, conviene otro adjetivo. Derrida (2004), por ejemplo, considera “internacionalista” la reivindicación de derechos que rebasan a los Estados y las naciones. Tal es el caso de la defensa de la vida y la paz, y el consecuente rechazo a la guerra aun cuando ésta enarbole como bandera los derechos humanos; también es el caso de la condena a los crímenes contra la humanidad y el cultivo de la memoria histórica, así como la defensa del derecho al trabajo en una era que se caracteriza por el fin del trabajo. Según este filósofo, este internacionalismo resulta necesario para superar la *mundialización homogeneizante*. Desde esta perspectiva, no basta formar al ciudadano comprometido con su nación, sino que hay que formarlo con una responsabilidad planetaria, es decir, con la disposición a asumir “una responsabilidad común y conjunta ante las consecuencias globales de la actividad humana” (Apel, 1992); con la capacidad para reivindicar los derechos y la dignidad de las personas en un presente en el que se reconocen las víctimas excluidas por el sistema de eticidad neoliberal, pero también con el compromiso con las generaciones futuras. Los procesos educativos formales y no formales tendrían que ocuparse de la formación crítica que condujera a la determinación de nuevos derechos universales, lo cual incluye también la construcción de la *res-publica* (la cosa pública) que desborda los intereses de las naciones y del presente.

Tiene razón Bauman (2002) cuando señala que son totalmente compatibles la república y el internacionalismo, pues la base de la república está en favorecer que los ciudadanos discutan libremente los modelos de vida que prefieren, y que los lleven a la práctica. Esto favorece el abandono del *espíritu parroquial*. En la modernidad líquida, afirma este autor, cuanto más pequeñas y débiles sean las unidades políticas, y más se defiendan de los extranjeros, menos posibilidades tendrán de oponer una resistencia eficaz a ese pseudointernacionalismo que es promovido por las finanzas. En consecuencia, la actitud internacionalista ha de significar también la superación de los particularismos sin que ello signifique el abandono de la cultura nacional.

En los apartados que siguen expongo algunas facetas de la ciudadanía que en el mundo actual adquieren relevancia por el tipo de problemas a cuya solución se abocan. Estas facetas desbordan de una u otra forma el ámbito del Estado-nación y por ello suelen considerarse como facetas de la ciudadanía global.

La ciudadanía multicultural e intercultural

Si se acepta, dice Duchastel (2005), caracterizar la ciudadanía en relación con el desarrollo de diversas categorías de derechos, puede decirse que además de la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social, hay una ciudadanía multicultural que emerge del reconocimiento de los derechos culturales. Esta forma de ciudadanía ha surgido sobre todo a causa de los importantes movimientos migratorios que se han dado a partir de la segunda mitad del siglo XX. El pluralismo cultural trajo consigo problemas en los países de recepción de migrantes y ello ha traído consigo políticas y acciones de reconocimiento de los derechos de los grupos culturales.

Los análisis de W. Kymlicka (1996) al respecto muestran que los grupos étnicos exigen ser reconocidos como grupos etnoculturales, en su diferencia, y que ello es compatible con los principios liberales de libertad individual y justicia social. Por eso, este autor hace la crítica de aquellos Estados que asumen una actitud neutral⁴⁴ en relación con esos grupos. Argumenta que cuando se concede el reconocimiento legal a grupos etnoculturales que lo demandan, ello da mayor garantía a la libertad individual de sus integrantes y evita injusticias. El reconocimiento de esas “minorías nacionales” configura Estados multinacionales.

Ciertamente, la neutralidad que enarbolan algunos Estados liberales resulta engañosa. Kymlicka (1996) pone como ejemplo a Estados Unidos, país que no establece una lengua oficial constitucionalmente reconocida, pero cuyo gobierno promueve de forma activa una lengua y cultura comunes, hasta el punto de exigir que

⁴⁴ Esa neutralidad es en realidad aparente, pues colocados en esa posición los encargados de proteger las libertades dejan a los integrantes de esos grupos a merced de quienes lo que buscan es la exclusión y expulsión de aquellos a quienes consideran “los otros”, “los extraños”.

los niños aprendan inglés e historia americana en las escuelas, y establecer el inglés y el conocimiento de la historia americana como requisitos para los inmigrantes que buscan adquirir la ciudadanía estadounidense. Además, promueve por diversas vías en los ámbitos público y privado una cultura societaria⁴⁵ anglófona.

La integración en una cultura societaria común ha sido considerada esencial para la igualdad social y la cohesión política en los Estados modernos, sin embargo, esa cultura societaria suele ser la expresión del grupo mayoritario o del más poderoso (aunque numéricamente no sea el mayoritario). Al respecto, Kymlicka (1996) advierte que, enfrentados a la alternativa entre la integración y la lucha por mantener una cultura societaria distinta, los grupos inmigrantes tienden a escoger la primera opción, pero preservando diversos aspectos de su herencia étnica, mientras que las minorías nacionales tienden a escoger la segunda, reivindicando una gama de derechos destinada a reflejar y proteger su *status* como comunidades culturalmente distintas. En opinión de este autor, lo importante, en todo caso, es asegurar la libertad y la igualdad *entre* los grupos y la libertad e igualdad *dentro* de los grupos.

Dicho en nuestros términos, los grupos inmigrantes parecen tener una mayor disposición a la interculturalidad, mientras que las minorías nacionales tienen una visión más multicultural. Si aceptamos con Bauman (2002) que las posiciones multicomunitaristas o multiculturales se resisten al intercambio cultural entre comunidades y eliminan *a priori* la posibilidad de comunicación entre culturas, entonces parece preferible una visión intercultural que propugna por la libertad de elección cultural y, por ende, defiende el derecho a salir de “una cultura” tanto como el derecho a entrar a otra. Cuando falta el debate intercultural de valores resulta difícil construir la “polivalencia cultural” que deriva de una posición abierta a las culturas.

⁴⁵ Una cultura societaria es, según Kymlicka (1996), una cultura territorialmente concentrada con base en una lengua común usada en una amplia gama de instituciones sociales, tanto en la vida pública como en la vida privada. La participación en ese tipo de cultura proporciona el acceso a formas de vida significativas a través de toda una serie de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, económica y el tiempo de ocio, tanto en la esfera privada como en la pública.

El interculturalismo y la polivalencia cultural tienen como condición el reconocimiento de la diferencia y la comunicación entre culturas y por ello se oponen tanto al cierre cultural como a la homogeneización cultural provocada por una cultura societaria cerrada. En todo caso, en la formación para la ciudadanía es indispensable tener en cuenta que las minorías tienen derechos y que juegan un papel valioso si se insertan en un horizonte de justicia social. El reconocimiento de la diferencia, el cultivo de la diversidad (y no la mera tolerancia) y la necesidad de comunicación entre culturas resulta indispensable no sólo en la relación de los diversos Estados entre sí, sino también en la construcción día a día de Estados multinacionales, de Estados que reciben grandes grupos de migrantes y de Estados que en algún momento de la historia han sido colonizados. Por ello, el talante intercultural y la disposición a la polivalencia cultural forman parte de los rasgos deseables de un ciudadano.

Esto último es especialmente importante en México, país pluriétnico en el que los herederos de las culturas originarias viven en condiciones de pobreza y marginación. En este caso, además de la interculturalidad se hace necesario aplicar criterios de justicia y equidad que impulsen políticas y acciones orientadas a darle a esta población un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

La ciudadanía ambiental

En las últimas décadas, se han llevado a cabo diversas acciones de ciudadanos/as de países que se embarcan en actividades organizadas para presionar a los gobiernos de los Estados con miras a buscar soluciones a asuntos en relación con problemas ambientales como la conservación de los ecosistemas, la prevención y control de la contaminación, el adecuado aprovechamiento de los recursos naturales y la responsabilidad social empresarial. La urgencia de atender estos problemas —dice Pacheco (2006)— ha traído consigo la emergencia de grupos de ciudadanos que, como parte de la *sociedad civil transnacional*, pugnan por un desarrollo sustentable y trabajan bajo la forma de Organizaciones No Guber-

namentales (ONG) y redes transnacionales con diferentes grados de cohesión. Aunque no tienen una visión homogénea de los problemas a cuya solución quieren contribuir, tienen en común un objetivo: influir en la política ambiental tanto en la escala nacional como en la escala internacional. De este modo, han ido construyendo una “identidad común” configurada en torno a un conjunto de valores y principios compartidos.

No obstante que ha ido en aumento el interés y actividad en relación con los temas ambientales, advierte Pacheco (2006), es necesario consolidar las redes y generar coaliciones que cooperen y colaboren en campañas específicas, haciendo uso de diversas herramientas. Esto requiere de ciudadanos con capacidades colaborativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes para la comunicación y trabajo con otros, pero también capacidad de agencia, porque las acciones apuntan a cambios estructurales que permitan formular soluciones específicas a problemas ambientales complejos. Aunque el problema es global, la capacidad de agencia se ejerce localmente. Por eso, se dice que los integrantes de la sociedad civil transnacional piensan globalmente y actúan localmente y colaborativamente en campañas y mecanismos de presión que pueden tener un alcance internacional.

Al hacer indispensable la actuación colaborativa, la ciudadanía ambiental requiere de consensos que tienen una dimensión ética. Desde el último cuarto del siglo pasado se ha cultivado una forma de ética aplicada⁴⁶ a la que suele llamársele “ética ambiental”, que se ocupa de los problemas derivados de las interrelaciones entre el ser humano, los seres vivos y los ecosistemas. Los principales problemas que trata esa ética aplicada son: *a*) la distribución y gestión de responsabilidades y obligaciones de los estados nacionales en relación con los riesgos planetarios (por ejemplo, el

⁴⁶ M. J. Bertomeu (1996) establece requisitos para considerar que un saber es una ética aplicada. A ellos me ajusto cuando hablo de ética ambiental. Dichos requisitos son: *a*) se explicita un compromiso —al menos moderado— con alguna teoría ética normativa; *b*) se tiene un conocimiento no experto, aunque informado, sobre los hechos que se describen bajo los términos “crisis ecológica” y “medio ambiente”, y *c*) se tiene la posibilidad de desarrollar argumentos que permitan aclarar el debate desde una perspectiva ética.

efecto invernadero, el calentamiento del planeta, la lluvia ácida, el agujero de la capa de ozono, la deforestación, los accidentes radioactivos); *b*) el conflicto entre los intereses de las generaciones actuales y los virtuales intereses de las generaciones futuras (desarrollo sustentable, derechos humanos presentes y derechos de las futuras generaciones), y *c*) la relación entre necesidades humanas, otras especies y la biósfera en su conjunto (calidad de vida, medio ambiente, derechos de otras especies y de los ecosistemas).⁴⁷

La ética ambiental abarca posiciones teóricas en torno a los problemas antes señalados. Para clasificarlas empleo dos criterios: *a*) la centralidad del ser humano en las consideraciones teóricas, y *b*) el énfasis que se pone en los fines (posición teleológica), o en los deberes (posición deontológica). En la tabla 1 se hace el cruce de ambos criterios. Por lo que se refiere al primer criterio utilizamos la distinción que hace Marcos (2001) entre: *a*) el antropocentrismo fuerte, basado en el supuesto de que el ser humano tiene un mayor valor que el resto de las especies; *b*) el antropocentrismo moderado que admite la superioridad del ser humano con respecto a otros seres vivos, pero sin que ello le confiera derecho absoluto e ilimitado sobre la naturaleza, y *c*) el antiantropocentrismo que pone el énfasis en las especies o en los ecosistemas. La distinción de los dos tipos de ética se basa en Thiebaut (1996).

TABLA 1
ENFOQUES ÉTICOS EN EL CAMPO DE LA CIUDADANÍA AMBIENTAL

	<i>Éticas de fines (teleológicas)</i>		<i>Éticas de deberes (deontológicas)</i>
	<i>Individuales</i>	<i>Comunitaristas</i>	
Antropocentrismo fuerte	Atomista	–	–
Antropocentrismo moderado	Utilitarismo	Comunitarismo Colectivismo	Responsabilidad Contractualismo
Antiantropocentrismo	Biocentrismo	Ecocentrismo	–

FUENTE: elaborada por T. Yurén con base en Marcos (2001) y Bertomeu (1996).

⁴⁷ El listado de problemas es, desde luego, incompleto. El que aquí se ofrece se basó en Marcos (2001) y Bertomeu (1996).

Las posiciones antropocéntricas se basan en el supuesto de que el ser humano tiene el derecho al dominio sobre la naturaleza y no cabe calificar moralmente la relación que hay entre el ser humano y el resto de las especies. Desde la concepción atomista-individualista, dice Bertomeu (1996), o bien se puede abogar por preservar el medio ambiente y frenar su destrucción, teniendo en cuenta el derecho de las personas actuales o futuras a gozar de un medio ambiente con calidad, o se puede asumir una posición depredadora de la naturaleza, a la manera de la “mentalidad del *cow-boy*”: conjunto de creencias que justifican la conquista y colonización de todo espacio que quede aún salvaje, confiando en que la tecnología y la ciencia encontrarán solución para todos los problemas que se planteen (Marcos, 2001).

En la versión utilitarista, se busca el mayor beneficio para la mayoría. Mientras que algunos ponen énfasis en la preservación de la naturaleza por el valor económico, material y estético que tiene para el presente (Marcos, 2001; Bertomeu, 1996); otros enfatizan las obligaciones que se tienen con los individuos futuros (Bertomeu, 1996). Daly (cit. en Bertomeu, 1996) resume las posiciones señalando: “Las necesidades básicas de los individuos presentes cobran prioridad sobre las necesidades de los individuos futuros, pero la existencia de más individuos futuros cobra prioridad sobre las necesidades triviales de los individuos presentes” (Bertomeu, 1996:231).

En la versión comunitarista se ubican quienes sostienen la política de la “sustentabilidad originaria” fundada en la eticidad de los pueblos originarios (Pérez, 2004). También aquí están quienes apuestan a una racionalidad colectiva para evitar resultados desastrosos (Elster, cit. en Bertomeu, 1996), así como quienes asocian la calidad de vida al nivel de equidad, y quienes se preocupan por el patrimonio ecológico (Bertomeu, 1996).

Los enfoques biocéntricos postulan un orden moral que abarca a todos los seres vivos. Algunos sostienen que los animales tienen derechos y apelan a la capacidad de sentir placer y dolor, de tener deseos e intereses (Marcos, 2001). Otros (Singer, cit. en Bertomeu, 1996) afirman sólo la obligación moral de minimizar el sufrimiento de los animales no humanos. Las posiciones tienen en común que ven imposible conciliar la defensa de los derechos de

individuos no humanos con la defensa de la biósfera o de los sistemas en su conjunto. Por ello, se oponen a las posturas ecocéntricas.

El enfoque ecocéntrico centra su argumentación en la interdependencia ecológica. Para quienes se colocan en esta perspectiva, los ecosistemas, el agua o el aire tienen una cierta dimensión moral. El ambientalista Leopold (cit. en Marcos, 2001) defiende una “ética de la tierra” que se funda en la idea de que hay una “comunidad biótica” formada por la materia orgánica, la no orgánica y los seres vivos y sostiene que el ser humano debe respetar el equilibrio existente. Los ambientalistas están dispuestos a sacrificar a los individuos a fin de preservar la autenticidad, integridad y belleza de los sistemas ecológicos. Otra variante de ecocentrismo es la ecología profunda (*deep ecology*) que centra su atención en la interrelación existente entre diversas partes de la naturaleza, hasta el punto de que se difuminan las fronteras entre el ser humano y el medio en que vive (Fox y Naess, cit. en Marcos, 2001).

Por último, el enfoque deontológico tiene dos formas de concreción emparentadas por un rasgo común: un formalismo débil, es decir una posición en la que rige algún principio universalista, pero no tan abstracto como el imperativo kantiano. La primera es la teoría que pone el énfasis en la responsabilidad (Jonas, cit. en Marcos, 2001), afirmando el imperativo de no poner en peligro las condiciones de la continuidad indefinida de la humanidad en la tierra. La segunda es el contractualismo (Baier, cit. en Bertomeu, 1996) que supone un esquema cooperativo transgeneracional de derechos y obligaciones, fundado en el reconocimiento de intereses que obligan a aplicar políticas de control de población y de protección de sistemas ecológicos para procurar una calidad de vida para las generaciones presentes y las futuras.

Sea cual fuere la posición ética que se asuma tiene razón Bertomeu (1996) cuando sostiene que derechos, responsabilidades y obligaciones deben considerarse al momento de establecer restricciones normativas por lo que se refiere a la crisis ecológica, evitando los excesos a los que conducen algunas de esas posiciones. La ciudadanía ambiental bien podría apegarse al principio que esta estudiosa formula cuando señala que han de descartarse por mo-

ralmente incorrectas “aquellas acciones cuya práctica generalizada es incompatible con la preservación del medio ambiente” (Bertomeu, 1996:236). Además, dice, se requiere aplicar la prueba de universalidad a los patrones de conducta considerados socialmente aceptables desde el punto de vista de la acción individual. Conviene también seguir la propuesta habermasiana del discurso práctico para ampliar la base informativa con la que hay que contar para tomar decisiones. Si a todo esto se agrega la exigencia del principio de publicidad (o transparencia) de las políticas en torno al ambiente, se podrá impulsar sociedades que no sobrepongan el consumo a la calidad de vida y reconozcan la deuda ecológica de los que más consumen y contaminan, con respecto de los que sufren el deterioro.

Desde esta perspectiva el proceso educativo tendría que coadyuvar al logro del punto de vista moral de corte universalista sin detrimento de la comprensión de los contenidos y contextos particulares de la acción en aras de la equidad social y del equilibrio ecológico.

La ciudadanía digital

Desde fines del siglo pasado se anunciaba que estábamos arribando a una nueva era en la que la comunicación digital modificaría nuestras vidas. En un documento titulado *Hacia las sociedades del conocimiento*, la UNESCO (2005) afirma que vivimos en la sociedad de la información e insiste sobre la necesidad de avanzar en la igualdad de oportunidades para que quienes habitan el mundo puedan acceder a los instrumentos técnicos y los recursos intelectuales (capacidades cognitivas y espíritu crítico) que permiten tratar la información. Advierte acerca de los límites de la sociedad de la información y exhorta a avanzar hacia la construcción de la sociedad del conocimiento, que necesariamente pasa por el proceso de aprender y construir nuevos conocimientos.

La sociedad de la información se ha instalado en nuestras vidas, dice Pichette (2003), a una velocidad asombrosa y nos obliga a conocer y apropiarnos de las tecnologías, especialmente la computadora e internet, sin contar más que con nuestro bagaje cultural y nuestra experiencia personal. Se impone un uso crítico de las

tecnologías, que es posible si se enriquece la propia cultura de manera que se logre desarrollar un pensamiento autónomo y una reflexión personal sobre el sentido y los valores individuales y colectivos. Conviene, agrega este autor, aprender a estructurar las informaciones y conocimientos con otros/as a fin de desarrollar las capacidades para jerarquizarlas y organizarlas de manera que sirvan para tomar decisiones. Pichette (2003) alude al hecho de que en la actualidad hay un alejamiento creciente de los individuos con respecto a los centros de decisión, lo que hace que dependan cada vez más de los medios para obtener las informaciones que les permiten enfrentar sus problemas y participar en la vida social. De este modo, moverse en el mundo de los medios obliga a asumir responsabilidades en tanto que ciudadano y consumidor, además de mantener la vigilancia sobre los usos que damos a las tecnologías y diversificar las fuentes de información. Éstas, dice Pichette (2003), son prácticas necesarias para mantener la autonomía sobre los medios.

Desde otra perspectiva, se le llama “ciudadanía digital” a “las normas de comportamiento que conciernen al uso de la tecnología” (Ribble, Bailey y Ross, 2004). Se trata de normas sobre: las maneras de proceder con otras personas al usar medios electrónicos, las formas de intercambio electrónico de información, el proceso de enseñar y aprender sobre la tecnología y su utilización, el acceso a los medios electrónicos, la compraventa de bienes y servicios, la responsabilidad por hechos y acciones en los medios electrónicos, las libertades que se tienen en el mundo digital, el bienestar físico que hay que procurar usando medios electrónicos, y las precauciones para garantizar la seguridad en los medios electrónicos. Ni estos autores ni Pichette se refieren a la manera de participar activamente como ciudadanos mediante las redes sociales u otro tipo de comunicación colectiva digital.

Las redes sociales en internet han servido no sólo para informarse sino también para reivindicar derechos, expresar opiniones de colectivos, reclamar ciertas formas de gestión, rechazar leyes o políticas, entre otras acciones. Se sabe que muchos de los grandes movimientos sociales iniciados en los últimos años del siglo XX y lo que va del siglo XXI se han organizado, difundido y sostenido a través de las redes sociales. Esas redes han sido también

un medio de vigilancia de los gobiernos y han servido para sacar a la luz acciones no aceptables socialmente. No obstante, esos órganos vigilantes son también vigilados y perseguidos⁴⁸ y ello es muestra de que en la relación entre gobernantes y gobernados siempre está en juego la dinámica coerción/consenso a la que se refirió Gramsci.

La ciudadanía digital, a diferencia de otras formas de ciudadanía activa, requiere de ciertas habilidades técnicas para el acceso a la información, su uso y difusión; sin embargo, al igual que otras formas de ciudadanía activa requiere de criterios para seleccionar la información, participar en la discusión y en la toma de decisiones colectivas, determinar las formas de participación, y finalmente participar en las acciones que derivan de los acuerdos. La soledad frente a la pantalla no exime a la persona de la responsabilidad por sus actos u omisiones. Actuar o dejar de actuar en el ámbito de la ciudadanía tiene repercusiones éticas y políticas. Por eso resulta indispensable educar a los niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de la ciudadanía digital en las tres versiones que mencionamos en este apartado.

⁴⁸ El caso más conocido es el de Wikileaks, un sitio en el que se reciben “filtraciones” que saquen a la luz comportamientos no éticos de los gobiernos, manteniendo el anonimato de las fuentes. Las filtraciones que pusieron al descubierto operaciones encubiertas de Estados Unidos tuvieron como repercusión el juicio al soldado Bradley Manning —quien filtró la información— y la persecución del portavoz del sitio —el informático Julian Assange— quien actualmente está asilado en la embajada de la República del Ecuador en Londres.

3. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN MÉXICO

En los anteriores capítulos me ocupé de los ideales que a lo largo de la historia fueron orientando la construcción de la ciudadanía; también abordé los dilemas que se han puesto de manifiesto en las teorizaciones sobre la ciudadanía y, por último, traté de manera somera algunas de las facetas que adquiere la ciudadanía en el siglo XXI.

En este capítulo pasaremos al terreno de la realidad histórica. En la primera parte presento los proyectos educativos que se han configurado desde el momento en que México se convirtió en un Estado independiente y soberano, para mostrar los rasgos del ciudadano de la nueva nación que en cada uno de esos proyectos se convirtieron en finalidad de la educación. En la segunda parte del capítulo me referiré a los programas de *Formación cívica y ética* y su aplicación en las aulas y comentaré los resultados de algunas investigaciones en torno a la manera en la que esta asignatura se desarrolla, para finalmente aportar algunas recomendaciones.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EN MÉXICO⁴⁹

Los sistemas de eticidad se concretan básicamente en las instituciones. En el caso de las instituciones educativas mexicanas, dichas instituciones se van modificando en la medida en que se modifi-

⁴⁹ En este apartado resumo el resultado de un trabajo de análisis y síntesis que expuse en una obra anterior (Yurén, 2008) para reconstruir los proyectos educativos que han tenido lugar en México. Ese resumen lo presento para contextualizar el tema que interesa en este libro: lo relativo a la formación ciudadana en el marco de cada uno de esos proyectos. El análisis se hizo con base

ca lo que denomino “proyecto educativo” (Yurén, 2008), es decir los fines, principios y valores que se concretan en políticas educativas y que confieren cierta dirección y sentido a las prácticas educativas en un momento histórico determinado.

El proyecto educativo tiene una dimensión propiamente normativa, una dimensión teórica y una dimensión ideológica. En su conformación influyen elementos estructurales como la forma del Estado, la estructura económica prevaleciente y las fuerzas sociales en lucha. También influyen aspectos coyunturales como son los movimientos sociales, así como las decisiones y acontecimientos políticos que contribuyen a reorganizar el conjunto de valores que caracterizan a la eticidad de una época.

El proyecto educativo no se encuentra en un documento determinado, sino que está disperso en diversos documentos. Por ello, su reconstrucción requiere del análisis de: el discurso jurídico plasmado en leyes, reglamentos, decretos y acuerdos; el discurso de gestión concretado en los planes, programas e informes de gobierno; el discurso político expresado por las fuerzas sociales del momento y recogido en diarios y declaraciones de diversa índole, y el discurso pedagógico y filosófico producido en la época que se retoma y refleja en los otros discursos.

En la historia de nuestro país distingo seis proyectos educativos, sin considerar los que hubiera en los pueblos originarios: el primero, se desarrolló a lo largo del periodo en el que no existía una nación independiente sino un pueblo colonizado y sometido a la Corona española. A este proyecto lo denominé: humanista-excluyente (1521-1821). A los proyectos que se desarrollaron junto con el surgimiento y consolidación del primer Estado nacional mexicano los denominé: proyecto ilustrado (1821-1833); proyecto civilizatorio (1833-1867), y proyecto positivista (1867-1917). En el siglo XX, junto con el surgimiento del segundo Estado nacional, identifiqué dos proyectos: el revolucionario (1917-1939) y el desarrollista (1939-1988). Un último proyecto, el modernizador neoliberal, se inició en 1988 y se continúa hasta la fecha, en la medida

en la consulta de numerosas obras (véase Yurén, 2008). Aquí presento la síntesis que produce. Ello explica las escasas referencias bibliográficas en este apartado.

en que se profundizan los rasgos del Estado neoliberal y los efectos de la globalización.

*El proyecto educativo colonial
y el proyecto de la independencia*

México fue un conjunto de naciones indígenas hasta antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI. El año de 1521 marcó la fecha del dominio español y, por ende, de un proyecto educativo impuesto que se fue configurando y consolidando a lo largo de tres siglos. Se trató de un proyecto humanista por su contenido, pero excluyente por sus efectos. Se conformó en el marco de una economía pre-capitalista, con rasgos semif feudales, que se fundó en la encomienda, el repartimiento y la esclavitud. Siguiendo el canon económico de aquellos tiempos, se buscó acumular metales preciosos y regular de manera rígida y monopólica el comercio exterior. El proyecto cultural acorde con el orden colonial consistía centralmente en la evangelización y la castellanización, con la carga de aculturación que esta última trajo consigo. Las fuerzas sociales que podían claramente distinguirse al término del periodo de la Colonia fueron, la nobleza española, una incipiente burguesía, el grupo de hacendados y dueños de minas; las órdenes religiosas, y un grupo de intelectuales criollos y mestizos ilustrados, además, claro está de los nativos que constituían una gran masa de trabajadores explotados y sometidos.

En el marco de este proyecto del humanismo excluyente (1521-1821), la educación consistía en la preparación de súbditos leales a la Corona española que, además, debían ser fervientes católicos. Entre las finalidades que se pretendía lograr había una clara diferenciación: para los “naturales” (es decir los nativos) se procuraba la castellanización, la evangelización y la asimilación a la cultura impuesta. En los tres casos se trataba de un proceso aculturante que no reconocía al otro como igual, sino como alguien cuya alteridad era confiscada, cuya diferencia debía ser borrada. Se trataba, de la asimilación de lo Otro a lo Mismo (Dussel, 1998), de la configuración de una identidad para otro (Dubar, 2000).

En cambio, para los peninsulares y criollos las finalidades eran otras. La educación habría de prepararlos para ejercer la adminis-

tración de la Colonia en favor de la Corona española y habría de habituarlos al cultivo de las artes y las letras. Esto último estaba vedado a los habitantes de los pueblos originarios, que los conquistadores consideraban de naturaleza inferior. La misma creencia justificaba como principios educativos la disciplina, la uniformidad educativa y el sometimiento a las leyes coloniales. Todo ello tenía como condición la imposición de la religión de los conquistadores.

Así, mientras que el valor principal para los nativos era la obediencia, para los españoles se destacó la *virtus*, una combinación de astucia, audacia y capacidad de emprender propia de los políticos renacentistas. En la imagen del mundo renacentista, dice Villoro (1992), el individuo, sin un sitio fijo, debía labrarse su destino mediante su propia virtud. Carecía de un puerto seguro, pero contaba con su capacidad de acción, de empresa y el entusiasmo por la libertad.

La política en la que aterrizó este proyecto del humanismo excluyente fue, en un inicio, la instrucción doctrinal en atrios y en conventos. Más tarde se crearon escuelas municipales para niños y niñas y escuelas de oficios. Los estudios superiores sólo se ofrecieron para futuros sacerdotes (españoles) y para jóvenes criollos y peninsulares. Primero, tales estudios se centraron en las letras, la retórica y la teología; más tarde, se puso énfasis en la matemática, el análisis experimental y la práctica.

No hubo durante ese periodo educación ciudadana. Fue educación para súbditos de distintas clases. Los súbditos que participaban de las ganancias de la Corona española eran muy distintos a los artesanos, y más todavía a los esclavos o cuasi esclavos que sacaban el mineral de las minas o que producían la riqueza agrícola y mercantil. El denominador común de la educación era el adoctrinamiento religioso. El proceso de independencia cambiaría profundamente las condiciones estructurales, sin embargo, los beneficios de esas transformaciones no llegaron por igual a todos los habitantes del territorio que daría cobijo a la naciente nación.

La lucha por la independencia se inició en 1810, pero el movimiento alcanzó el triunfo hasta 1821. En ese momento surgió un nuevo proyecto educativo que duraría hasta 1833 (cuando se promulgó la primera ley referida a la educación), y llevaría la impronta

de la Ilustración. El proyecto surgió junto con la gestación del Estado capitalista que sería la base para una sociedad en la que se mantenían privilegios estamentales organizados por criterios étnicos.

Al romperse el nexo colonial, el nuevo Estado que fue configurándose tuvo una orientación constitucionalista de corte censitario,⁵⁰ con lo cual quedaron excluidos de la ciudadanía las mujeres, los iletrados y los pobres que eran la mayoría de la población. Siguiendo a Villoro (1983), podemos distinguir cuatro grupos que, en el periodo, constituyeron las principales fuerzas sociales. Por una parte estaba el grupo de reacción colonialista conformado por la alta burocracia virreinal, los comerciantes ultramarinos y el alto clero que insistían en la vuelta al pasado. La corriente conservadora que buscaba la independencia pero sin cambio en su posición de privilegio. Esta corriente estuvo constituida por la aristocracia criolla, la burguesía minera y comercial y un sector del clero. La corriente liberal, conformada por la pequeña burguesía urbana, los dueños de parcelas, los intelectuales criollos y el bajo clero y militares de grado, que eran, todos ellos, partidarios de la independencia y el contractualismo, y que habían abrevado en las obras de los ilustrados las ideas que impulsaban su lucha. Finalmente, la corriente popular revolucionaria constituida por campesinos, artesanos, asalariados y esclavos, articulados con intelectuales y militares radicales.

Ser ilustrado significaba acceder a la posibilidad de dirigirse por sí mismo, tener la audacia de servirse del propio entendimiento para buscar la verdad, abandonando dogmas paralizantes o prejuicios. La autonomía se constituía en un valor central para construir la nueva nación y era el núcleo del contrato social que representaba el fin del régimen colonial. Aunque la autonomía significaba una aberración para el grupo de la reacción colonial, para los otros grupos significó libertad e igualdad fundadas en la ley.

En el proyecto ilustrado (1821-1833) la educación fue vista como proceso necesario para instruir y formar costumbres en provecho propio y de la nación. La finalidad que lo orientaba era la de formar a quienes habrían de forjar la nueva nación; promover la

⁵⁰ De acuerdo con el cual, la calidad de “ciudadano” se reservaba a los varones que sabían leer y escribir.

moral pública y el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos. Los principios que se establecieron fueron: por una parte, la educación pública, gratuita y uniforme para todos los ciudadanos, y el aprendizaje de lo necesario. También este proyecto fue excluyente porque la educación del ciudadano se restringía al sector de la población que tenía esa calidad.

El proyecto civilizatorio y el proyecto del orden y el progreso

En 1833 el Congreso concedió al poder ejecutivo autorización para organizar la enseñanza pública en el DF y territorios federales. Esto marcó el inicio de un nuevo proyecto educativo. La autonomía dejó de ser el valor central y en su lugar se perfiló la civilización como valor organizador del proyecto educativo, hasta 1867.

El periodo 1833-1867 se caracterizó por la transición a un capitalismo dependiente, con una minería estancada, una agricultura mayoritariamente de autoconsumo, una industria fabril incipiente y una actividad comercial legal e ilegal de empresas extranjeras; también, por la desamortización y redistribución de la tierra. El Estado adquirió la forma de Estado de corte liberal caracterizado por el constitucionalismo, el federalismo, la división de poderes y la garantía legal de derechos humanos. Pese a ello, se procuró la concentración del poder político y el Estado se convirtió en impulsor de la actividad industrial vinculada con el capital extranjero.

El proyecto educativo llevó también el signo liberal civilizatorio con peculiaridades que habrían de impactar fuertemente en la educación: en primer lugar el proyecto daba cuenta de que se intentaba superar un pasado vergonzante —tanto por el lado indígena como por la sujeción colonial— (Zea, 1981); se impulsaba la emulación de países avanzados —especialmente Estados Unidos y Francia—; los ideólogos insistían en la necesidad de “cambiar la sangre y la mente” mediante inmigración europea y la construcción de una nueva identidad; la sociedad se secularizaba y se impulsaba el patriotismo entendido como actitud de soberanía y compromiso con la nueva nación.

Las fuerzas sociales del momento eran, por un lado, los trabajadores (campesinos y proletariado en formación) y las comu-

nidades indígenas con economías de autoconsumo. Este grupo buscaba mejorar su condición socioeconómica y superar la sobreexplotación a la que estaban sometidos. Tanto las huelgas como las rebeliones provocadas por la expropiación de la propiedad comunal fueron sofocadas violentamente. Por otro lado, se encontraba un grupo emergente formado por la alianza de clases medias (intelectuales, pequeños comerciantes, artesanos propietarios, empleados públicos, docentes y profesionales libres) con una fracción de las oligarquías provinciales (terratenientes y grandes comerciantes). Todos ellos impulsaban un proyecto liberal federalista y tenían confianza en el progreso y la civilización. A diferencia de este grupo, la oligarquía tradicional (grandes comerciantes, terratenientes y dueños de minas, así como el alto clero propietario y militares de alta graduación) que acaparaba fortunas mediante la acumulación de rentas, pretendía mantener un centralismo político que mantuviera los privilegios de las corporaciones. Este grupo, conocido como corriente conservadora, aceptaba del ideal de civilización sólo lo concerniente al progreso económico y rechazaba cambios en lo político.

La naciente nación se vio convulsionada en este periodo por varios acontecimientos: la guerra con Estados Unidos en 1837, los conflictos entre liberales y conservadores, la Guerra de Reforma que siguió a la promulgación de la Constitución de 1857 y la aventura imperial francesa que concluyó en 1867. Baste mencionar como ejemplo de esos conflictos que la Constitución de 1857 era liberal y establecía el voto universal,⁵¹ lo cual significaba terminar con la figura del sufragio censitario. Sin embargo, la lucha por el poder a la muerte de Juárez y el periodo imperial de Maximiliano impidieron hacerlo efectivo.

⁵¹ En dicha Constitución (Presidencia de la República, 1857) se reconocía como mexicano a todo aquel que hubiere nacido dentro o fuera del territorio mexicano, de padres mexicanos. Ahí mismo, se establecía que la calidad de ciudadano la tenía todo aquel que teniendo nacionalidad mexicana, fuera mayor de 21 años (o 18 estando casado) y mostrara un modo honesto de vivir. Como una de las prerrogativas de los ciudadanos estaban las de votar y ser votados para cargos de elección popular. El voto universal no fue una realidad sino hasta el siglo XX, cuando en 1953, las mujeres pudieron ejercer su derecho al voto.

Las tensiones vividas se reflejaron también en el proyecto educativo. En él, la educación fue vista como un proceso liberador que incluía instrucción y formación moral y cívica. También se perfilaba como un proceso que habría de promover hábitos de aprendizaje e investigación para la formación científica. Las finalidades que orientaban al proyecto eran: lograr la felicidad de la sociedad; mejorar las costumbres y el bienestar de los ciudadanos, y sobre todo sentar las bases para una sociedad deliberante, soberana y civilizada. Para ello, se requería formar ciudadanos morales, industriosos y felices.

De acuerdo con el ideario liberal, los principios que se establecieron fueron el de libertad de enseñanza, la obligatoriedad (de los siete a los 15 años) y la gratuidad de la educación pública. Si la civilización se erigió como el valor en torno al cual se organizó el proyecto, la utilidad se convirtió en el principio fundamental, no sólo entendido en el sentido de desechar lo inútil y lo que estorbara al logro de la civilización, sino también en el sentido utilitarista de lograr *la mayor suma de bienes para la mayoría*.

Entre las políticas más importantes del momento estuvieron: la creación de un órgano encargado de la instrucción pública y la legislación correspondiente, la incorporación de métodos europeos, la multiplicación de escuelas, la enseñanza de lenguas, la incorporación de asignaturas científicas y humanísticas, la formación de profesores y la atención a la educación de las mujeres y los indígenas. El ideario liberal se tradujo en políticas que tendían a superar la exclusión, pero los hechos no se correspondieron con ellas.

Orden y progreso fue el criterio axiológico que articuló los distintos elementos del proyecto educativo positivista comprendido entre 1867 y 1917, cuando concluyó la Revolución mexicana. Dicho proyecto tuvo como condición estructural un capitalismo dependiente que se consolidó gracias a la acumulación primitiva del capital, el proceso de desamortización, la inversión extranjera, la expansión de las exportaciones, sobre todo agrícolas, y una fuerte concentración del ingreso. La ciudad de México emergió desde entonces como polo económico y centro político de lo que sería propiamente el primer Estado nacional que surgía —dicen Leal y Woldenberg (1981)—, con una contradicción estructural: en las

relaciones jurídico-políticas era liberal pero en las prácticas fue oligárquico. Estas últimas eran alentadas por los capitalistas vinculados con los enclaves transnacionales, así como por capitalistas con intereses en la agricultura, la minería y la banca locales. En cambio, el ideario liberal fue impulsado por capitalistas con intereses en la industria agroexportadora emergente, pequeños propietarios (artesanos, comerciantes y rancheros), profesionales libres y maestros. Los obreros y campesinos, que eran objeto de coerción económica y extraeconómica constituyeron, años más tarde, las fuerzas sociales revolucionarias que harían detonar el movimiento de 1910.

Estas condiciones prohicieron un proyecto cultural-educativo inspirado en un positivismo con tintes evolucionistas, de acuerdo con el cual la sociedad mexicana debía entrar de lleno en el estadio que significaba *libertad dentro del orden para promover el progreso*. La libertad se concebía como emancipación científica, religiosa y política, y se pensaba que cada individuo e institución tenía una función específica en la conservación del organismo social. Se veía conveniente continuar la inmigración e imitar patrones culturales de otras tierras. La ley orgánica de instrucción pública de 1867, la creación de la Preparatoria Nacional y de las primeras escuelas normales en los años ochenta fueron los signos más visibles del proyecto cultural-educativo.

En el seno de este proyecto, se consideraba adecuado procurar la educación integral entendida como el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas. La finalidad era lograr orden en la conciencia para tener orden en la sociedad; forjar una moral social que fortaleciese las instituciones sociales: patria, familia y propiedad, y contribuir a la emancipación mental (respecto de dogmatismos y fanatismos). Los principios que habrían de regir la educación se materializaron en diversos ordenamientos. Se reafirmó la gratuidad y la obligatoriedad de la educación en el nivel elemental, así como la libertad de enseñanza. Al mismo tiempo, se estableció la uniformidad de la educación en todo el país para lograr la unificación del habla nacional y la enseñanza de un *fondo común de verdades*. Asimismo, y como un derivado de la separación Iglesia y Estado, se aplicó el principio de secularización de la educación. De acuerdo con estos principios, se suprimieron las

lecciones de religión y se desconocieron las órdenes monásticas. Se promovió la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, se crearon escuelas para adultos y se multiplicaron los establecimientos de instrucción primaria y secundaria.

*Los proyectos educativos del siglo XX:
de la Revolución mexicana hasta el neoliberalismo*

Con la promulgación de la Constitución de 1917 se puso fin al conflicto armado que dio lugar a la transformación estructural. El rasgo principal que adoptó el Estado en el plano económico fue el de interventor. Se inició la creación de una red bancaria oficial y el financiamiento de proyectos de construcción de carreteras. Se eliminó la concentración extrema de la tierra, se acabó la hacienda y surgió el ejido. Se inició la nacionalización de bienes con la expropiación del petróleo. Aunque el grueso de las actividades económicas dependía de la iniciativa privada, surgieron múltiples cooperativas de productores. El Estado se reconstituyó sobre la base de los derechos sociales; adquirió la forma de Estado-benefactor y se perfiló como nacionalista, presidencialista y semicorporativista. Además, se sentaron las bases para que operara como Estado-árbitro y Estado-patrón (Meyer, 1981; Semo, 1985).

El proyecto cultural hegemónico se caracterizó por un nacionalismo que inicialmente se manifestó como antiextranjerismo y defensa de la soberanía nacional y, posteriormente, como antiimperialismo y proteccionismo. Como afirma Leal (1972), dicho proyecto combinó las demandas expresadas en los dos lemas revolucionarios: “sufragio efectivo, no reelección” y “tierra y libertad”. Se organizó en torno al ideal de la justicia social y combinó la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas. Así, en lo que fue el crisol de la revolución, al menos cuatro fuerzas sociales entraron en acción: los que buscaban una reforma política liberal (liberales reformistas); los que impulsaban la reforma agraria (reformistas sociales); los que en el discurso defendían las instituciones liberales y en los hechos fortalecían el centralismo y el presidencialismo (corriente nacionalista), y los que actuaron contra los avances de la revolución (corriente tradicional).

Las reivindicaciones que dieron impulso a la lucha popular revolucionaria se tradujeron en un marco legal que se organizaría bajo el signo del derecho social. En congruencia con esto, los procesos educativos tendrían el sello de lo popular y lo nacional y la escuela rural ocuparía un lugar preponderante en la política educativa.

El proyecto educativo revolucionario adquirió varias formas de concreción, pero en todas ellas el valor que organizó los fines y principios fue el de la justicia social. Inicialmente, ese valor se entendió como instrumento de redención de los oprimidos; posteriormente, como el derecho de los mexicanos a llevar una existencia digna en un mundo político y jurídico que garantizara el ejercicio de los derechos individuales y sociales. En ese contexto, la educación se vio como un proceso que liberaba energías, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de movilidad social, de conscientización y de dignificación. Educar significaba formar al ciudadano que trabajaría por el engrandecimiento de la patria; liberar al pueblo del fanatismo y la ignorancia; forjar una identidad lingüística y cultural; mejorar las condiciones de vida de indígenas y campesinos; incorporar a los excluidos a la modernización y a las tareas democráticas; superar el individualismo y forjar al hombre nuevo y una nueva sociedad. Los principios de libertad, laicidad y gratuidad se refrendaron y fueron arropados por una mística cultural que confería al maestro la calidad de apóstol.

El proyecto fue adquiriendo matices diversos dependiendo de los programas educativos en turno: así, inicialmente se puso énfasis en una educación nacionalista y popular pero abierta a la cultura universal; más tarde, se enfatizó la escuela de la acción y el principio de *aprender haciendo*. El periodo concluyó con un programa que puso énfasis en la igualdad de oportunidades educativas, en la educación por el trabajo y la educación socialista. La lucha contra el analfabetismo, la atención prioritaria a la educación de la población indígena y rural y la educación técnica caracterizaron el periodo.

Al concluir el gobierno de Lázaro Cárdenas, el valor de justicia social dio paso a un nuevo valor que organizaría el proyecto educativo a lo largo de casi medio siglo —de 1939 a 1988—: el desa-

rollo. Se trataba de buscar un desarrollo capitalista con carácter nacionalista.

Se continuó el proceso de acumulación de capital y se adoptó la estrategia de sustituir importaciones, ampliar el mercado interno, acelerar la industrialización, aumentar exportaciones y aplicar medidas proteccionistas. También se continuó con la nacionalización de sectores clave de la economía, aunque se mantuvo una dependencia económica en relación con otras economías por la vía de la deuda pública y privada, y la importación de tecnología.

En lo político, se vivió la consolidación del Estado-benefactor y árbitro, pues por encima de los conflictos se buscaba conciliar intereses y mantener un equilibrio de compromiso con las distintas fuerzas sociales; se limitaron las prerrogativas de los enclaves y se veló por los derechos sociales.

Por otra parte, el proyecto cultural hegemónico se organizó en torno a la idea de que se requería el desarrollo económico como vía para la paz y la felicidad de todos. Para legitimarse, dice González Casanova (1985), ese Estado requirió de la negociación, la represión, la concesión y el convenio. Combinó, no sin contradicciones, el liberalismo social, el populismo y una democracia restringida al ejercicio del voto que se asentaba en la idea de armonía social y unidad nacional. Éstos fueron los valores rectores que se concretaron en diversas políticas educativas durante el periodo.

Fue un periodo caracterizado por un reacomodo de las fuerzas políticas, obligado por la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente, por la polarización generada por la Guerra Fría. También influyeron en ese reacomodo los movimientos revolucionarios latinoamericanos, el movimiento sindical independiente y el movimiento del 68 que en México habría de tener sus propias características.

En ese contexto, se pensaba que la educación era un proceso de formación que debía contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano y, al mismo tiempo, se veía como un proceso de capacitación para convertir a los individuos en factor de progreso. La educación se consideró como una inversión y se presentó como un medio de selección y ascenso social. Desde esta perspectiva, las finalidades que se hacían explícitas oscilaban entre la promoción de hábitos y valores adecuados a la sociedad

moderna, y la formación de ciudadanos que contribuyeran a mantener la independencia política y económica, acrecentar la cultura y promover la democracia y el ejercicio de los derechos individuales y sociales. A estas finalidades inmediatas se agregaban otras mediatas: el ciudadano habría de contribuir a la producción de la riqueza y, por ende, a la expansión de la capacidad productiva y técnica, y al mejoramiento de la calidad de vida para combatir las desigualdades. En este marco de negociación y consenso se reconoció el derecho de participación política a las mujeres.

A la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo se agregó el principio del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural, aunque se siguió aplicando el principio de homogeneidad de los contenidos educativos en la educación básica.

A partir de los años ochenta México entra de lleno, aunque pausadamente, a la globalización. Para hacerlo se requería una modernización de carácter neoliberal y ello implicaba elevar la productividad y la eficiencia. La modernización apareció como el valor central del proyecto educativo, la productividad como principio rector de las políticas y la eficiencia *per se* como una finalidad que, en los hechos, se sobrepuso a las dos finalidades explicitadas en documentos oficiales: democracia y equidad.

El mecanismo idóneo para lograr la aplicación de los principios y el logro de los fines ha sido la competitividad. A partir de los años ochenta, en los diversos niveles educativos se han implantado estrategias y mecanismos para concursar y obtener recursos. Todo se evalúa (las escuelas, los programas, la organización, la productividad académica y la vinculación con la sociedad) y el financiamiento depende de la evaluación.

Para llegar a esto se buscó una reforma de fondo que consistió básicamente en medidas de corte administrativo, como la descentralización educativa y la restricción de la matrícula en las especialidades saturadas. Se buscó racionalizar los costos, ordenar los mecanismos para la administración y abrir alternativas de organización y financiamiento.

En los últimos años, lo que permea el proyecto educativo oficial es el discurso de la educación a lo largo de la vida y de la sociedad del conocimiento que deriva del discurso de la UNESCO (Delors, 1996), el que a su vez reedita principios de los pedago-

gos de la escuela nueva, así como de las filosofías de Rousseau y Dewey. En ese discurso se insiste en una educación multidimensional que atienda las dimensiones del saber, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser, se plantea como finalidad la sociedad de la educación y como principio el de aprender a aprender, el cual se requiere para procesos de autocapacitación y autoformación.

Tanto en el discurso de la UNESCO como en el discurso oficial en México, hay un conjunto de nociones que frecuentemente aparecen confundidas y la manera de entenderlas da a la educación sentidos diferentes. En primer lugar, se confunden la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad educativa. Al respecto la UNESCO (2005) advierte que el término “sociedad de la información” alude a la enorme cantidad de información disponible en las redes informáticas, pero que la información por sí sola no crea sentido ni produce conocimiento. Además, dada la desigualdad en el acceso, esa sociedad del conocimiento no beneficia a todos en el mundo por igual. Las sociedades del conocimiento (en plural) surgen cuando se trata la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, para producir nuevo conocimiento. Mientras que la sociedad de la información se basa en el progreso tecnológico, las sociedades del conocimiento (en plural) van surgiendo en función de la diversidad cultural y lingüística, y comprenden dimensiones sociales, políticas y éticas que van más allá del avance tecnológico. Por su parte, la sociedad del aprendizaje o sociedad de la educación se refiere a “un tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo)” (UNESCO, 2005:61), sino que se promueve el aprendizaje en diversos espacios y a lo largo de toda la vida.

En segundo lugar, y ligado con esto, se confunde la educación permanente (que no es sino autocapacitación permanente) con la autoformación⁵² (que es la condición que hace posible la educación a lo largo de la vida). Mientras que en el informe de la UNESCO apa-

⁵² Entendemos por autoformación la capacidad de una persona de asumir la dirección de su propio proceso formativo, para lo cual se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar. Dicha autonomización puede concretarse en la elección de los objetivos, de los contenidos, de las

recen casi equivalentes, en el informe Delors (1996) se hace una distinción: en las prácticas de educación permanente se priorizan los saberes teóricos y técnicos sobre el saber ser y el saber convivir; dichas prácticas tienen un sentido funcional (se realizan para autoadaptarse al mercado laboral), y pueden realizarse al margen de los otros y del proyecto existencial del sujeto que las realiza. En cambio, la educación a lo largo de la vida se efectúa mediante prácticas de autoformación que priorizan el saber ser y el saber convivir, responden al proyecto existencial de los sujetos y conllevan necesariamente el aprendizaje de y con otros.

La sociedad de la información y del conocimiento del mundo globalizado empuja a los sujetos a la autocapacitación permanente para que se adapten a las nuevas condiciones del mercado; en cambio, la autoformación suele ser una respuesta reactiva de los sujetos frente a la exclusión de grandes capas de la población y la inequidad en la educación que esto significa. La sociedad del conocimiento es una realidad sólo en las sociedades informatizadas que son económicamente fuertes y es un hecho previsible en aquellas sociedades que están en proceso de informatización, pero no en aquellas que se encuentran muy alejadas de ese proceso. En cambio, la sociedad de la educación, que tiene como condición de posibilidad la autoformación, es un ideal regulativo que no requiere pasar por la sociedad de la información. A la sociedad de la educación está estrechamente ligada la posibilidad de la formación permanente de un ciudadano siempre alerta de lo que pasa en el ámbito público y siempre dispuesto a actuar para contribuir a la transformación de las estructuras.

Algunas consecuencias

Desde que México surgió como nación independiente se asignó a la escuela la misión de formar ciudadanos, pero el significado de dicha misión ha variado en función de las relaciones de poder en cada momento histórico. A eso se debe que tanto las políticas públicas como las orientaciones curriculares revelen presencias ideológicas y teóricas que son diversas y hasta contradictorias. Pese

formas de orientación, de los recursos, de los métodos, y/o del manejo del tiempo y de los espacios (Albero, 2004; Yurén, 2005).

a esto, siempre hay alguna idea eje que organiza cada programa y conforme a la cual se determinan los contenidos y estrategias escolares, y se da sentido a las prácticas educativas. Por ello, la formación ciudadana ha de comprenderse en el marco de los sucesivos proyectos educativos que se concretan en las políticas educativas.

Sólo después de la Revolución mexicana la formación ciudadana se extendió a todos los varones. A partir de 1953, cuando se hizo efectivo el derecho de las mujeres a votar y ser elegidas para cargos de elección popular, la formación ciudadana se orientó también hacia las mujeres. Esto no significa, sin embargo, que todos y todas los niños/as y jóvenes tengan acceso efectivo a la formación ciudadana, no sólo porque no se ha podido superar del todo el problema del rezago educativo,⁵³ sino también porque en las representaciones sociales persisten ideas que, como sedimentos del pasado, reaparecen bajo diversas formas. Así, no es raro que se insista en educar para la sujeción (a la autoridad y a las leyes de manera acrítica, e incluso a entidades metafísicas); tampoco es extraño que se mantengan formas de discriminación velada (de género y étnicas, entre otras) que se traducen en formas diferentes de formar en la ciudadanía.

Cabría esperar que en el complejo mundo actual, sin detrimento de promover la participación en la sociedad del conocimiento, se buscara preparar a los niños/as y jóvenes para construir la sociedad de la educación e incorporarse a un proceso de formación a lo largo de la vida en el que esté incluida la dimensión de la formación ciudadana.

LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: DE LOS PROPÓSITOS A LA REALIDAD DE LAS AULAS

Pese a los diferentes matices que adquirió la formación ciudadana en la historia de México, hay un rasgo invariable a lo largo de los

⁵³ Según datos del Censo de Población y Vivienda de 2010 (INEGI, 2010), sigue habiendo población en rezago: 34.3 por ciento de los hombres y 34.9 por ciento de las mujeres no han concluido su educación básica, y 5.8 por ciento de los hombres y 7.8 por ciento de las mujeres carecen totalmente de escolaridad.

siglos XIX y XX que consiste en que la escuela se ocupó de educar a los niños y niñas en el “civismo constitucional”, es decir, se procuró promover el conocimiento de las leyes y derechos, con la idea de que ello contribuiría a que cada sujeto se identificara con la nación mexicana y se preocupara de mantener la unidad nacional. La estrategia seguida hasta finalizar el siglo XX consistió en promover hábitos prácticos mediante transmisión de saberes teóricos, lo cual resultaba a todas luces inadecuado. En el umbral del nuevo siglo, se modificó la estrategia educativa para la educación básica. En las líneas que siguen hacemos un breve recuento del proceso.

*La formación cívica y ética
en las reformas a la educación básica*

En la última década del siglo XX, se buscó una nueva estrategia para la educación ciudadana. En 1999 se instrumentaron nuevos programas para las escuelas secundarias, que se desarrollaron bajo el título de “Formación cívica y ética”, sustituyendo los programas de “Civismo I y II” y “Orientación”. Varios aspectos resultaban novedosos. En primer lugar, se introdujo el término “formación” que daba la idea de que no se trataba de un contenido por transmitir, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorporó el término “ética”,⁵⁴ lo cual remite a la idea de que el ciudadano debiera actuar con base en principios morales; es decir, se procuraba la construcción de una *personalidad socio-moral* (Puig, 1996). Además, se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan⁵⁵ de su sexualidad, de su

⁵⁴ Aunque el término “moral” era el más apropiado, quienes diseñaron el programa eligieron el término “ética” para librar a los contenidos del nuevo programa de cualquier connotación religiosa. La equivalencia entre “moral” y “religión” que solía hacerse obedecía al hecho de que en muchas escuelas particulares se daba instrucción religiosa, pero para dar la impresión de que no se contravenía el principio constitucional de la educación laica se etiquetaba como “moral”.

⁵⁵ En el programa de 1999 no se empleó el término “cuidado de sí”. Este término se introdujo como categoría analítica en la investigación que hicimos en 2002-2003 sobre la aplicación de este programa, cuyo informe se difundió en

salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.

En el documento que normaba la elaboración de los libros de texto (SEP, 1999), se estipulaba que el enfoque es formativo, laico, democratizador, universal, preventivo y comunicativo, y se establecían pautas pedagógicas, entre éstas: relacionar los temas con la vida de los estudiantes, apoyar los temas con actividades de investigación, ejercitar las capacidades de comunicación y juicio crítico e impulsar la práctica de los valores.

Si la perspectiva, el enfoque y las pautas significaron una innovación, no lo fue menos la forma de evaluación que se determinó. Por una parte, porque se establecía que debía tener como referente —además de las nociones y conceptos— el conjunto de actitudes y capacidades adquiridas; por otra parte, porque los criterios para valorar debían resultar de acuerdos tomados conjuntamente por el profesor y los alumnos. Los resultados de la aplicación del programa fueron recuperados en una investigación (Yurén, 2004), a la que haremos referencia más adelante.

En 2003 se inició la aplicación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para el nivel de primaria. La novedad que introdujo este programa fue el establecimiento de las competencias que se buscaba desarrollar con la asignatura de Formación cívica y ética en la Educación Básica. Esas competencias fueron: *a*) conocimiento y cuidado de sí mismo; *b*) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; *c*) respeto y valoración de la diversidad; *d*) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; *e*) manejo y resolución de conflictos; *f*) participación social y política; *g*) apego a la legalidad y sentido de justicia, y *h*) comprensión y aprecio por la democracia.

2003 pero apareció publicado hasta un año después (cfr. Yurén, 2004). El término fue utilizado en el programa de 2003 para la escuela primaria, pero para designar una competencia básica.

El programa piloto se echó a andar en 12 entidades de la República mexicana, y se capacitó a los docentes de todo el país para generalizar su aplicación a partir del ciclo escolar 2005-2006. Al mismo tiempo se trabajó lo que sería la Reforma para la Educación Secundaria (RES), la cual se puso en marcha a partir de 2006, retomando las mismas competencias que el programa de primaria.

A diferencia del programa de primaria, el de la educación secundaria planteaba una serie de objetivos que se centraban en contenidos cognitivos y, aunque se aclaraba que la estrategia formativa central era el proyecto, dicha estrategia quedaba reducida a la formulación de propuestas en una unidad curricular, lo cual la hacía inefectiva. Los cambios más importantes con respecto al plan de 1999 fueron los siguientes: en lugar de tres cursos, se plantearon dos (para segundo y tercer grados); se insistió en el aprecio por los valores establecidos y en una forma de autorregulación emparentada más con el autocontrol fundado en normas dadas, que en la autonomía moral. Mientras que en el programa de 1999 se afirmaba que el enfoque era “nacionalista”, en el programa de 2006, el término “nación” sólo se menciona cuando se dice que ha de procurarse “el aprecio por la diversidad cultural como elemento de la identidad nacional y la pertenencia a la humanidad”. Asimismo, se realza la formación del individuo como sujeto responsable y preocupado por el bienestar colectivo, pero sobre todo por el ejercicio pleno de los derechos de las personas, reducidos a los derechos civiles y dejando de lado los derechos sociales y culturales. La clave del cambio en el significado que se le dio a la formación ciudadana radica en que la autonomía se entiende “como capacidad para elegir libremente entre diversas opciones de valor, con referencia a principios éticos identificados con los derechos humanos y la democracia”; es decir, se le llama autonomía a lo que en realidad son las pautas de valor del sistema de eticidad vigente, incorporadas en las leyes. Esto tiene un inconveniente: aunque esas pautas fuesen reconocidas universalmente como valiosas, son pautas ya existentes; por tanto, adherirse a ellas porque se presentan como algo apreciado por muchos no significa construir principios morales de manera autónoma. Dicho brevemente, proceder de esa manera significa que en lugar de fomentar la autonomía se socializa a los educandos en los valores ya existen-

tes y se elude al proceso de ayudarles a construir sus propios principios.

En 2011 se hizo otro cambio en los programas de formación cívica y ética para secundaria, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se inició en 2007. En el documento en el que se presentan los programas de Formación cívica y ética se afirma:

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2011:11).

Por lo que se refiere específicamente a *Formación cívica y ética*, se indica que se hacen modificaciones en relación con los programas de 2006 pero “sin alterar sus postulados y características esenciales” (SEP, 2011:12). Los cuatro objetivos del programa se refieren, respectivamente, a la dignidad de la persona, al uso de la libertad, a la convivencia social y a la democracia.⁵⁶ Se retoma el enfoque laico y nacional, pero siempre vinculado a los derechos reconocidos universalmente. Como elementos del enfoque didáctico se mencionan: la formación de la personalidad moral entendida

⁵⁶ Los objetivos que aparecen en ese programa (SEP, 2011) son: Que los educandos: 1) Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad. 2) Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos. 3) Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas que tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social. 4) Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y

como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad; la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo; el fortalecimiento de una cultura de la prevención, y la transformación del aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia. Además, se distinguen cuatro ámbitos de trabajo (el aula, la transversalidad curricular, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado), tres ejes de formación (persona, ética y ciudadanía) y los siguientes procedimientos formativos fundamentales: el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación.

Como temas de la asignatura que pueden trabajarse transversalmente se mencionan: educación ambiental para la sustentabilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación intercultural; perspectiva de género; educación para la salud, educación sexual, consumo ético, educación económica y financiera, educación vial, transparencia y rendición de cuentas, cultura de la prevención y uso racional y ético de la tecnología.

Como puede apreciarse, considerando los cuatro objetivos, las ocho competencias, los procedimientos formativos, los temas transversales, las estrategias derivadas del enfoque y los ejes de formación, se obtiene un catálogo de temas y problemas que dejan fuera muy pocos temas de la formación cívica y ética (como sería la educación patrimonial). Aún no salen las generaciones de alumnos que estudiaron en el marco de estos programas, pero se puede prever que su éxito será obstaculizado por la persistencia de ciertas prácticas y factores que ya han sido puestos de relieve en diversas investigaciones.

Saberes y formas de intervención en la formación cívica y ética

Desde sus inicios, la asignatura *Formación cívica y ética* fue una unidad curricular apreciada favorablemente por todos los actores

actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.

(profesores, alumnos, diseñadores del programa, directivos, padres de familia) que vieron en ella utilidad y sentido, aunque por razones diferentes. Esto contribuyó a que profesores y directivos tuviesen una buena disposición para cumplir de la mejor manera con su papel en relación con ella. No obstante, el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del programa de 1999 para secundaria (Yurén, 2004) mostró que los profesores estaban insuficientemente preparados para trabajar una asignatura que abarcaba un espectro disciplinario amplio (Filosofía, Derecho, Sociología, Antropología, Psicología, Ciencia Política, entre otras); los jóvenes se interesaban por los temas relacionados con el cuidado de sí, pero no mostraban interés alguno en aprender sobre leyes o participar en rituales. Los profesores por su parte veían muy conveniente trabajar los valores que correspondían a formas de eticidad establecidas, que debían reproducirse. Descalificaban los valores de los jóvenes y se empeñaban en imponer los suyos. Asimismo, se puso de manifiesto que, salvo algunas excepciones, no contaban con conocimientos y habilidades para favorecer el desarrollo del juicio moral y la adquisición de las competencias comunicativas que se requieren para participar en la sociedad como sujetos de derechos; también se encontró que eran insuficientes las estrategias para favorecer que los estudiantes adquiriesen los hábitos de deliberación y participación que requiere la vida democrática.

A continuación nos detendremos un poco en algunos aspectos que hacen compleja la formación. El primero de ellos se refiere a la manera en la que se relacionan los tres ejes formativos: la persona, la ética y la ciudadanía. Estos tres ejes constituyen propiamente tres campos de situaciones problemáticas que tienen como referente: la relación de la persona consigo misma, la relación con los otros para lograr una convivencia deseable y la relación con las instituciones del Estado. Para enfrentar los complejos problemas que cada uno de los campos presenta, se requieren conocimientos de hechos y de conceptos, habilidad en la aplicación de procedimientos, pero también se requiere saber relacionarse con los otros y conocerse a sí mismo. Esto es, se requieren saberes de distintos tipos y para ello es menester generar modos de intervención y estrategias de formación diferentes.

Desde mi interpretación, un saber es la objetivación de un conjunto de disposiciones en discursos, acciones y prácticas. Esas disposiciones son cognitivas, actitudinales y conativas (Villoro, 1984) y hacen a una persona capaz de lenguaje y acción (Habermas, 1989) y, por ende, de interacción con los otros y de relación consigo mismo. Para determinar los tipos de saberes nos basamos en la distinción que hace Habermas (1989) entre el mundo objetivo —conjunto de los hechos—, el mundo subjetivo —conjunto de las vivencias propias de un sujeto— y el mundo social —conjunto de interacciones.

En relación con el mundo objetivo, Habermas distingue dos formas de acción que tienen pretensiones de validez distinta. La primera es una forma de acción de control o dominio cuya pretensión es la eficacia. Normalmente, esa forma de acción se tiene con las cosas, los instrumentos, las herramientas; en estos casos la acción no está mediada por el lenguaje. Sólo cuando alguien instrumentaliza a otras personas —lo que Honneth (2007) llama *reificación*—, se hace un uso perlocucionario del lenguaje⁵⁷ para obtener éxito en algo que buscamos “a espaldas” de aquel que es el receptor de nuestro acto de habla. La segunda es una forma de interacción mediada por lenguaje constativo⁵⁸ que tiene como pretensión la objetividad.⁵⁹ Con respecto al mundo social, las interacciones están mediadas por el lenguaje regulativo, que tiene la intención de coordinar las acciones entre los hablantes. La pretensión de los hablantes en este tipo de interacciones es de justicia o rectitud,⁶⁰ pues no se trata de aprovecharse del otro (lo cual sería una acción reificadora), sino de establecer reglas o criterios de acción, o acuerdos entre los hablantes. Por último, puesto que cada sujeto tiene acceso a sus propias vivencias de manera privilegiada, la interacción con otros está mediada por lenguaje expre-

⁵⁷ Una orden como “Deme el dinero o se muere”, una mentira o una expresión persuasiva son usos perlocucionarios del lenguaje para lograr algo a expensas y/o a espaldas de otros.

⁵⁸ Las expresiones: “Existe un virus que es tres veces más grande que los ya conocidos”, “Está nublado y es probable que llueva”, son de este corte.

⁵⁹ Habermas (1989) emplea el término “verdad”. Preferí aquí usar el término “objetividad” que es más aceptado en el ámbito científico.

⁶⁰ Son de este tipo las expresiones: “Nos veremos mañana a las 9:00 hs., como acordamos”, “Les propongo que hagamos un plan de trabajo”.

sivo, que tiene como pretensión de validez la autenticidad (es decir, se le expresa a otro algo sobre el propio mundo vivencial pretendiendo que acepte esa expresión como veraz). A diferencia del uso perlocucionario del lenguaje que caracteriza a una acción instrumental o reificadora, el uso comunicativo del lenguaje tiene lugar cuando se busca entenderse con otros con pretensión de objetividad, rectitud o autenticidad. Además de estas pretensiones, que se basan en la distinción habermasiana, podemos hablar de una forma de expresión cuya pretensión es la originalidad.⁶¹ En la tabla 2, se presentan los distintos saberes que incluye la formación cívica y ética con sus correspondientes pretensiones de validez.

En los saberes, la cognición se vincula con actitudes y cada actitud se manifiesta como valoración (es decir como la apreciación de un sujeto respecto de una cualidad actual o posible que llamamos “valor”); por ello, a las pretensiones de validez se asocian diversos valores. Por ejemplo, asociados con la pretensión de verdad u objetividad estarían, entre otros, la coherencia y la claridad; a la eficacia se vincularían la pertinencia y la viabilidad; a la rectitud se asociarían la equidad, la tolerancia, el respeto, entre otros; a la autenticidad, se asocian la paz interior y la honestidad, y a la originalidad se asocia la creatividad y expresividad.

Relacionando estos saberes con los que plantea el informe de la UNESCO (Delors, 1996) puede verse que la formación cívica y ética requiere saber (es decir saber teórico), saber hacer (bajo las formas de saber procedimental y técnico), saber convivir (saber ético) y saber ser o saber práctico-existencial (bajo las formas de saber estético y saber para el autocuidado).⁶² Cuando en el aula

⁶¹ Así como preferí el término “objetividad” en lugar de “verdad”, “rectitud” en lugar de “bondad”, prefiero el de “originalidad” en lugar del término “belleza”. Verdad, bondad y belleza tienen una connotación metafísica que intento evitar.

⁶² Considero que siguen siendo válidas las definiciones que aporté en la investigación a la que me referí antes (Yurén, 2004): a) “el *saber convivir* es una combinación de creencias, actitudes e intenciones de tipo ético-político que permite a los sujetos tomar decisiones para resolver situaciones de acción de carácter socio-moral, como las que se enfrentan en el ámbito de la convivencia cotidiana y en el de la convivencia ciudadana”, y b) “el *saber ser o saber práctico-existencial* es una combinación de creencias, actitudes

TABLA 2
SABERES, DISPOSICIONES E INTERVENCIÓN DOCENTE

Tipo de saber		Pretensión de validez	Disposiciones que se forjan*	Modo de adquisición	Modo de intervención		
Formalizados	Teórico	Objetividad	Epistémicas	Estudio	Enseñanza		
	Procedimental	Eficacia	Técnicas	Estudio y ejercicio	Instrucción		
Prácticos	Técnico			Justicia	Éticas	Experiencia y ejercicio	Capacitación
	Ético	Originalidad	Estéticas				Orientación
	Estético						
	Existencial	Autenticidad	Cuidado de sí				

* En otros trabajos (Yurén, 2004 y 2005) me he referido a estos conjuntos de disposiciones, respectivamente, como: *a) "episteme"*, que da lugar a un sujeto epistémico; *b) "tekne"*, que da lugar al sujeto técnico; *c) "ethos"* derivado del griego ἦθος (*éthos*, carácter o manera de ser) y no del griego ἔθος (*éthos*, costumbre), que se manifiesta en el actuar del sujeto ético, y *d) "épiméleia"*, empleando el término griego que se tradujo al latín como "*cura sui*" y al español como "cuidado de sí" y que da lugar al sujeto que cuida de sí. En la tabla que se presenta aquí se agregó el saber estético, al que correspondería el conjunto de disposiciones concentradas en la *esthesis*, que da lugar al sujeto estético.

FUENTE: Yurén 2004 y 2005 con modificaciones.

se trabaja el eje de la persona, los saberes estético y existencial pasan a un primer plano, mientras que cuando se trabaja el tema de la ética y la ciudadanía adquiere un mayor peso el saber convivir. Esto no significa que no se requieran saberes teóricos y procedimentales.

e intenciones en relación con el sí mismo que permite a los sujetos tomar decisiones para resolver situaciones de acción referidas al propio cuerpo y al ejercicio de la libertad en relación con la propia existencia, la propia historia y el proyecto de vida"; a este saber práctico existencial, en la medida en que se vive como expresión y arte, le llamo saber práctico-estético.

Pongamos un ejemplo para ver cómo se relacionan los ámbitos de saber en la formación cívica y ética. Cuando se trabaja el tema de la votación, conviene que los niños/as y jóvenes conozcan el porqué de ese proceso en una sociedad democrática (saber teórico), así como el procedimiento que se sigue en el proceso de votar, contar los votos y validar la votación (saber procedimental); se requiere también que tengan la experiencia de organizar un proceso de votación, hacer urnas, montar casillas y ejercer el voto (saber técnico), lo cual les permitirá experimentar las interacciones que se requieren para no inducir el voto por un determinado partido (saber ético) y mantener la calma (saber ser) frente a situaciones de tensión. Todos esos saberes tienen componentes cognitivos, despiertan actitudes y disponen a actuar de determinada manera. Es un error pensar que el saber teórico involucra sólo la cognición o que el saber ser o el saber convivir es sólo resultado de los sentimientos. Más bien se distinguen por sus pretensiones de validez y la forma en la que se adquieren.

Los saberes teóricos y los procedimentales son saberes formalizados y transmisibles (Minet, 1995), se aprenden con estudio (aunque los procedimentales tienen que reforzarse con el ejercicio). En cambio, el saber técnico, el saber convivir y el saber ser no son transmisibles porque son saberes prácticos y para adquirirse requieren de la experiencia y el ejercicio. Por esa razón, las formas de intervención del profesor o del mediador social son diferentes en cada caso (véase la tabla 2). Los saberes teóricos se enseñan y los saberes procedimentales requieren de instrucción, pero los saberes meramente técnicos requieren de la capacitación que consiste en preparar las condiciones para llevar a cabo una experiencia supervisada. Por último, para promover el saber convivir y el saber ser se requiere de la preparación de experiencias en las que el aprendiente recibe orientación y guía. Ciertamente, también se requieren saberes teóricos que se enseñan, pero éstos son insuficientes para la formación de disposiciones prácticas.

Desde esta perspectiva la competencia es la capacidad que tiene una persona de seleccionar, movilizar y gestionar estos saberes y determinados recursos materiales, con el fin de resolver problemas en un campo de situaciones o problemas determinado, o para

satisfacer necesidades y cumplir intereses en un contexto dado.⁶³ En este caso, se trata de las situaciones o problemas que se enfrentan en el ámbito de la ciudadanía.

*Experiencias formativas y competencias básicas
para los saberes prácticos*

Lo que en las aulas se observa con más frecuencia es que el saber convivir y el saber ser son tratados como si fueran saberes teóricos y, entonces, se convierten en información que se transmite y el profesor actúa como enseñante e instructor. En el mejor de los casos, cuando la enseñanza es dialogante como recomiendan Freire (1978) y Not (1992),⁶⁴ se favorece el aprendizaje de los contenidos teóricos y la reflexión, pero no hay adquisición de disposiciones prácticas hasta que no se procura la experiencia. Cuando, en lugar de las experiencias que requieren de interacciones mediadas por una combinación de lenguaje regulativo, constataivo y expresivo (que puede darse mediante debates, análisis de casos, desarrollo de un proyecto, entre otras estrategias), se enseñan normas, reglas, deberes, entonces los contenidos se convierten en doctrina y el profesor en adocrinador.

En otro extremo se encuentran los profesores que consideran que la formación cívica y ética se logra sólo dando ejemplo y alentando los buenos sentimientos. Entonces, transforman la orientación en una especie de guía pastoral que deja fuera la necesaria deliberación para tomar decisiones frente a problemas.

⁶³ Esta definición complementa la que ofrezco en Yurén (2005).

⁶⁴ Freire (1978) opone esta forma de trabajo a la *instrucción o enseñanza bancaria* en la que se considera al estudiante como una especie de vasija que debe ser llenada por el educador con lo que éste deposita en su interior (como quien deposita en un banco). Not (1992) la opone a la enseñanza en primera persona (el autodidacta) y en tercera persona (el profesor que transmite). En suma, ambos se oponen a una forma de trabajo que consiste básicamente en un proceso transmisivo y busca favorecer la memorización mecánica, en la que se privilegia la exposición del maestro, el dictado, la copia de textos dados, los resúmenes o la resolución de cuestionarios con base en información del libro de texto y la exposición repetitiva de lo que ahí se dice, por parte de los alumnos.

Desde nuestra perspectiva, la formación del ciudadano moral que cuida de sí —idea que resume los objetivos de la *Formación cívica y ética*— hace necesario que el profesor combine diversas formas de intervención para trabajar contenidos de distintos tipos que se requieren para adquirir las competencias planteadas en el programa respectivo. Esto conlleva que se procure la experiencia. Un modo efectivo de hacerlo es enfrentando a los estudiantes a situaciones problemáticas. Sólo frente a estas situaciones se da un verdadero proceso formativo.

Una situación problemática desestabiliza a la persona que la vive. Que sea problemática significa que esa persona no posee la respuesta inmediata a aquello que enfrenta, sus certezas se tambalean, sus esquemas de acción acostumbrados no funcionan para esa situación particular y/o el acervo de saberes que posee son insuficientes para resolver lo que tiene enfrente. La formación se inicia con la desestabilización que se manifiesta como duda, insatisfacción o necesidad de actuar e interactuar con otros para resolver algo; se continúa con la acción de aprender algo nuevo o de organizar los saberes de manera diferente para dar solución al problema que se enfrenta. Se continúa con la actividad que se realiza para resolver y, finalmente, con la autoevaluación de los resultados de la actividad que enriquece la experiencia vivida. Ésta es mejor si es acompañada por otros/as.

Visto de esta manera, la intervención del profesor adquiere otras figuras, además de las que hemos mencionado anteriormente (enseñante, instructor, capacitador, orientador). El profesor es alguien que prepara las condiciones para que los estudiantes enfrenten situaciones problemáticas y los acompaña en el proceso. Un ejemplo de esto se ilustra en el siguiente fragmento de una observación hecha en una escuela secundaria:

El tema es “género, estudio y trabajo: criterios de equidad”[...] El maestro pregunta “¿una mujer puede estudiar y trabajar?”. Todas las alumnas contestan que sí... “¿por qué a veces no dejan a las mujeres trabajar y estudiar?” —pregunta el profesor. “Porque el hombre sostiene a la mujer” —contesta un alumno—; “porque la sociedad lo establece” —contesta otro. [...] El maestro lee un caso que viene en el libro de texto acerca de las mujeres que buscan

trabajo y de los requisitos que se les piden (ser solteras, no estar embarazadas). [...] Les pide a los alumnos que hagan equipos de cuatro o cinco personas para trabajar con diversos periódicos que él ha traído, en la sección de anuncios clasificados (donde se ofrecen empleos). [...] Los alumnos exponen lo que encontraron y, después de discutir entre ellos, concluyen que no hay equidad en los requisitos que se imponen a las mujeres y los salarios que se les pagan. Para finalizar, el maestro dicta algunas preguntas sobre la equidad para que los alumnos las resuelvan y reflexionen sobre el tema (Yurén, 2004).

No todos los profesores saben organizar actividades formativas y realizar todas las funciones que les demanda la asignatura de *Formación cívica y ética*. Los hábitos escolares contribuyen a que las autoridades educativas, los padres y madres de familia y los propios alumnos consideren que las actividades más útiles para el aprendizaje son las de corte instructivo (como hacer tareas, exponer temas, tomar notas); en cambio, les parece que las actividades que no requieren de estudio (como discutir reglamentos, representar obras de teatro, analizar casos, escribir su historia de vida, o discutir sobre valores en conflicto) no les ayudan a aprender. Por ello, las formas de evaluación que suelen llevarse a cabo tienen el peso de esa cultura y suelen centrarse en saberes formalizados.

Las experiencias formativas en las escuelas son escasas también debido a que, si no requieren estudio, sino reflexión y debate, se desconfía de su potencial educativo. Otra razón es que requieren de recursos con los que no siempre cuentan las escuelas (videos, revistas, periódicos, libros), y sus resultados no son medibles. Una dificultad más que enfrentan los profesores consiste en que, para favorecer las experiencias de interacción que constituyen el saber convivir y construir un ambiente de aprendizaje basado en el diálogo y la comunicación, se requiere de competencias básicas en las que se observan fuertes deficiencias. Me refiero a la competencia lógica, la lingüística y la comunicativa. Éstas son indispensables para la cooperación, la discusión razonada que hace posible la solución efectiva de los problemas sociales y la toma de decisiones colectivas. No es posible la recuperación del ágora que plantea Bauman, la política deliberativa en la que insiste Habermas, o la

democracia participativa que propone Villoro, sin estas competencias.

No obstante, las investigaciones sobre la manera en la que se lleva a cabo el desarrollo de la asignatura en las aulas muestran que las deficiencias en este aspecto no parecen preocupar mucho a los profesores, porque se ven como algo normal en los niños/as y jóvenes o como algo ajeno a la asignatura. Entre las deficiencias detectadas (en Yurén, 2004) están las siguientes:

- Deficiente competencia lógica que se manifiesta bajo la forma de: conclusiones inválidas; deficiente uso de conectivos lógicos; contradicciones en la argumentación; casos en que lo definido entra en la definición; clasificaciones en las que una parte es igual al todo, así como ambigüedades e imprecisiones.
- Deficiente competencia lingüística que se manifiesta como: pobreza de vocabulario, errores de sintaxis, abuso de muletillas y mal uso de preposiciones y adverbios.
- Deficiente competencia comunicativa que se manifiesta como: ideas semánticamente incompletas; falta de continuidad referencial; deficiente informatividad (cuando se pretende ampliar información y sólo se repite); falta de claridad en las pretensiones de validez de los actos de habla;⁶⁵ intención abierta o latentemente perlocucionaria.⁶⁶

Frecuentemente, hay interdependencia entre el desarrollo cognitivo y la adquisición de las competencias lógica, lingüística y comunicativa. Aunque estas competencias están estipuladas en los programas, no siempre se atienden suficientemente en las aulas. Por ejemplo, en una evaluación del programa educativo instrumentado en el marco de la Reforma de Educación Preescolar iniciada en 2004 se señala que

⁶⁵ Me refiero aquí a la distinción habermasiana entre la pretensión de verdad, de rectitud, de autenticidad o de eficacia (cfr. Habermas, 1989).

⁶⁶ Aludo a la distinción que hace Habermas (1989) entre los actos de habla en los que media la intención del hablante de entenderse con otro y los actos de habla en los que se ve al otro como instrumento para el logro de los propios fines y se emplea un lenguaje perlocucionario.

El desarrollo de las competencias que propone el Programa implica que los niños participen en actividades de alta complejidad cognitiva; no obstante, en los jardines de niños del país predominan prácticas de aprendizaje basadas en procesos memorísticos y se observan muy pocas oportunidades para desarrollar procesos cognitivos más demandantes tales como entender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Pedroza, 2013:123-124).

La falta de desarrollo cognitivo también repercute negativamente en la capacidad de juicio moral que se requiere cuando se trata de cuestiones de justicia. Las cuestiones morales surgen cuando se perturba el acuerdo respecto de la rectitud de una norma y es entonces cuando es menester construir principios universalizables a la luz de los cuales se juzgan las normas. Tal construcción se opera en un nivel posconvencional⁶⁷ de desarrollo del juicio moral y adquiere concreción en un discurso práctico (Habermas, 1991) en el que se busca el asentimiento de los afectados por la aplicación de una norma. Dicho de otra manera: el desarrollo cognitivo y el discurso práctico (que se concreta gracias a las competencias lógicas, lingüística y comunicativa) se retroalimentan mutuamente.

El nivel de la secundaria es el más adecuado para hacer participar a los estudiantes en discursos prácticos. Por ello, parece conveniente acostumar a niños y niñas desde pequeños/as a dar su opinión sobre diversos asuntos y a escuchar puntos de vista distintos. Sin embargo, lo que se observa con mayor frecuencia en las escuelas, incluso en las de secundaria y preparatoria (cfr. Rodríguez, 2009; Barba 2007),⁶⁸ es que se promueven situaciones que fomentan motivaciones de nivel preconvencional (lealtad a

⁶⁷ Habermas (1985), siguiendo a Kohlberg distingue en el desarrollo del juicio moral tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional. Para pasar de un nivel a otro se requiere de un progresivo proceso de des-centramiento análogo al de los estadios de desarrollo cognitivo que postula Piaget.

⁶⁸ Rodríguez (2009) pone de manifiesto la idea subyacente al discurso pedagógico de que los estudiantes tienen que apegarse al rol "absolutamente escolar". De este modo no sólo se homogeneizan (descartando la diferencia), sino que además acatan el orden establecido. Por su parte, Barba (2007) aplica diversos instrumentos y arriba a la conclusión de que tanto en secundaria como en preparatoria predomina una moral de nivel convencional.

las personas, esperanza de premio o temor al castigo)⁶⁹ y conductas que fomentan la motivación del deber por apego a roles o a reglamentos y leyes (nivel convencional), pero rara vez se coloca a las y los estudiantes en situaciones dilemáticas en las que se juzga la validez de una norma o se discute en torno a principios facilitando la toma de posición autónoma (nivel posconvencional).

La construcción de la autonomía sale perdiendo frente al disciplinamiento que prevalece en la cultura escolar y la obediencia a la autoridad y el apego acrítico a las normas sociales y leyes que suele promoverse en las aulas.⁷⁰ También existe tensión entre la convivencia democrática que se supone que debe favorecerse y el lugar de saber-poder que ejerce el profesor. Aquí lo que queda mal librado es la democracia (cfr. Rodríguez y Elizondo, 2010; Molina, 2011 y Yurén, 2004).

En el ámbito de la ciudadanía, además del juicio moral conviene trabajar el juicio en situación o juicio prudencial pues, como bien señala Ricoeur (1996a), al aplicar una regla general a lo particular se arriba a atascos prácticos. Dicho de otro modo, aplicar de manera igual una norma a los diferentes conduce a dejar en desventaja a algunos en favor de otros. Es por ello que se requieren también competencias para la comprensión de la situación particular, lo cual significa, según Puig (1996), reconocer la situación en su contexto identificando lo viable y lo posible en una situación concreta; comprender los sentimientos ajenos y las razones y valores de los otros; reconocer las situaciones de desventaja en la que pudieran estar otros o uno mismo; construir pautas de juicio para valorar lo diferente. El juicio en situación se manifiesta como tolerancia, reconocimiento del diferente, búsqueda de equidad, estímulo a la diversidad y a la pluralidad. Puesto que el juicio prudencial no está especificado como contenido en el programa, se observan muy pocas situaciones formativas en las que éste se favorece.

⁶⁹ La expresión de una maestra de escuela primaria ilustra esto “Acuérdense que la calificación de civismo es para castigar los malos comportamientos, así es que más les vale estar callados, sin ruido ni desorden” (en Rodríguez y Elizondo, 2010).

⁷⁰ Esta forma de trabajo en las aulas está ampliamente documentada en las investigaciones de Rodríguez y Elizondo (2010) y de Molina (2011).

*De la formación cívica y ética
a la formación política*

En la escuela prevalece una cultura de la instrucción y la inculcación que asigna al docente una función meramente transmisiva y prescriptiva, por encima de una cultura de la formación que le obliga a nuevas formas de intervención (Yurén, 2004). Frecuentemente se elude mostrar y debatir problemas reales: “¿Se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre cómo deberían ser las cosas en realidad?”, dice una maestra (Fragmento de entrevista en Rodríguez y Elizondo, 2010:74). Muchas opiniones de las y los docentes coinciden en afirmar que la asignatura consiste en decir a los niños/as cuál es el camino a seguir, cuáles son los valores y conductas que hay que realizar (Rodríguez y Elizondo, 2010). Por ello, difícilmente se facilita la deliberación con respecto a valores controvertidos, como recomienda Trilla (1992) y tampoco se promueve la crítica razonada de la realidad. Más bien se aplica la idea de que si los niños/as van a la escuela a aprender cosas buenas para qué hablar de las malas.

Lo que a todas luces resulta claro es que no se puede preparar a los niños/as y jóvenes para la ciudadanía activa en un ambiente prescriptivo que deja poco espacio a la deliberación y la crítica; resulta casi imposible formar para la democracia en un ambiente autoritario que tiende a homologar y a castigar la diferencia; es imposible formar ciudadanos autónomos si las motivaciones que se favorecen son de carácter preconventional o convencional, y resulta ilusorio despertar el interés de los educandos/as en los asuntos públicos si se elude hablar de los problemas sociales.

La formación para una ciudadanía activa y democrática requiere de la modificación de la relación educativa. Esto conlleva que el profesor modifique su papel en aras de favorecer las experiencias formativas de los estudiantes. Así, más que enseñante, adoctrinador o inculcador, tendría el papel de organizar y facilitar las experiencias formativas, y acompañar a los/as educandos/as en los procesos de desestabilización. Esto indudablemente es difícil, porque el profesor deja de ser el centro del poder y del saber. El siguiente fragmento ilustra esto:

[...] yo le confieso que a mí me ha costado mucho trabajo aceptar lo que está pasando ahora. El otro día organicé una actividad en la que los niños buscaban palabras que fueran parecidas, empezaron a comentar entre sí [...] a responder y armaban sus palabras. Y llegó un momento en que ellos estaban llevando por sí mismos la dinámica, hablaban, guardaban turno, no se arrebatan la palabra, y la verdad me sentí muy mal, pues la verdad yo como maestra salía sobrando. Es que estamos acostumbrados a controlar todo a partir de decir cómo son las cosas (entrevista en Rodríguez y Elizondo, 2010:120).

En estas condiciones, la formación cívica y ética enfrenta otra dificultad que consiste en el dilema que viven los estudiantes con respecto a la democracia. Una de las investigaciones a las que hemos hecho referencia previamente (Yurén, 2004) muestra que los estudiantes de secundaria consideran que la democracia es muy valiosa porque la vinculan con: el voto, la libertad de expresión, el respeto, la igualdad de derechos y la autodeterminación. A la ciudadanía se la representan como la pertenencia a una colectividad que comparte territorio, historia, cultura, leyes y proyecto, y respecto de la cual se tienen derechos y obligaciones. Sin embargo, con respecto de la política se revela una tensión. Por una parte, la consideran necesaria como fuente de: gobierno, autoridad y orden constitucional; por otra parte la consideran lejana de sus intereses y de su vida y hasta indeseable porque juzgan que la práctica política en los hechos está preñada de corrupción y mentiras, y entraña necesariamente conflicto.

El dilema radica en lo siguiente: la democracia amplia es deseable pero resulta inalcanzable para ellos porque requiere de la política gracias a la cual se fundan las instituciones. Desde su perspectiva, esto último implica conflicto; esto es indeseable porque no es posible alcanzar consensos, entonces hay que evitarla. Además, desde su perspectiva a la política le es inherente la corrupción y también por ello debe evitarse. En consecuencia, optan por la democracia restringida al voto, teñida de una cesión de libertad semejante a la del pacto hobbessiano, es decir, optan por una falsa democracia en la que el ciudadano parece haber hecho un pacto de sujeción, renunciando así a ser parte del pueblo soberano. Esto queda reforzado por la desconfianza que tienen los educan-

dos/as de todas las edades en la posibilidad de llegar a consensos, dadas sus limitaciones en relación con las competencias prácticas a las que nos referimos antes.

El dilema sólo es resuelto si en lugar de que eludan el conflicto aprenden a manejarlo y a procurar consensos mediante las competencias lingüística y comunicativa, y manejando argumentos sólidos y convincentes. En esa vía hay mucho que hacer en el campo educativo. También conviene ayudarles a distinguir la política y lo político, y actuar de manera informada y prudente en ambos casos. La distinción que hace Mouffe (2009) al respecto resulta muy clarificadora:

Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2009:16).

No le falta razón a Siede (2007) cuando afirma la necesidad de que la escuela se convierta en un ámbito de educación política. Para este autor la escuela puede contribuir a que los niños y jóvenes construyan, con autonomía, criterios para que su actuación en la vida social se caracterice por la inclusión, la solidaridad y el respeto a la diferencia. La condición para ello es que funcione como espacio público en el que se construya y debata lo público. En consecuencia, propone como estrategia didáctica la problematización situada, seguida de la conceptualización. Esto obliga a ver los problemas en un contexto determinado, para después abstraer conceptos y principios. Como es lógico, este autor insiste en transformar el ambiente escolar empezando por combatir el autoritarismo para favorecer la convivencia con dignidad y la formación en y para la democracia. Apuesta por formar a los y las estudiantes en el ejercicio del poder (lo cual significa prepararlos para el conflicto y la resistencia en el ámbito de lo político) y en la construcción del bien común.

Además, Siede (2007) insiste en la necesidad de habilitar a los niños/as y jóvenes para leer el presente inscrito en la historia. En esto parece coincidir con la idea de Heller (1985) de dar sentido a

la historia. Para esta autora, el pasado y el futuro pueden ser vistos sólo como los límites de un presente que es el que nos importa. Es la visión del “*mientras tanto*”. Nuestro devenir también puede ser visto como una continuidad de acciones, cada una de las cuales tiene sentido en sí misma: se vive el “*instante*”. Pero si somos conscientes de que las acciones del futuro dependen de la eticidad del presente y de las condiciones estructurales que desde este presente preparemos para hacer posible un futuro valioso, no cabe sino ser vigilantes y críticos con nuestro presente, recogiendo las lecciones del pasado (lo cual requiere también de una mirada crítica) y volviendo los ojos hacia el mañana. Esto es vivir el presente como “*ahora*” y darle sentido a la historia.

Como dice Siede (2007) la actividad política puede ser vista como convergencia de convicciones, pero para ello —agregamos siguiendo a Mouffe (2009)— es necesario tener en cuenta que toda convergencia que lleva al consenso nace necesariamente del disenso y el conflicto. Es también, agrega Siede, el lugar en que el cuidado de sí se hace proyecto colectivo. Por ello, la formación política es indispensable para ejercer y reivindicar derechos, para trabajar por superar las desigualdades sociales y acoger la diversidad en la sociedad.

De manera semejante, Rodríguez y Elizondo (2010) advierten que la formación cívica y ética contiene una dimensión política pues tiene como condición la configuración de un *ethos* democrático, que conlleva la modificación de la relación educativa y la posibilidad de que el docente pueda convertirse en un mediador que acompañe a los alumnos en la configuración del modo de ser democrático que sólo se construye en un ambiente de intersubjetividad. Por eso insisten estas autoras en que las estrategias de formación en este campo tienen que ser formas en las que se organizan las relaciones de poder en el interior del dispositivo escolar, para favorecer que los alumnos se asuman como sujetos.

Factores desfavorables y favorables en la formación ciudadana

Las investigaciones a las que hemos aludido previamente revelan otros aspectos que dificultan la formación cívica y ética en la es-

cuela. El primero consiste en que el ambiente y la estructura escolar son muy poco propicios para ejercicios democráticos y para realizar experiencias formativas extra aula. A esto se añaden las dificultades burocráticas para procurar la vinculación de la escuela con organizaciones e instituciones que concurren en el desarrollo de proyectos para y con la comunidad (Yurén, 2004).

Según diversas investigaciones, en muchos casos, se procura una educación en y para la heteronomía: “En la medida en que lo que interesa a los maestros es la enseñanza de hábitos [...] se impide la construcción de autonomía en los alumnos en aras de promover la modelización de comportamientos [...] ‘como deben ser’”, dicen Rodríguez y Elizondo (2010:124). Molina (2011) también pone de manifiesto el impacto negativo que tiene en la formación el ejercicio de poder autoritario, arbitrario y discrecional que se observa en algunos docentes; agrega otro elemento que va a contracorriente de lo que se espera lograr con esta asignatura: el tiempo dedicado efectivamente a procesos formativos. En su descripción, deja ver que los profesores están muy ocupados en resolver cuestiones de disciplina del grupo que atienden, pero también realizan múltiples tareas de corte administrativo y organizativo. Hay, dice, interrupciones frecuentes que obedecen a “contingencias” diversas. Todo ello impide que los temas sean trabajados de manera adecuada.

A lo anterior se agrega la insuficiente preparación de una buena parte de los docentes para trabajar esta asignatura (Molina, 2011), hecho que reconocen los propios docentes, como se advierte en la investigación de Rodríguez y Elizondo (2010). No obstante, Rodríguez (2009) y Yurén (2004) constatan que hay docentes que se esfuerzan por construir una nueva relación pedagógica sobre nuevas bases, problematizan la realidad con sus alumnos favoreciendo el diálogo, se abren a la escucha de la palabra del otro como interlocutores y favorecen que los niños/as deliberen y tomen decisiones reconociendo el derecho de todos y todas a participar en los asuntos públicos.

Por último, cabe mencionar que en una buena cantidad de escuelas el ambiente familiar y social es considerado por los profesores como muy adverso. La investigación de Yurén (2004) reveló que los docentes suelen atribuir a la pobreza y la desintegración

familiar el que los padres no se ocupen de los hijos y no presionen a la escuela para que se brinde un buen servicio educativo. Además, la delincuencia, la violencia y las adicciones son vividas por algunos docentes como graves problemas, frente a los cuales se sienten incapaces, “se dan por vencidos”. Al tratar de contrarrestar los problemas que viven los y las estudiantes, otros profesores adoptan un estilo pastoral y se involucran con las familias tratando de guiar la conducta de sus integrantes. Otros, los menos, prefieren la vía de favorecer que los educandos/as adquieran los saberes y competencias que les permitirán manejar los conflictos, aminorar los efectos adversos del contexto y constituirse como ciudadanos activos.

Algunas de las conclusiones a las que arribamos hace tiempo (Yurén, 2004) y que consideramos vigentes, con algunos agregados, son las siguientes:

1. La formación cívica y ética tendría que dejar de ser una asignatura en la que lo central es la instrucción, la inculcación de valores, el libro de texto y la calificación, para convertirse en una unidad curricular de otro tipo en la que: *a)* la instrucción sólo juega un papel auxiliar; *b)* la inculcación es desechada en favor de la promoción de autonomía moral; *c)* la calificación numérica es desterrada en aras de ejercicios de reflexión y valoración crítica y autocrítica; *d)* el esfuerzo docente se orienta a que el estudiante adquiera saberes prácticos más que saberes teóricos, y *e)* los recursos y actividades son múltiples y adecuados para facilitar experiencias formativas.
2. El profesor tendría que fungir como acompañante y facilitador más que como instructor o adoctrinador. Ello le implica adquirir un conjunto de habilidades para cumplir con estos papeles y, sobre todo, un cambio profundo de actitud que conlleva el reconocer que así como no se es dueño de la verdad, tampoco se es el depositario de la sabiduría moral y existencial.
3. Sería recomendable que la escuela facilitase espacios áulicos y no áulicos para que los educandos/as realizaran las actividades que les permitirían adquirir las habilidades lógicas,

lingüísticas y comunicativas necesarias en la vida democrática; es decir, actividades que les permitiesen comunicarse como oyentes y hablantes competentes, debatir razonadamente y llegar a consensos. Esto implica también, por parte del profesor, adquirir las competencias para planear y desarrollar asambleas, foros y coloquios, además, desde luego, de campañas electorales. La experiencia del consenso —que sólo puede surgir del disenso— y la del ejercicio responsable de una función pública —por más que ésta sea modesta como puede ser la de “jefe de grupo”— son condiciones necesarias para que los niños/as y jóvenes tengan confianza en su poder para construir un régimen democrático.

4. La experiencia del “nosotros” y el reconocimiento del otro, aunados a la vinculación responsable de la propia historia con la historia de la comunidad y de la humanidad constituyen la clave de la buena convivencia, de la ciudadanía responsable y de la construcción de un proyecto de vida. Por ello es recomendable que los estudiantes participen en la detección de problemas reales de su comunidad, y diseñen y pongan en marcha proyectos que contribuyan a la solución de dichos problemas. Esto requiere que directivos y profesores establezcan vínculos de la escuela con organismos de gobierno y organizaciones sociales.
5. El ejercicio de la crítica y la autocrítica debieran ser ingredientes básicos de una formación ciudadana responsable. Los educandos/as deben saber qué pasa en su entorno y en el mundo, y poseer herramientas para informarse y juzgar críticamente. El cine-club, el debate sobre las principales noticias del día y la consulta a especialistas sobre determinados temas contribuyen notablemente a la formación en este sentido. Que en la escuela se pierda el miedo a la crítica y al pensamiento divergente es una condición necesaria para una convivencia deseable.
6. El desarrollo del juicio moral y del juicio prudencial constituyen herramientas indispensables en la formación sociomoral. Algunos ejercicios que contribuyen a ello son: comparar costumbres y tradiciones, interpretar lo que dice un teórico o un ensayista y tomar posición, clarificar los propios valo-

res y comprender los de los otros, examinar situaciones dilemáticas reales (referidas a sí mismos, a personas cercanas o a casos conocidos públicamente) o simuladas (en novelas, obras de teatro y películas), y tomar posición al respecto, examinar críticamente la aplicación de normas y proponer estrategias para el logro de la equidad en situaciones vividas o simuladas.

7. La narrativa autobiográfica y otros ejercicios narrativos contribuyen al autoconocimiento y la expresión original; asimismo, son la base para la autocrítica y la autorregulación. Organizar un conjunto de actividades de este tipo, contribuirá al cuidado de sí y al reconocimiento de los propios sentimientos, lo cual a su vez es indispensable para desarrollar la empatía y la compasión, que están en la base de la solidaridad, la tolerancia y la templanza, tan necesarias para una buena convivencia.

Como hemos visto en este capítulo, la formación cívica y ética en México no ha significado una tarea fácil. Hay muchos obstáculos que vencer y muchas prácticas que modificar, pero sin duda lo que se haga en favor de una buena formación permitirá construir estructuras sociales que favorecerán una mejor convivencia en el futuro.

4. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA PRÁXICA

En este capítulo presento algunos argumentos que apoyan el supuesto de que la formación para la ciudadanía tendría que orientarse a favorecer la capacidad de agencia y el sentido de justicia que orienta a un sujeto práxico. Para ello, me ocupo de desarrollar más ampliamente algunas ideas que apenas esboqué en capítulos previos, como las relativas al concepto de memoria, promesa, reificación, sentido de la historia. Todas estas nociones se articulan entre sí y se trabajan en torno a dos nociones que constituyen el eje de este capítulo: “agencia” y “praxis”.

Para cerrar el capítulo, ofrezco algunos lineamientos pedagógicos que se orientan a favorecer experiencias formativas dirigidas a formar ciudadanos/as con capacidad de agencia y sentido práxico.

LA REIFICACIÓN, EL RECONOCIMIENTO Y LA MEMORIA

En la praxis ciudadana se conjugan diversas competencias que resultan indispensables. La primera de ellas consiste en procurar la revocación de toda forma de dominación, lo cual significa identificar las formas diversas de reificación que se dan hoy en día y actuar para superar esa situación. El punto de partida para tal superación es el reconocimiento. La segunda competencia a la que me refiero en este apartado es la de saber establecer la relación con el tiempo mediante la memoria y la promesa. Estos rasgos han sido trabajados desde diversas perspectivas teóricas y conviene tomar una posición al respecto, pues de ella dependen los fines y características de la estrategia formativa que se siga.

Lo político, la reificación y el reconocimiento

La distinción que hace Chantal Mouffe (2009) entre la política y lo político resulta muy útil. La política consiste en las prácticas e instituciones que organizan la coexistencia humana, mientras que lo político se refiere a las relaciones de fuerza, la conflictividad que hay en toda sociedad. Lo político implica adversarios, rivales, antagonismo. De lo que se trata es de convertir, dice, el antagonismo en agonismo (de agonía, en griego: *ἀγωνία*, lucha, combate).

La participación democrática está atravesada por lo político, no está exenta de intereses en conflicto y de rivalidad en relación con los fines y aspiraciones sociales. Según Mouffe (2009), en estas condiciones la convivencia sólo es posible si entra en escena la colectividad, el “nosotros” que tiene lugar cuando se ha logrado el *consenso adversarial*: un consenso que, sin diluir la relación de adversarios, supera la relación de antagonismo radical que se resuelve con la muerte del enemigo.

Al afirmar la imposibilidad de evitar el antagonismo y sostener al mismo tiempo que es posible superar su radicalidad, Mouffe (2009) sostiene que la lucha por lograr el *consenso adversarial* debiera extenderse a nivel internacional, en el que permanentemente hay conflictos. Por eso hace la crítica al cosmopolitismo, que se rige por la idea de que la universalización de la democracia liberal conducirá a un mundo pacificado y próspero en el que tendrán plena vigencia los derechos humanos. El cosmopolitismo actual parece inspirarse en Kant porque postula la necesidad de construir un sistema de derecho internacional que impere sobre las relaciones de fuerza pero, como bien advierte esta autora, esto no logra acabar con las ambiciones de los estados por lograr o mantener la hegemonía.⁷² Como esto parece imposible⁷³ y la aniquilación del

⁷² Considerando que hoy vivimos en una fuerte dependencia mundial en relación con un único centro, Mouffe (2009) sostiene, en el marco de la política adversarial, la necesidad de encontrar medios y recursos para *pluralizar la hegemonía*, mediante el reconocimiento de una multiplicidad de poderes regionales en los límites propios de cada Estado.

⁷³ Paradójicamente, los Estados que más impulsan ese tipo de cosmopolitismo son los más beligerantes en la lucha por la hegemonía. Tales son los casos de Estados Unidos e Inglaterra, entre otros.

adversario resulta indeseable, la salida razonable consiste en buscar el *consenso adversarial*.

Mouffe (2009) también critica el concepto de subpolítica acuñado por Beck (al que nos referimos anteriormente), y parece no coincidir con Bauman en la idea de que el poder se ha separado de la política. Sin embargo, al igual que Bauman, le apuesta al colectivo y a la lucha democrática en el espacio público. Al respecto, puedo decir que sin duda Mouffe tiene razón en plantear que es ilusorio pensar que la política puede eximirse de lo político, pero también es cierto que en el mundo actual la política sufre transformaciones notables por efecto de la globalización (Beck, 1999) y la liquidez de la vida moderna (Bauman, 2000), que complejizan las posibilidades de actuación de los ciudadanos/as.

Lo que resulta claro es que las principales tareas del ciudadano/a hoy día consisten en la recuperación del colectivo, la construcción del ágora y la participación en el ámbito de lo político para lograr consensos adversariales. Todo ello requiere de un proceso de formación que puede darse en dispositivos de educación formal, no formal o informal.

Pensar lo político como ámbito agónico nos conduce necesariamente al terreno de la lucha y el porqué de ésta. Además de los aspectos socioeconómicos o culturales en controversia, toda lucha involucra un problema de reconocimiento. Al respecto, Axel Honneth (2007) actualiza el término “reconocimiento”, que retoma de la obra de Hegel. Se trata, dice, de una forma de interacción que se opone a la *reificación*, es decir, a la relación entre personas en la cual una de ellas o ambas son percibidas como cosas, como objetos de una transacción interesada, como recursos en el marco de un cálculo de oportunidades. La reificación, dice este autor, también tiene lugar en la esfera de las sociedades en las que las personas se ven constreñidas a comportarse como observadores de lo que pasa, más que como participantes activos; esto configura en las personas determinados hábitos que se traducen en pasividad. Por esta razón, la formación de la ciudadanía activa va en sentido contrario a la reificación.

Según Honneth (2007), Lukács trata el tema de la reificación pero no ve en el tratamiento instrumental del otro más que un hecho social, una práctica deficiente, y no una falta moral. Para Lukács,

dice, la verdadera práctica se caracteriza porque el agente participa de manera comprometida en algo que viene a subvertir las relaciones de mercantilización que son reificantes. Desde otra perspectiva, continúa argumentando, Heidegger también se ocupa de la subversión o destrucción de la representación tradicional que ve oposición entre sujeto neutro y mundo. El concepto utilizado por Heidegger para dar cuenta de la relación práctica con el mundo es el de “cuidado”, el cual alude a que el sujeto se abre al mundo en función de intereses existenciales, manifestando su modo de ser particular en el mundo. Honnet (2007) también reflexiona sobre la noción de “compromiso práctico” de Dewey, quien relaciona este concepto con el de “interacción” para sostener que el compromiso no es una actitud centrada en nuestra persona, sino un esfuerzo de implicarnos en situaciones no exentas de fricciones. Finalmente, el autor al que nos referimos decide emplear el término “reconocimiento” de inspiración hegeliana como movimiento que se opone a la reificación, y lo enriquece incorporándole la noción heideggeriana del “cuidado”, la noción lukacsiana de “participación” (que subvierte) y la noción deweyana de “compromiso práctico”.

La elección del término hegeliano tiene su razón de ser, según este autor, en que el modelo hegeliano procede de la tesis, “según la cual la formación del ‘yo’ práctico presupone el reconocimiento recíproco entre sujetos” (Honneth, 2010:83) y dicha tesis ha sido confirmada por la psicología social. También influye en su elección el hecho de que el intersubjetivismo del que habla Hegel abarca diferentes formas de reconocimiento recíproco que tienen lugar en las esferas del amor, el derecho y la eticidad.⁷⁴ Por

⁷⁴ En otros trabajos (Yurén, 1995 y 2008) y en el primer capítulo de esta obra he expuesto mi propia interpretación en torno al tema de la eticidad en la obra de Hegel. Me interesa aquí sólo insistir en que Hegel (1982) distingue: la eticidad natural (que corresponde a la comunidad cohesionada por lazos afectivos); la eticidad del derecho (que surge por la necesidad de resolver los conflictos de la sociedad civil) y la eticidad concreta, que debiera darse en el Estado. Esta última es la síntesis, según Hegel (1985), de la eticidad natural, la eticidad del derecho y la moral —elemento que trata con amplitud en la *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 1966). Dicho brevemente, Hegel tenía la idea de que podía arribarse a un Estado de derecho en el que hubiera elementos de cohesión fuertes (el sentido de pertenencia a la nación, por ejemplo), y en el que los particulares congregados en el pueblo fuesen

último, señala que esas formas de reconocimiento siguen la lógica de un proceso de formación que pasa por diversos grados de lucha moral.

Un tema que Honneth (2010) pone de relieve y que ha sido ampliamente trabajado por sociólogos como Bauman (2005, 2011), entre otros, es el del desprecio. Éste, dice Honneth, aparece como motivo en procesos de resistencia y de revolución social. Desde luego, esto no quiere decir que la causal de todo conflicto social se reduzca a una actitud moral, pero la insistencia de este filósofo de no dejar de lado este hecho moral radica en el hecho de que olvidarlo puede afectar la actuación del ciudadano activo y comprometido. Un ejemplo ampliamente conocido de la manera en la que el desprecio es sacado a la luz es la lucha contra la segregación racial que caracterizó el régimen del *Apartheid* en Sudáfrica. Por lo que se refiere a México, basta ver las condiciones de pobreza integrada (Paugam, 2005), marginación y analfabetismo en las que se encuentra la población indígena, para percatarse de que no bastó la cancelación de la esclavitud en el siglo XIX, ni la revolución del siglo XX para que se hiciera justicia a los herederos de los pueblos originarios. Hay múltiples indicios de que en la política subyace una forma de desprecio que se concreta en el despojo de tierras (incluso disfrazado de reformas legales) y en el insuficiente esfuerzo y presupuesto para superar el rezago educativo y de salud de esa población, entre otros aspectos. Se trata, pues, de una política altamente reificante con respecto a esa población.

Dicho brevemente, frente a las injusticias resulta insuficiente el cambio de las condiciones de carácter socioeconómico. Es menester también subvertir las representaciones que mantienen vivo el desprecio por el otro y en ello juega un papel central la educación. Esto se desprende claramente de la revisión que hace Honneth (2010) del tema del reconocimiento. Es cierto, como dice este autor, que teóricamente es imposible, por incongruente, dar sustento a una finalidad abstracta en la que se conjuntan valores

sujetos morales. En su crítica al concepto hegeliano de Estado, Marx (1982a) muestra con claridad la imposibilidad de que tal síntesis se lleve a cabo en el Estado capitalista y, con ello, deja abierta la posibilidad de que dicha eticidad pudiera acompañar la aspiración de una forma de sociedad distinta.

éticos abiertos a la diversidad de los fines individuales y, a la vez, sostener que estos fines conservan la fuerza agregativa que forja una identidad colectiva. Hay, dice, una tensión irreductible entre las formas de reconocimiento que se basan en lazos afectivos y las que se fundan en el derecho o en una forma de solidaridad post-tradicional más abstracta e individualizada. Esto, sin embargo, no impide que todas estas formas de reconocimiento puedan estar en el horizonte de las luchas sociales que buscan transformar las condiciones actuales. Por lo pronto, lo que los análisis de Honneth (1992, 2007) y de Mouffe (2009) aportan es la necesidad de que en la formación del ciudadano tenga un lugar preponderante la crítica a toda forma de reificación y la adquisición de competencias para luchar por el reconocimiento y contra el desprecio y las acciones de vulneración que acompañan a la falta de reconocimiento.

A esto se refiere Bauman (2005, 2011) cuando señala que las nuevas condiciones planetarias creadas por el impetuoso y desenfundado impulso de la globalización, que se resiste a ser regulado, ha generado un conjunto de vidas residuales que una vez que ya no se requieren para la producción o el consumo son desechadas, excluidas;⁷⁵ a los ojos de quienes tienen el poder económico y político estas vidas son superfluas y son tratadas a la manera del *homo sacer* del antiguo derecho romano: como vidas desprovistas de valor con respecto de las cuales no hay obligaciones. Se trata de seres humanos que tienen derechos *de jure*, pero no *de facto*; personas cuya vulnerabilidad, miseria y exclusión son consideradas “daños colaterales” de la modernidad globalizada (Bauman, 2011). La formación ciudadana debiera incluir como una finalidad inaplazable la crítica de esta normalidad que resulta profundamente inmoral.

Memoria y promesa: rasgos de un ciudadano político y moral

En relación con el reconocimiento, Ricoeur (2006) introduce algunos elementos que resulta indispensable tener en cuenta cuando se plantea la necesidad de formar al ciudadano. Uno de ellos

⁷⁵ Ése es el caso de los jornaleros agrícolas migrantes en México (Yurén, 2008).

consiste en afirmar que en el centro del tema del reconocimiento está el binomio alteridad-confrontación. En un primer momento, el sujeto aspira a ser reconocido. En un segundo momento se aspira al reconocimiento mutuo en el que el sujeto se coloca bajo la tutela de una relación de reciprocidad no mercantil, pasando por el reconocimiento de sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar (agencia). Este recorrido, dice este autor, es paralelo al desarrollo de la alteridad que incluye el binomio de la memoria y la promesa. Éstas son capacidades que revelan la dimensión temporal de los poderes en juego. Mientras que la memoria se refiere al pasado, la promesa compromete el futuro. La memoria es lo contrario del olvido; la relación de la memoria mía con memorias distintas puede adquirir la forma de recuerdos compartidos en el plano de la amistad, pero también puede girar hacia la conflictualidad. La promesa en cambio no sólo es promesa ante el otro sino también en interés del bien otro; en este caso no hay conflicto.

En su obra *Sí mismo como otro*, Ricoeur (1996a) distingue dos formas de identidad con las que vincula la memoria y la promesa. La *mismidad* responde a la pregunta, ¿qué soy?; en cambio, la *ipseidad* responde a la pregunta, ¿quién soy?, que se desdobra en cuatro más: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra?, ¿quién es el sujeto moral de imputación? La *mismidad* se manifiesta en las disposiciones duraderas y adquiridas en las que reconocemos a una persona y que constituyen su carácter; se configura gracias a las identificaciones de la persona con determinados referentes y su pertenencia a diversos grupos; es una forma de permanecer en el tiempo que es del orden del hábito o la costumbre. La *ipseidad* se refiere a un alguien irremplazable, cuya individualización y permanencia en el tiempo es del orden de la perseverancia o constancia moral del sujeto, que se desdobra en hablante, actor, sujeto histórico y sujeto moral, cuya permanencia en el tiempo tiene que ver con la perseverancia o constancia moral. Con la memoria “se acentúa principalmente la mismidad [...]; con la promesa, la predominancia de la ipseidad es tan abundante que la promesa se evoca fácilmente como paradigma de la ipseidad” (Ricoeur, 1996a:145).

La memoria resulta estéril si no se objetiva en la narración, pues como dice Ricoeur (1996a) no hay tiempo pensado si no es na-

rrado. La narración es, por ello, *guardián del tiempo*. La memoria es condición de posibilidad para que el pasado tenga sentido. Por lo que se refiere a la promesa, este autor afirma: “El cumplimiento de la promesa [...] parece constituir un desafío al tiempo, una negación del cambio: aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, ‘me mantendré’” (Ricoeur, 1996a: 119). Se trata de la fidelidad a la palabra dada, es decir, de esa cualidad que llamamos “constancia moral”, que requiere formarse.

La formación política es entonces formación de la relación con el tiempo. Como dice Bindé (2004) apoyándose en las reflexiones de diversos intelectuales (Vattimo, Derrida, Ricoeur, Morin, Kristeva, Appadurai, entre otros), aceptar sin más la vida instantánea tiene un grave costo. Necesitamos *rehabilitar el tiempo*. Se trata, dice, Bindé (2004), de romper con la lógica de corto tiempo que nos imponen las TIC, las finanzas y los medios, no sólo porque conlleva un borramiento de la posibilidad del proyecto colectivo y una deslegitimación de la utopía, sino porque ello implica que la humanidad de hoy se arrogue los derechos sobre la humanidad del mañana, amenazando su equilibrio y su vida. Se hace necesario romper con la tiranía de la inmediatez para sumar esfuerzos y resolver los graves problemas mundiales: la crisis alimentaria, la pauperización de la población mundial, la migración y el cambio climático, entre otros.

En primer lugar, agrega Bindé (2004), hay que romper con la hegemonía del modelo ético del contrato social que no concibe obligaciones más que entre sujetos aproximadamente iguales y comprometidos en cláusulas de reciprocidad.⁷⁶ Lo que se necesita es considerar la comunidad ética de sujetos del porvenir respecto de los cuales estamos en posición asimétrica y, para quienes procede sólo la solidaridad, sin esperar nada a cambio más que la sobrevivencia de la condición humana. En segundo lugar, hay que reconocer y superar una miopía temporal de la época: por una parte, tenemos amnesia respecto del pasado⁷⁷ y por otra somos in-

⁷⁶ En este sentido, la propuesta de Bindé obliga a ir más allá del nivel de reciprocidad que plantea Ricoeur.

⁷⁷ En relación con la amnesia que involucra el olvido hay diversas posiciones. Por una parte, Arriarán con base en diversos autores llama a evitar “caer en la saturación de la memoria” (Arriarán, 2010:50) e insiste en que el

capaces de inscribirnos en un futuro con sentido. Vivimos ajustándonos y adaptándonos, sin prospectiva. La suerte de las futuras generaciones dependerá de nuestra aptitud para lograr una visión de largo plazo y decisiones presentes. En tercer lugar, Bindé (2004) invita a tener una mirada distinta respecto de los valores, que lejos de ser un patrimonio fijo constituyen una herencia que ha de ser mirada con nuevos ojos. Sin perder el lazo con las convicciones durables de la comunidad histórica, insiste este autor, habrá que atender las revaluaciones incesantes que reclaman los cambios de época y de circunstancia con la emergencia de problemas nuevos. Por ello, más que transmitir valores fijos y absolutizados, hemos de traspasar a las nuevas generaciones la capacidad de diálogo entre las culturas y las condiciones que hagan posible que los valores sean objeto de debate y acuerdos entre actores diferentes.

*La responsabilidad como meta
y la indignación como punto de partida*

La memoria y la promesa constituyen momentos necesarios para dar sentido a la historia y asumir nuestra responsabilidad en el presente. Al respecto, Heller (1985) hace una distinción que resulta de utilidad (véase la tabla 3).

Le llama *presente histórico* a la estructura cultural en la que nos movemos (yo me referiré a la estructura sociocultural). El presente histórico sustituye al *pasado histórico* y será sustituido por

olvido es la base del perdón y la reconciliación. Coincidimos con él cuando alude a que en momentos como el actual, en el que hay sobresaturación de información, se requiere evitar guardar todo en la memoria, pero disintimos de él cuando afirma que para que haya perdón y reconciliación se requiere del olvido. En este punto, coincidimos con Derrida cuando dice: "Para que haya perdón, es preciso que se recuerde lo irreparable o que siga estando presente, que la herida siga abierta" (Derrida y Spire, 1998:6). Dicho brevemente, la memoria histórica ha de ser selectiva (en este sentido es que es aceptable el olvido), pero las heridas infligidas deben permanecer abiertas porque eso es lo único que garantiza que el ciudadano actúe para que aquello que es imperdonable (como los genocidios, la esclavitud, entre otras aberraciones) no se repita. Asimismo, la memoria se requiere para recuperar y reactualizar los valores del pasado.

TABLA 3
FORMAS DE RESPONSABILIDAD CON RESPECTO
A DIFERENTES ASPECTOS DE LA HISTORIA

<i>Estructuras socioculturales</i>	<i>Acciones</i>	<i>Eticidad</i>
Pasado histórico (AC)	Historia pasada (AC)	Época pasada (AC)
Presente histórico (AC)	Historia presente (PT)	Época presente (PT)
Futuro histórico (RD)	Historia futura (RI)	Época futura (RI)

AC= Somos responsables de realizar el análisis crítico de este aspecto de la historia.

PT= Somos responsables de realizar una praxis transformadora.

RD= Tenemos responsabilidad directa porque es resultado de nuestra praxis.

RI= Tenemos responsabilidad indirecta porque generamos las condiciones que la hacen posible.

FUENTE: elaborada por T. Yurén tomando como base algunas distinciones de A. Heller (1985).

el *futuro histórico*, cuando la estructura sociocultural del presente ya no exista más. El *presente histórico* es producto de acciones y acontecimientos pasados que constituyen la *historia pasada*. La condición de posibilidad de la historia pasada es el *pasado histórico*. Respecto de la historia pasada, del pasado histórico y de la historia futura no tenemos una relación pragmática, no podemos influir en ellos y por ende, dice Heller (1985), no tenemos responsabilidad. De lo que sí somos totalmente responsables es de nuestra *historia presente*, es decir, de las acciones que realizamos y de los acontecimientos que provocamos en nuestro ahora, que se orientan a conservar o a transformar la estructura sociocultural actual.

Interpretando lo dicho por Heller (1985) sostengo que, pese a que no elegimos la estructura sociocultural que heredamos del pasado, sí tenemos cierta responsabilidad al respecto: la de analizarla, criticarla y actuar para transformarla con miras a crear las condiciones que favorezcan la estructura sociocultural del porvenir (futuro histórico) que será la condición en la que se desarrollarán las formas de vida de las futuras generaciones. Para ello, se re-

quiere anticipar la época futura (el sistema de eticidad del futuro),⁷⁸ revisando la experiencia de la época pasada (es decir, el sistema de eticidad del pasado), aprendiendo la lección de lo que hay que recuperar y de lo que hay que evitar.

Asumir responsablemente la historia presente significa mirar críticamente el presente histórico y lo que lo ha hecho posible (el pasado histórico, la historia pasada y la época pasada) y trabajar para construir las estructuras que heredaremos a las próximas generaciones, buscando que sean condición de posibilidad de una historia futura dignificante. Significa, entonces, tener memoria respecto del pasado y no reconciliarnos con la parte de nuestro presente histórico que conlleva injusticia y reificación. Esa no reconciliación es la que nutre la praxis responsable que ha de caracterizar nuestras acciones presentes y la eticidad que estamos construyendo.

Se trata, pues, de contribuir a formar una ciudadanía moral que asume la responsabilidad por el futuro. Con Hans Jonas (1998) planteo que la responsabilidad moral impone que en nuestras decisiones cotidianas tomemos en consideración el bien de aquellos que serán ulteriormente afectados por nuestras acciones sin haberlos consultado. Como dice este autor, el poder entraña el deber; si tenemos el poder de actuar para realizar X acción, entonces tenemos el deber de pensar en sus consecuencias. Esto requiere de un doble saber: objetivamente, necesitamos un conocimiento de la causalidad física (por ejemplo, saber que si desperdiciamos agua en el presente eso tendrá determinados efectos para el futuro); subjetivamente, un conocimiento de los fines humanos (de la clase de vida que se procura, desde el presente, para las generaciones futuras). El objeto real de mi responsabilidad es ese ser afectado por mí: el valor de una vida sana y feliz para las generaciones futuras se me presenta como un derecho de esas generaciones. La ética en relación con el futuro nos obliga, dice Jonas, a: 1) maximizar el conocimiento de las consecuencias de nuestro actuar en la medida en la que pueden determinar y poner en peligro el destino de la

⁷⁸ Heller se refiere a la suma total de objetivaciones significativas, a los sistemas de creencias y los valores esenciales que constituyen un determinado sistema de vida. Yo he preferido utilizar el término de Dussel "sistema de eticidad" que he empleado en este libro.

humanidad, y 2) elaborar un conocimiento de lo que conviene y de lo que no conviene; de lo que se debiera favorecer y lo que convendría evitar. También obliga a procurar que este saber y la voluntad de actuar sean colectivos y se conviertan en un asunto público.

Si tomamos en cuenta el argumento de Jonas (1998), la *no reconciliación* con nuestro presente histórico —de la que habla Heller (1985)— tiene dos facetas: la primera es el rechazo a las injusticias que provocan y reproducen las estructuras del presente que nos fueron heredadas por la historia pasada; la segunda es el rechazo a aquellas acciones realizadas en el presente que contribuyen a reproducir o a crear estructuras que provocarán o perpetuarán las injusticias en el futuro. Este rechazo tendría que basarse en un análisis crítico que atravesase el tiempo y que no ocultase la injusticia, el desprecio, la reificación en cualquier momento histórico. Se trata de una operación que, desde el punto de vista epistémico, es de carácter analítico y crítico, y desde el punto de vista moral y político se manifiesta como indignación.

Varios acontecimientos de los últimos años han revelado la fuerza de la indignación. Se pueden mencionar, al menos, tres movimientos que cimbraron las estructuras de las sociedades en el pasado reciente —entre 2011 y 2012—: los *Ocupa de Wall Street* que se llamaron a sí mismos el “99 por ciento”, para posicionarse frente al uno por ciento que detenta la riqueza del planeta; los *Indignados* en España que se declaraban “sin casa, sin empleo, sin futuro”, y la *Primavera árabe*, de la cual se ha dicho que es “una revolución espontánea e improvisada” para recuperar la dignidad y cuyos desenlaces han sido distintos en los diversos países en los que surgió. Se trata de movimientos que ven en la concentración de la riqueza en pocas manos, en la corrupción de los gobiernos respectivos y en la actuación abierta o veladamente antidemocrática⁷⁹ de éstos un constante atentado contra la dignidad de una

⁷⁹ La expresión “veladamente antidemocrática” alude al espionaje gubernamental y la falta de transparencia en las políticas de gobiernos supuestamente democráticos. En su artículo semanal en el diario *La Jornada*, Brooks (2013) trajo a colación los análisis de Chomsky y de otros intelectuales en relación con las acciones de vigilancia que ejerce el gobierno de Estados Unidos sobre los ciudadanos y las redes sociales “trituyendo la privacidad”

inmensa mayoría de la población. La emergencia de estos movimientos resulta de particular importancia porque, como dice acertadamente Immanuel Wallerstein:

[...] no es que [...] consiguieran todo lo que esperaban. El hecho es que lograron cambiar el discurso mundial, y lo alejaron de los mantras ideológicos del neoliberalismo acercándolo a temas como la inequidad, la injusticia y la descolonización. Por primera vez en un largo tiempo, la gente común discutía la naturaleza misma del sistema en que vivían; ya no se les podía dar por hecho (Wallerstein, 2012).

Al igual que en otros lugares del mundo, en México la indignación ha sido la manifestación de un sentimiento más profundo: el no soportar más la injusticia. Los movimientos surgidos en los últimos 20 años han sido muchos. Sólo mencionaremos algunos: el Barzón —ahora sociedad civil— que nació a principios de los noventa, a raíz de que los productores del campo empezaron a sufrir embargos, remates y desalojos; el movimiento sostenido por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que se inició como movimiento armado y ahora es un extraordinario ejemplo de autogestión de las comunidades chiapanecas, que reivindican la presencia activa de los pueblos originarios con la expresión “nunca más un México sin nosotros”; el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad que se genera como reacción a la brutal violencia que se vive en México —principalmente consecuencia de la estrategia del gobierno para combatir el narcotráfico— que ha costado incontables vidas y ha arrancado de sus familias y de su proyecto de vida a innumerables jóvenes a los que recluta por la fuerza para fines ilícitos; y el Movimiento #YoSoy132 inicialmente con-

y atentando contra las libertades civiles. También hizo la crítica con respecto al castigo que recibió el soldado Manning (35 años de cárcel) por sacar a la luz la secrecía de las acciones y decisiones gubernamentales. Ese caso al que alude Brooks y otros a los que está ligado y son conocidos públicamente —el caso Assange y el caso Snowden— son ejemplos de la persecución de la que han sido objeto quienes dieron a conocer la invasión a la vida privada y la falta de transparencia. Brooks cierra su artículo con la siguiente pregunta: “¿Pero se puede defender la democracia en secreto y actuando como si el pueblo y los defensores de las libertades civiles y los disidentes fueran el enemigo?”.

formado por estudiantes de educación superior que surgió como reacción a la connivencia de los poderes fácticos y los medios para imponer a uno de los candidatos presidenciales, reivindicando el derecho al voto informado y reflexionado. Se trata de movimientos con diversos fines, sostenidos por diferentes grupos de la sociedad que coinciden en un aspecto: asumen que el sistema social puede modificarse, no obstante que ello sea muy costoso en energía, tiempo, recursos y hasta vidas.

Al igual que lo que pasa en el nivel internacional, esos movimientos han buscado cambios en las estructuras, las políticas y las normativas o demandan el reconocimiento de los derechos de grandes capas de la población. Todos ellos nos recuerdan que la democracia es una forma de vida y no se limita a la emisión del voto cada X años; asimismo, han actualizado el principio de que la soberanía es del pueblo y que la igualdad en el ejercicio de los derechos está en la base de la democracia. Nos muestran, en suma, que la democracia no es el constructo de los votantes, sino de los agentes o actores, y que la democracia debe ayudar a hacer justicia.

Cada uno de los movimientos a los que me he referido generaron conmoción y arrastre en la sociedad. Ello hacía pensar que, de mantenerse, significarían un cambio importante en el sistema social. Sin embargo, con el tiempo algunos movimientos fueron mediatizados, otros fueron reducidos a una localidad o disminuidos en su intensidad o ámbito de influencia, sin detrimento de que las acciones de algunos de ellos sigan teniendo efectividad. Lo que cabe preguntarse es por qué los movimientos que enarbolan causas justas, y movilizan conciencias, pueden llegar a perder la atención de la mayor parte de la sociedad y sólo se mantienen en la medida en que el grupo de personas más convencidas y comprometidas con la causa sigue impulsándolos. La respuesta que me atrevo a dar es que la mayoría de la población ve como lejano, muy difícil e incluso imposible el cambio de estructuras sociales y no reconoce su papel como agente social y político.

Si la suposición de que no se pueden cambiar las estructuras sociales se diera cierta, la educación ciudadana tendría que limitarse a una educación cívica que mantuviera los ritos cívicos y se limitara a promover la obediencia a la ley y una democracia res-

tringida al ejercicio del voto. En el mejor de los casos, se buscaría que el voto fuera realmente libre, informado y reflexionado. Pero si la razón está de parte de los barzonistas, los zapatistas, los estudiantes del movimiento #Yosoy132 y los del movimiento por la paz, la justicia y la dignidad, es decir, si vale la pena una sociedad justa, diversa, democrática y segura, entonces tendremos que admitir que la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa que nutre a una democracia participativa es deseable y necesaria. También habría que aceptar que lo que ocurre en las escuelas está alejado de ese tipo de formación ¿Cuál es entonces la vía para favorecer la formación de ese tipo de ciudadano?

Un buen punto de partida es la indignación. Todos los movimientos a los que nos referimos tienen ese común denominador: nacen de la indignación. Ésta es la lección que nos legó Stéphane Hessel (2010), quien participó en la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial y, después de convivir algún tiempo con los palestinos de la franja de Gaza e indignarse de que el mundo entero permitiera que un pueblo viviera en esas condiciones, escribió una especie de manifiesto que ha circulado por todo el mundo. “¡Indignaos!” dice, y reflexiona sobre el hecho de que sólo una profunda indignación pudo darle fuerza a quienes resistieron el fascismo en Europa y a quienes en muchos puntos del planeta quieren cambiar las cosas. La indignación, que el EZLN resumió en la expresión “¡Ya basta!”, ha estado en el origen de los movimientos a los que nos hemos referido.

DE LA AGENCIA A LA PRAXIS

No obstante que la indignación está en la base de una ciudadanía activa, es insuficiente para lograr el cambio social. Para ello se requiere también de agencia, pero no de cualquier forma de agencia, sino de aquella que llamamos “praxis”. A continuación, resumo mi posición al respecto.

De la agencia a la praxis

Recordando los análisis de Bauman a los que me referí en el capítulo segundo de esta obra cabe preguntarse: ¿es posible y tiene

sentido la recuperación del ágora y la agencia? La respuesta afirmativa a esta pregunta significa aceptar el supuesto de que pese a las dificultades, los sistemas sociales pueden modificarse. Desde Marx hasta nuestros días, múltiples y excelentes trabajos de sociólogos, politólogos y filósofos nos dejan la sensación de que en la tensión entre estructura y sujeto, es el sujeto el que sale perdiendo. Pero bien miradas las teorías que nos revelan la rigidez de las estructuras, el peso de las ideologías, la fuerza del habitus, los límites a la libertad, también dan pistas de que “somos más libres de lo que creemos” (Foucault, 1995) y de que es posible la recuperación de la agencia perdida.

Giddens (2003) es uno de los autores que rechazan la tendencia a ver la conducta humana como resultado de fuerzas que las personas ni gobiernan ni comprenden. Explica que las propiedades estructurales de los sistemas sociales existen sólo en la medida en que las formas de conducta social las reproducen a través de prácticas rutinarias; éstas contribuyen a forjar el sentimiento de confianza o “seguridad ontológica” (Giddens, 2003:24) que las personas requieren para enfrentar los problemas de la vida. Dicho de otro modo, los sistemas sociales son prácticas reproducidas en escenarios de interacción. Esas prácticas obedecen a que los actores emplean esquemas generalizados (fórmulas) en el curso de sus actividades diarias para resolver, según rutinas, las situaciones de la vida social.

Aunque las prácticas rutinarias se constituyen frecuentemente gracias a actos no intencionales, las personas recuperan su carácter de seres intencionales o agentes cuando realizan acciones que obedecen a razones y pueden dar cuenta de ellas discursivamente. Todo agente ejerce poder en la medida en que tiene la capacidad de producir un efecto intencionadamente mediante la realización de una determinada acción. Ciertamente, el agente puede pasar inadvertidas algunas condiciones que dificultan o limitan su acción y también puede producir consecuencias no buscadas, pero independientemente de ello, el agente es alguien que puede actuar y actúa para producir un resultado. En términos de Giddens (2003), ser agente es ser capaz de desplegar repetidamente, en el fluir de la vida diaria, un espectro de poderes causales, incluido el de influir sobre el poder desplegado por otros.

Se deja de ser agente si se pierde esa aptitud o poder. La acción es poder en el sentido de ser “aptitud transformadora” (Giddens, 2003:51).

Cabe preguntar si, desde la perspectiva de Giddens el poder de los actores puede modificar o no las propiedades estructurales de un sistema social. La respuesta es afirmativa pues lo que llamamos estructuras no existe más que como prácticas rutinarias y como huellas en la memoria, que adoptan la forma de esquemas generales que orientan la conducta de los agentes humanos.

Cambiar las prácticas, entonces, requiere del cambio de los esquemas, pero esto no es fácil pues esos esquemas se encuentran “encarnados” bajo la forma de teorías implícitas (Pozo, 2003), y forman parte del “saber de fondo” del cual no nos hacemos cuestión (Habermas, 1989). El propio Giddens (2003) insiste en que los esquemas incluidos en la articulación de una interacción diaria son fijos y coercitivos, y frecuentemente inconscientes. Además, los cambios han de hacerse con los recursos con los que se cuenta, pero éstos no son algo distinto de aquellos que sirven para la producción y reproducción del sistema social. La pregunta entonces es, ¿cómo son posibles los cambios de esquemas y prácticas?

Sewell (2006) reflexiona sobre el hecho de que, en general, las estructuras sociales se ven como impermeables a la acción o agencia humana por ser estables, porque son patrones consistentes, pero sostiene que si bien estos patrones o esquemas pueden constituir restricciones de la agencia humana, también constituyen las bases orgánicas de la capacidad humana para aprender y actuar. Esto se debe a que los esquemas, que son procedimientos generalizables aplicados en la representación/reproducción de la vida social de todos los días, pueden ser aplicados o ampliados a una variedad de contextos de interacción, es decir pueden ser transpuestos a circunstancias diferentes y con diversos niveles de profundidad. Los esquemas son, entonces, potencialmente mutables, ya que al movilizarse en otros contextos van sufriendo adaptaciones y transformaciones. Así, por ejemplo, un sistema social autoritario, con fachada de régimen republicano, se sostiene en las prácticas de los sujetos que se ven a sí mismos sólo como súbditos de las instituciones y de las leyes, pero no como parte del pueblo soberano. Cuando estos sujetos tienen experiencias en contextos no

autoritarios, en su representación de la ciudadanía se equilibra la obediencia a la ley con la noción de ser sujeto de derechos y parte del pueblo soberano.

Al respecto, Sewell (2006) hace la siguiente reflexión: las prácticas dependen de los esquemas, es decir de “lo que la gente sabe”, y esto no es otra cosa que “cultura”. Por eso, al igual que Gramsci, le apuesta al cambio cultural, al cambio de las mentalidades. Los cambios son posibles, según Sewell (2006), en primer lugar, porque las prácticas derivan de esquemas, los cuales se transforman al aplicarse en diferentes esferas institucionales. En segundo lugar, porque al transponer un esquema de un contexto a otro el agente pone en juego habilidades para adaptar el esquema y transformarlo creativamente. En tercer lugar, porque los esquemas se aplican con diferentes recursos y eso también demanda modificaciones de los mismos. Además, porque los recursos no siempre se interpretan de la misma manera y, por último, porque las estructuras se intersectan y esto hace necesaria la interpretación de situaciones diversas en las que se aplican los esquemas. Dicho de otro modo, la reproducción de las estructuras nunca es automática, siempre está en riesgo y eso hace posible el cambio de estructuras.

En estas condiciones, ser agente significa ser capaz de ejercer cierto grado de control sobre las relaciones sociales donde nos hallamos inmersos, gracias al conocimiento que se tiene de los esquemas de la vida social y gracias al acceso a ciertos recursos. Todos los seres humanos pueden ejercitar la agencia en distintas medidas, pero lo que realmente es relevante para el cambio social es que la persona tenga habilidad para comunicarse con otros y coordinar con esos otros sus acciones para determinar proyectos colectivos y controlar los efectos simultáneos de las propias actividades y las de los otros. La agencia depende, entonces, también de la posición que se ocupa en las organizaciones colectivas.

En la estructuración de la sociedad, los sujetos que actúan, o bien contribuyen a reproducir y perpetuar las estructuras socioculturales, o bien participan de manera reflexiva y creativa y contribuyen al cambio social. Puede darse el caso de que los agentes modifiquen las estructuras para mantener su situación de ventaja en la sociedad. En tal caso, tiene lugar una forma de agencia que Bauman (2002) llama “autorreferencial”, que desde nuestra pers-

pectiva suele regirse por el principio del “gatopardismo”.⁸⁰ Se trata de una forma de agencia que contribuye a transformar las estructuras a fin de que se mantengan las condiciones que benefician al agente o al grupo o gremio al que éste pertenece, aun cuando esas condiciones traigan consigo relaciones injustas para otros. Sin embargo, también puede haber prácticas que rompen en mayor o menor medida con el orden establecido y se orientan a atender las necesidades radicales de todos y todas, es decir, a dignificar la vida. Esta última es la praxis que surge de la indignación y del deseo de modificar las estructuras que conllevan injusticia, reificación y desprecio.

Por su parte, el agente de la praxis es sujeto, en términos de Touraine (en Touraine y Khosrokhavar, 2002), porque es conciencia individual capaz de mirarse a sí misma con el poder de decir “Yo”. El sujeto, dice este autor, se define en términos de esfuerzo y anhelo, pero también en términos de carencia y fragilidad, y su acción se realiza básicamente como resistencia a la homologación y a la instrumentalización, pero al fin y al cabo, como diría Sewell (2006), resistencia creativa en la medida en que contribuye a modificar esquemas y cambiar estructuras. También es resistencia responsable en la medida en que ese poder de decir “Yo” significa asumirse como aquel a quien se le imputan los actos (Ricoeur, 1996) y acciones, con las consecuencias de las mismas. En suma, el agente de la praxis es un sujeto práxico: no es sólo agente (el que hace), sino también es autor (el Yo que se autoriza a hacer), y actor en la medida en que se asume como ser social capaz de actuar con otros en el cambio social (Touraine y Khosrokhavar, 2002).

Praxis, moral y política: el aporte de Adolfo Sánchez Vázquez

La praxis, entendida a la manera de Sánchez Vázquez (1980), tiene una connotación más amplia que el concepto clásico de praxis,⁸¹

⁸⁰ Este término, empleado frecuentemente en el ámbito de la crítica política, alude a la novela *Il Gattopardo* de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, en la que aparece la frase: “*Si queremos que todo siga como está, necesitamos que todo cambie*”.

⁸¹ Aristóteles (1961) distingue la *praxis* (πρᾶξις) de la *poiesis* (ποίησις). La *praxis* es una acción inmanente en la que el fin de la acción es la misma acti-

pues no sólo es actividad que tiene su finalidad en sí misma (como en el actuar ético), sino también es acción que produce cambios objetivos en la realidad social. Además es una actividad orientada y esclarecida por la teoría.⁸² La praxis es práctica en la que se combina saber, actuar moral y hacer. Además, es necesariamente crítica de la realidad social injusta y por ello tiende a *revocar toda forma de dominación* (Heller, 1977).

Según Sánchez Vázquez (1980) la praxis es la *actividad consciente objetiva* que tiene como resultado la transformación de algo en la realidad. Incluye siempre un elemento teórico que orienta la práctica y eleva la racionalidad de ésta. Puesto que se orienta a superar condiciones de injusticia o alienación, la praxis está en profunda relación con los valores y la moral social, que nosotros denominamos “eticidad”.

En torno al tema de los valores cabe decir que, frente al subjetivismo y el objetivismo axiológicos,⁸³ la perspectiva dialéctica de Sánchez Vázquez (1992) conlleva la idea de que las preferencias y actitudes de las personas no son ajenas a las relaciones sociales. Los valores no son algo inmutable, necesario y universal inscrito en el ser de las cosas, sino que son construcciones históricas. Este autor sostiene que el valor surge de la unidad indisoluble de la preferencia del sujeto y de la cualidad posible o actual en un objeto. Esa relación no es ahistórica, por el contrario siempre es con-

vidad. La *poiesis* consiste en la producción o fabricación de una cosa diferente al sujeto que la produce. La praxis está gobernada por la prudencia (*phronesis*: φρόνησις) o sabiduría práctica y el bien que persigue está en la actividad misma. En cambio, la *poiesis* está moderada por la *téchne* (τέχνη) y el bien que persigue es algo ulterior a la acción. *Praxis* y *poiesis* son distintas a la teoría (θεωρία), que es la actividad que persigue la verdad a través de la contemplación de los primeros principios. La praxis entendida a la manera de Sánchez Vázquez incluye *praxis*, *poiesis* y teoría.

⁸² La praxis, dice Sánchez Vázquez (1980) es expresión de la dialéctica sujeto-objeto porque de la misma manera que la actividad teórica no es “de por sí” praxis, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto, si en ella falta el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad.

⁸³ El término axiología se deriva del griego: *áxios* —del valor— y *lógos* —tratado. Mientras que el subjetivismo axiológico considera que la fuente del valor está en el sujeto, el objetivismo axiológico sostiene que la fuente del valor está en la realidad externa al sujeto.

creta, singular; se da en un tiempo y en un espacio determinados. Refiriéndose al campo del arte, alude a la *situación estética* en la que se realiza la *unidad sujeto-objeto*. La dimensión subjetiva no sólo atañe a la preferencia del sujeto, sino también a sus creencias, su ideología, los saberes de los que se ha apropiado o que ha construido, sus finalidades, sus deseos, su nivel de conciencia, sus proyectos y su capacidad de actuar. La dimensión objetiva se refiere al conjunto de hechos y cosas que constituyen el referente de sus preferencias. Desde una perspectiva social este autor también utiliza el término “subjetivo” para referirse a las fuerzas sociales (es decir grupos o clases sociales que se encuentran en tensión con otras en un momento histórico determinado), al proyecto de éstas y a su capacidad de organización y acción. En esta perspectiva, utiliza el término “objetivo” para referirse a las condiciones, económicas, políticas, sociales, culturales y físicas en las que los sujetos actúan.

El valor está sustentado en ciertas propiedades reales que no son valiosas por sí mismas, pero que llegan a ser valiosas cuando un sujeto las pone en relación consigo mismo, con sus intereses y necesidades. En palabras de Sánchez Vázquez “el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas” (Sánchez Vázquez, 1979:118). Una consecuencia que de aquí se deriva es que el valor existe idealmente en lo que podemos llamar *situación axiológica*, pero sólo puede existir realmente cuando media la praxis. El ser histórico social, con su actividad práctica, es el que crea los valores y los bienes en que se encarnan, al margen de los cuales sólo existen como proyectos u objetos ideales.

Entre valores y moral este autor establece una estrecha relación, pues la preferencia y la realización del valor forman parte de la estructura del acto moral. En efecto, según Sánchez Vázquez (1979), los elementos que dan estructura al acto moral son: *a*) el motivo (aquello que impulsa a actuar o perseguir un fin); *b*) la conciencia del fin que se persigue (anticipación ideal del resultado por alcanzar); *c*) la elección de un fin entre otros (lo cual requiere ponderar los valores de los distintos fines y determinar que uno

de ellos es preferible a los demás, es decir, es más valioso que los otros); *d*) la decisión de realizarlo (la voluntad de hacer efectivo el acto, asumiendo las consecuencias que tendría el realizarlo), y *e*) la realización del acto moral (el empleo de los medios adecuados para hacer el resultado efectivo, con sus respectivas consecuencias).

Al hablar de la moral social, Sánchez Vázquez (1979) afirma que ésta surge como un conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los individuos en una comunidad social dada; incluye no sólo el conjunto de principios, valores y prescripciones que se aceptan como válidos (dimensión normativa), sino también los actos concretos que se realizan conforme a esas normas, principios y valores (dimensión fáctica). En las sociedades en las que se ejercen diversas formas de dominación, explotación y exclusión, las cuestiones morales son también cuestiones políticas en la medida en la que las normas, los principios y valores prevaecientes suelen justificar la dominación o el ejercicio del poder de unos sujetos sobre otros.

El velo que suele desplegarse para ocultar la dominación hace inaceptable lo que, en cambio, resulta deseable desde una perspectiva dialéctica: que la actuación moral se traduzca en actuación política para reivindicar derechos individuales y sociales. Ese ocultamiento ideológico de la dominación obliga a no aceptar sin más las normas morales y a producir criterios para juzgarlas. Al respecto, Sánchez Vázquez (1979) considera válido el principio formal kantiano que exhorta a considerar siempre al ser humano como un fin y no como un medio, hasta el punto de afirmar que un indicador del progreso moral es la conducta de los sujetos que hacen efectivo dicho principio en actos concretos. Sin embargo, su perspectiva dialéctica le obliga a superar la posición puramente formalista para buscar un principio material. Éste aparece de manera implícita en toda su obra y podemos denominarlo “principio de emancipación”. Una posible enunciación de este principio sería: “Tiene validez moral una norma o un principio cuya aplicación en actos concretos favorezca la emancipación de los seres humanos, entendida como la superación de la dominación de unos sobre otros”. Este principio se concreta en las pautas que aporta este autor para juzgar la validez de las normas morales. Una norma

tendrá: 1) justificación social si corresponde efectivamente a necesidades e intereses sociales; 2) justificación práctica si existen condiciones reales para su aplicación; 3) justificación lógica si la norma demuestra coherencia con las demás normas del código moral del que forma parte; 4) justificación científica si su contenido es compatible con los resultados de los conocimientos científicos, y 5) justificación dialéctica si aporta elementos susceptibles de enriquecerse e integrarse en una moral universalmente humana. En consecuencia, resulta moralmente deficiente una norma que no satisfaga esos criterios en su conjunto, como sucede con las normas que favorecen de alguna manera la dominación o la explotación. Por esta razón, Sánchez Vázquez (1980a) señala que la política está imbricada íntimamente con la moral, pues toda política supone cierta moral y toda moral una política. Por eso, desde el punto de vista de un proyecto emancipatorio —que es un proyecto en el que se realiza la dialéctica justicia/libertad—, contribuir a la transformación de un mundo en el que persiste la explotación y la opresión es una opción política y también una exigencia moral.

Siguiendo a Sánchez Vázquez (1980a), puede afirmarse que hay una interdependencia entre política y moral: cuando de lo que se trata es de transformar el mundo (finalidad política), la moral está al servicio de la política sólo en cuanto al contenido (sistema normativo dictado por el interés de clase), mas no en cuanto a la forma (como regulación normativa de las relaciones entre los hombres asumida por ellos consciente, libre y voluntariamente). Si la subordinación llegara a darse en los dos aspectos, la moral se convertiría en sierva de la política y esta última perdería su índole emancipatoria.

Para lograr una transformación radical de la sociedad no es suficiente sustituir un poder con otro poder. El proceso es más complejo y exige que, una vez instaurado un poder que ha subvertido el orden imperante se comiencen a crear las condiciones de la abolición de todo dominio. Sólo un poder como éste, dice Sánchez Vázquez, “abrirá el acceso a eso más allá [del poder como dominación] que consiste en la autodeterminación del individuo y la sociedad y, por tanto, a la verdadera realización de la libertad” (Sánchez Vázquez, 1985:124). En síntesis, la praxis política

—orientada básicamente a la transformación de las estructuras sociales—⁸⁴ es una actividad que, después de abolir al poder como dominación, ha de conquistar el poder propio que es la autodeterminación.

La obra de Sánchez Vázquez pone al descubierto que en la transformación de las estructuras sociales es indispensable la transformación de los esquemas culturales, pero esto es insuficiente, pues la praxis tiene lugar “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (Sánchez Vázquez, 1980:246). Dicho de otra manera, se requieren los cambios en los esquemas culturales, pero también de los órdenes normativos y las instituciones. Lo mismo puede decirse de la inversa: pueden cambiarse los órdenes normativos pero si los esquemas culturales no se transforman, entonces no hay transformación social de fondo y lo más probable es que ese cambio sea efímero.

LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO CON AGENCIA Y SENTIDO PRÁXICO

Formar al ciudadano con sentido práxico significa contribuir a que el educando/a se constituya en un agente que sea al mismo tiempo un sujeto moral, capaz de hacer la crítica de las instituciones y de la cultura con miras a sacar a la luz aquello que provoca y reproduce injusticia, exclusión y dominación en cualquier aspecto, y un actor político capaz de influir de distintas maneras en la transformación de las instituciones. A continuación nos referiremos brevemente a esta tarea teniendo en mente al ciudadano/a que construye la democracia y combate la injusticia.

La capacidad de indignación

El agente con sentido práxico es aquel capaz de indignarse. La indignación requiere, por un lado, de un conocimiento objetivo de

⁸⁴ Sánchez Vázquez pone el énfasis en las estructuras del Estado, pero dados los cambios en la modernidad líquida hemos de hablar de estructuras sociales.

la realidad (lo cual implica a la razón teórica), pero también de criterios claros acerca de lo justo (lo cual remite a la razón práctica). Lo que indigna no puede ser sino aquello que por ser injusto atenta contra la dignidad. En consecuencia, se requiere la educación de la razón teórica para mirar el mundo de manera objetiva y, por ende, descentrada (es decir, sin referencia constante al sí mismo), lo cual ha de completarse con una educación moral que facilite que cada educando determine los principios morales de validez universal que asume y rigen su conducta. Esa educación moral, basada en el imperativo de no instrumentalizar a otros ni aceptar la instrumentalización o reificación de uno mismo, quedaría trunca si el educando no construye procedimientos de juicio prudencial (Korsgaard, 2008) para aplicar las normas generales atendiendo la particularidad de las situaciones (Ricoeur, 1996) y las diferencias con criterios de equidad. Poner al educando en condiciones de aplicar el juicio moral y el juicio prudencial, por ejemplo, al analizar casos reales o hipotéticos discutiendo con otros la propia posición, es una vía adecuada.

La indignación es una emoción que dispara la necesidad del saber crítico sobre ese fragmento de la realidad social que vemos como injusto. Al igual que otras emociones que Martha Nussbaum (2011) llama “emociones democráticas”, conviene cultivarla. Esta filósofa se inspira en el enfoque del desarrollo humano trabajado ampliamente por Amartya Sen y en una idea de la democracia que se centra en “el cuidado de los individuos, el derecho a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad para cada uno” (Nussbaum, 2011:37). No obstante que esta posición difiere mucho de la posición republicana de Hessel (2010) y de la posición marxista de Sánchez Vázquez (1980), resulta claro que las emociones democráticas que plantea son indispensables para reconocer la injusticia y el dolor del otro. Retomamos aquí algunas de las capacidades que, según esta autora, deberían promoverse en un proceso educativo para la democracia, agregando por nuestra parte algunas pautas educativas:

- Capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los otros, en particular de aquellos que la sociedad representa como inferiores o como simples objetos. Esto requiere de ex-

periencias educativas que favorezcan una toma de distancia con respecto al propio punto de vista, y un esfuerzo de descentramiento y de comprensión de la posición del otro.

- Capacidad de comprender que las propias debilidades y las de los otros no son motivo de vergüenza y que tener necesidad de los otros no significa falta de valor. El desarrollo de esta capacidad hace necesario organizar tiempos y espacios para el examen de la propia vulnerabilidad y la vulnerabilidad de los otros, y experiencias que estimulen la cooperación y la reciprocidad. Se trata de ejercicios de lo que Ricoeur (1996) llama “solicitud por el otro”.
- Capacidad de atención verdadera a los otros, sean próximos o lejanos. Esta capacidad demanda desarrollar una auténtica estima del otro reconociendo sus valores. También para esto se requieren tiempos y espacios determinados.

Para Nussbaum (2011) estas capacidades van de la mano de otras que me atrevo a resumir en la capacidad de combatir los estigmas y estereotipos arraigados en nuestras representaciones o las representaciones de los otros. El mundo real proporciona múltiples ejemplos de injusticias cuyo examen crítico ayuda a desarrollar la capacidad de indignación. En lugar de trabajar con situaciones imaginadas, es preferible trabajar situaciones reales que tengan relevancia cultural y social (Díaz Barriga y Hernández, 2002) y provoquen el conflicto sociocognitivo (Bourgeois y Nizet, 1997) que conduzca a examinar las propias creencias y actitudes en relación con los otros —sobre todo si son diferentes—, a reconocer los estereotipos que prevalecen en las propias representaciones y a vigilar la propia conducta y forma de expresión en relación con los otros.

Además, se requiere promover “la capacidad y el ánimo para elevar una voz diferente” (Nussbaum, 2011:38) que se opone a lo que otros ven como normal. El habituarnos a la estigmatización, al trato injusto, a la reificación es perder humanidad. En cambio, el habitar a los educandos/as a examinar y criticar lo que se juzga como normal es una buena vía para afinar el espíritu crítico.

Coincido con esta autora cuando dice que las humanidades, en general, ayudan a acceder a la cultura de las emociones y a la

imaginación narrativa que se requiere para comprender al otro. Es gracias a la empatía que somos capaces de colocarnos en el lugar de otro, identificarnos con el débil en lugar de estigmatizarlo, desarrollar la compasión y el respeto —en lugar de la agresividad y el miedo— y defender el interés común. No pocas veces, como señala esta autora, la igualdad y la libertad de todos dependen más de las emociones democráticas que de debates de ideas abstractas.

Recordando el comportamiento de los prisioneros pasivos y deprimidos frente a los guardias que utilizan su poder para humillarlos y estigmatizarlos, esta filósofa afirma que eso sucede cuando, por una parte, no hay compasión y empatía y, por la otra, hay miedo y odio. Además de estos sentimientos, agrega Nussbaum (2011), ese tipo de acciones son consecuencia de que las personas están colocadas en estructuras perniciosas: *a*) las personas actúan mal cuando no son personalmente responsables, si pueden actuar bajo la cubierta del anonimato; *b*) actúan mal cuando nadie eleva una voz crítica de lo que se hace; frecuentemente basta una voz diferente para que los demás se sientan libres de seguir su propia percepción y su juicio; *c*) se comportan mal cuando la reificación e instrumentalización de otros seres humanos son cobijadas y animadas por numerosos aspectos de la cultura. Como afirma Nussbaum (2011), la educación para la democracia debiera reforzar el sentimiento de responsabilidad personal, las relaciones entre individuos distintos con derechos iguales y la voluntad de elevar una voz crítica. Se trata, en suma, de que los procesos educativos brinden herramientas al educando para resistir la manipulación y tener la actitud y la determinación de combatir la discriminación y toda forma de injusticia.

*La recuperación del ágora y el bien común
en el espacio educativo*

Tanto la indignación que mueve a la acción, como la intencionalidad que guía la acción requieren de un sentido de justicia y equidad. Nos indignamos frente a lo injusto y actuamos con miras a transformar ese presente injusto en una futura realidad más justa y digna. La educación de los agentes democráticos no puede, en-

tonces, desentenderse del tema de la justicia. El dispositivo educativo tendría que constituir un espacio para deliberar sobre lo justo que —siguiendo a Ricoeur (1996)— incluye lo bueno, lo recto y lo equitativo.

Ese espacio tendría que ser también un lugar de *ágora*, es decir, un espacio en donde se construyen los puentes entre lo privado y lo público y se exponen problemas que afectan a individuos particulares, pero cuya solución requiere del esfuerzo colectivo; un lugar donde se llega a acuerdos para alcanzar una finalidad común mediante las acciones de cada uno de los miembros del colectivo. Esa finalidad común se constituye provisoriamente como bien común alrededor del cual se conforma la cadena equivalencial de la que deriva el sentido del “nosotros”.

La conversión del espacio educativo en *ágora* depende de que los sujetos sean capaces de interactuar comunicativamente. Ello hace necesario que cada educando/a sea formado/a como escucha y hablante competente, capaz de coordinarse y deliberar con otros sobre asuntos que atañen a un colectivo (Habermas, 1989 y 1998). Habrá que admitir, con Habermas (1998), que aprender a deliberar significa adquirir capacidades discursivas y de interacción que posibiliten la solución racional de cuestiones pragmáticas, pero también morales y relativas a la eticidad y con implicaciones políticas. Los aprendizajes que ello implica requieren de un modo discursivo de socialización que se aleja de las formas acostumbradas de socializar mediante el adoctrinamiento, la persuasión, la ideologización e incluso la amenaza de exclusión o devaluación pública.

Deliberar con otros sobre asuntos de interés común para buscar acuerdos, o para poner en cuestión normas o políticas en funcionamiento, hace necesario contar con competencias lingüísticas, lógicas y comunicativas que debieran irse desarrollando desde la más tierna infancia. Más allá de los elementos teóricos y técnicos que son necesarios para adquirir estas competencias, lo que hace que se desarrollen es la experiencia y el ejercicio constante. Esto puede ser posible si la deliberación se lleva a cabo en múltiples espacios y con múltiples pretextos, a fin de que los educandos vayan adquiriendo y afinando las capacidades discursivas y de interacción tan necesarias para la democracia. Se trata, en suma,

de recuperar la agencia entendida como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado” (Bauman, 2002:116).

*Aprender a ser agente: el cambio
de representaciones y de prácticas*

Como se desprende de lo dicho hasta aquí, la educación del agente con sentido práxico requiere de los contenidos teóricos que se examinan en diversas materias y, sobre todo, de experiencias y ejercicios que van configurando personalidades ético-políticas. Este tipo de agente pone en funcionamiento la razón teórica para examinar críticamente la realidad, pone en funcionamiento la razón práctica para determinar los criterios que orientan sus decisiones y su actuar moral, pero también requiere del funcionamiento de la razón instrumental que le orienta a elegir los mejores medios y recursos para el logro de la finalidad propuesta. Esta dimensión no debe ser olvidada pues la agencia con sentido práxico no se agota en la indignación y la intencionalidad de lograr una sociedad más justa, sino que ha de concretarse en acciones y prácticas que rompen con los esquemas de la normalidad injusta.

No hay que olvidar que, como dice Sewell (2006), en sus acciones el agente hace uso de recursos humanos (fuerza física, destrezas, conocimiento y compromisos emocionales) y no humanos (objetos naturales o manufacturados), que pueden ser utilizados para aumentar o mantener su poder. La educación juega también un importante papel en el aprovechamiento de los recursos, especialmente de las capacidades y el conocimiento, pero esto no basta.

Si recordamos que el cambio de un sistema social depende de la modificación de las propiedades estructurales y éstas existen sólo bajo la forma de esquemas y prácticas recursivas, entonces resulta indispensable su examen crítico con miras a su transformación. La educación juega en esto un papel central, pero nada sencillo de realizar. No bastaría que toda la población tuviera acceso a la educación en todos los niveles, tal como ésta existe actualmente, pues la formación de los agentes democráticos hace necesaria una educación cualitativamente diferente. En primer lugar, la

educación tendría que favorecer de manera efectiva el aprendizaje, entendido como “un proceso cognitivo de cambio de las representaciones mantenidas con respecto al mundo” (Pozo, 2003:18).

Desde esta perspectiva, para cambiar representaciones es necesario explicitar las que tenemos para proceder a suspenderlas o re-describirlas. Esto requiere de educadores/as atentos/as que faciliten el proceso de explicitación y re-descripción, en lugar de forzar el proceso de memorización de información que tan infructuoso resulta. Se trata, entonces, de que los educandos/as hagan explícitas sus representaciones en torno a los temas sociales, políticos y culturales para confirmarlas o, en su caso, transformarlas. En este proceso, juega un papel de enorme importancia el conflicto sociocognitivo que se produce cuando se ven puntos de vista diferentes con respecto a un mismo asunto y el educando/a se percata de lo equivocado de su punto de vista. El cambio de representación le significa un costo social, pues no puede continuar con las prácticas acostumbradas. Así, por ejemplo, quien se percata de tener una visión machista que rechaza conscientemente ha de tener mucha vigilancia de sus prácticas para no seguir repitiendo el patrón androcéntrico; al mismo tiempo esto puede acarrearle pérdida de amistades y afectos. Los costos sociales que suelen traer consigo los cambios de esquemas y prácticas pueden ser la razón de que muchos prefieran volver a sus viejas prácticas y representaciones, que les resultan más cómodas. Por esta razón, la educación del agente con sentido práxico ha de contribuir a que el educando pierda el miedo a la crítica y ejerza la autocrítica. Esto sólo puede hacerse en un ambiente en el que todos los participantes en un diálogo o en un proyecto social se sientan con confianza para expresar sus ideas y con disposición de escuchar atentamente a los otros. Estar dispuesto al aprendizaje significa estar abierto al cambio de representaciones y prácticas, así que si los educandos/as se asumen plenamente como aprendientes que están en proceso de adquirir competencias —lo cual requiere de determinadas prácticas— también tendrán la disposición a transformarse y a convertirse en agentes con sentido práxico.

La agencia se favorece, según Bandura (2007), si se tiene el sentimiento de autoeficacia. Esto se logra si se brindan al educando/a experiencias en las que reúne dos condiciones: *a*) tiene altas ex-

pectativas de logro respecto de algún asunto, y *b*) cree que puede lograr lo que quiere porque cuenta con las capacidades y recursos materiales para ello. Los logros efectivos no pueden sino traducirse en satisfacción, compromiso y nuevas aspiraciones. Puede darse el caso de que el educando/a tenga seguridad en sus competencias, pero pocas expectativas de buenos resultados, porque se juegan muchos intereses y hay grandes poderes de signo opuesto; cuando eso sucede, la actitud del agente es de reivindicación, exigencia de justicia, vigilancia y presión sobre quienes impiden que se tengan buenos resultados. Esta actitud también alimenta la capacidad de agencia. En cambio, lo que habría que evitar en el ámbito educativo es que la persona tenga expectativas que no se pueden cumplir porque no cuenta con las competencias para lograr lo que busca. Esa situación alimenta la autodevaluación y el desánimo. Tampoco resultan convenientes situaciones en las que la persona carece de expectativas y no se preocupa por adquirir las competencias para lograr cambios sociales, pues ello no puede sino traducirse en apatía o conformismo.

Ni la política deliberativa, ni la participación política ampliada, ni la agencia con sentido práxico se realizan de manera espontánea, sino que requieren de: *a*) aprendizajes y competencias diversas —lógicas, lingüísticas y comunicativas—, así como habilidades para el juicio moral y el juicio prudencial; *b*) la participación y la experiencia de la democracia directa en el marco de un ambiente deliberativo; *c*) la organización de situaciones formativas que favorezcan el autoconocimiento, la autocrítica y la autorregulación, así como el debate sobre temas relativos a la justicia y la equidad, y *d*) experiencias que contribuyan al cultivo de emociones democráticas y desarrollo de la capacidad de indignación. Se trata, en suma, de una estrategia educativa orientada a lograr la dialéctica democracia/justicia que se requiere para la formación de un agente con sentido práxico. Es, en síntesis una educación ético-política que aunque no resulta fácil, no es imposible.

Además de estos lineamientos, habrá que considerar que en la participación política ampliada a la que nos hemos referido, frecuentemente la *res*-pública que se construye en el ámbito de lo local se deslocaliza rápidamente: los asuntos de los que se ocupan los particulares frecuentemente no atañen sólo a su comuni-

dad inmediata, sino que son los problemas de un planeta que está en permanente riesgo (como la desertificación, el calentamiento atmosférico, la crisis alimentaria) y de una humanidad que padece los efectos de prácticas que amenazan por doquier la condición y la dignidad humanas y ponen en peligro la vida de las generaciones futuras. En esta perspectiva tiene sentido la recomendación que hace Derrida (1992) de vivir la democracia como promesa y como memoria más que como institución.

La igualdad y la libertad están imbricadas en una ciudadanía democrática con sentido práxico que nos coloca en dos esferas de la educación: *a*) la ética, que alude a la relación con el otro con un sentido de justicia, y *b*) la política, que abarca las relaciones de poder que se juegan en la vida social. La dialéctica de lo universal y lo particular, en la que se recuperan ambas esferas remitiéndolas a la relación entre democracia y justicia, nos posiciona en una tercera esfera de la educación: la del sí mismo con sus identificaciones y su sentido de pertenencia, y la de sus diferenciaciones y su trabajo de individualización. Entre esas esferas se da un interjuego que bien puede ser propiciado por determinadas experiencias educativas. Éstas tendrán que ir más allá de un trabajo de enseñanza, pues ni la práctica que requiere la participación política ampliada, ni la experiencia que demanda la política deliberativa se adquieren por la vía de un proceso meramente instructivo. También demandará del trabajo intelectual de construir criterios y principios para tomar decisiones, y de competencias para obtener la información suficiente que proporcione una base a las mismas. Sobre todo, requerirá del esfuerzo de transformación de esquemas y prácticas. Por ello, la educación para una ciudadanía como la que hemos descrito en este libro resulta compleja y demanda la creatividad y el compromiso del educador para la organización de los dispositivos de formación más adecuados.

La tarea del formador: una praxis educativa

Formar a un sujeto práxico es ejercer una forma de praxis: la praxis educativa. Puede decirse que contribuir a la formación ciudadana es una praxis que desencadena praxis. Es también una actividad

que contribuye a lo que Sánchez Vázquez (1980) denomina “praxis total” que es el proceso de autocreación del ser humano mismo; proceso que tiene lugar cuando, gracias a su praxis, el ser humano humaniza el mundo y se humaniza a sí mismo.

La praxis educativa es una forma de praxis social; es una praxis en la que el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto; es “praxis en la que [el sujeto] actúa sobre sí mismo. [...] Dentro de ella caen los diversos actos encaminados a su transformación como ser social y, por ello, a cambiar sus relaciones económicas, políticas y sociales” (Sánchez Vázquez, 1980:259). Se distingue de otras formas de praxis social porque la praxis educativa no busca de manera inmediata modificar las relaciones económicas, políticas y sociales, sino que busca contribuir a la transformación del ser humano. El educador, además de actuar con la conciencia de los fines y el conocimiento de los medios para lograrlos, utiliza instrumentos y recursos, y prepara las condiciones objetivas para que el educando tenga experiencias formativas. Al hacerlo, no sólo favorece la formación del educando sino que también él mismo se transforma. La educación no es un proceso en el que lo subjetivo (que se concreta en el proyecto del docente) simplemente se inserta en lo objetivo (la actividad que realiza el docente), sino que se trata de un movimiento que estimula la praxis formativa de los educandos, considerando las condiciones contextuales específicas de cada uno de ellos.

La práctica educativa es necesariamente creativa y conlleva la autocrítica. Lo que opera en sentido contrario a esa praxis creativa es la reiteración o la burocratización de la práctica. Tanto en un caso como en otro, dice Sánchez Vázquez (1980) hay una ruptura de la unidad de lo subjetivo y lo objetivo. En el caso de la reiteración, el proyecto se concibe como preexistente a la práctica, como si fuese una entidad platónica inmutable y refractaria a la crítica: la práctica sólo trata de ajustarse a ese proyecto. En el caso de la burocratización de la práctica, el proyecto deja de alimentar a la actividad y ésta se realiza de manera semejante a un proceso mecánico. La praxis educativa, en cambio, requiere permanente innovación no sólo en la actividad, sino también en el proyecto, pues cada educando es una totalidad que merece ser considerada —como decía Kant— como fin en sí mismo.

En conclusión, los procesos educativos pueden hacer mucho por una ciudadanía que articule la democracia con la justicia si contribuyen a la formación de los agentes con sentido práxico capaces de dar cauce a su indignación mediante la deliberación sobre asuntos de interés público y la participación política eficaz mediada por el cambio de esquemas y prácticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1989), *Dialéctica negativa*, trad. J. M. Ripalda, Madrid, Taurus (Colección Taurus, Humanidades).
- ALBERO, B. (2004), “La autoformación en contexto institucional. Entre la contingencia y la utopía”, en A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México, Limusa-Noriega/UAEM, pp. 175-199.
- APEL, K. O. (1992), *Hacia una macroética de la humanidad*, trad. Y. Angulo y E. Hülsz, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (Colección Cuadernos de Jornadas 2).
- ARISTÓTELES (1961), *Ética nicomaquea*, 2a. ed., trad. A. Gómez Robledo, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Nuestros Clásicos, núm. 3).
- (1963), *Política*, trad. A. Gómez Robledo, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ARRIARÁN, S. (2010), *Filosofía de la memoria y el olvido*, México, Ítaca/Universidad Pedagógica Nacional.
- BANDURA, A. (2007), *Auto-eficacit . Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2a. ed., trad. J. Lecomte, Bruselas, Bélgica, De Boeck.
- BARBA, J. B. (2007), “La adquisición de la moralidad. Una evaluación en secundaria y bachillerato”, en M. T. Yurén y S. S. Ara ujo-Olivera, *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México, UAEM/Correo del Maestro-La Vasija, pp. 91-116.
- BAUMAN, Z. (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*, trad. D. Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000), *Modernidad líquida*, trads. M. Rosenberg y J. Arrambide, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2002), *En busca de la política*, trad. M. Rosenberg, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, trad. P. Hermida Lazcano, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- _____ (2011), *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, trad. L. Mosconi, México, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, trads. B. Moreno y R. Borrás, Barcelona, Paidós.
- _____ (1999), “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”, en U. Beck, *Los hijos de la libertad*, trad. M. Rojas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 7-34.
- BERNSTEIN, J. R. (1979), *Praxis y acción*, trad. G. Bello, Madrid, Alianza Editorial.
- BERTOMEU, M. J. (1996), “Problemas éticos del medio ambiente”, en O. Guariglia (ed.), *Cuestiones morales*, Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Colección Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, núm. 12), pp. 223-240.
- BINDÉ, J. (2004), “Conclusion”, en J. Bindé (dir.), *Où vont les valeurs? Entretiens du XXI^e siècle*, vol. II, Editions UNESCO-Albin Michel, pp. 475-480.
- BOBBIO, N. (1991), *El tiempo de los derechos*, trad. R. de Asis Roig, Madrid, Sistema.
- _____ (1993), *Igualdad y libertad*, trad. P. Aragón, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, P. y J.-C. PASSERON (1970/1981), *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, trad. E. Laia, Barcelona, Laia (Colección Sociología núm. 451).
- BOURGEOIS, É. y J. NIZET (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, París, Presses Universitaires de France.
- BROOKS, D. (2013), “American Curios. ¿Fin de la democracia?”, en *La Jornada*, 26 de agosto, Sección: Mundo.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (México) (2013), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

- (última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* 19-07-2013), de Cámara de Diputados, Leyes, disponible en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>, consultado el 20 de agosto de 2013.
- CERRONI, U. (1991), *Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*, trad. B. Chacel, México, Alianza/Conaculta (Colección Los Noventa, núm. 80).
- CICERÓN (1963), *Catilinarias*, trad. R. Salinas, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- COLLETTI, L. (1975), *Ideología y sociedad*, Barcelona, Fontanella (Colección Libros de Confrontación Filosófica, núm. 6).
- CONDORCET (2001), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, trad. T. del Amo, Madrid, Morata.
- CONEVAL (2012), *Medición de la pobreza. Anexo Estadístico 2012*, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, disponible en <<http://web.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medición/Pobreza%202012/Anexo-estadístico-pobreza-2012.aspx>>, consultado el 31 de agosto de 2013.
- DAHL, R. A. (1993). *La democracia y sus críticos*, 2a. ed., trad. L. Wolfson, Barcelona, Paidós.
- DE LA TORRE, M. (2011), “John Dewey: la utopía democrática en los límites del pensamiento liberal”, en A. M. Salmerón (ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México, Juan Pablos/FFyL-UNAM, pp. 45-69.
- DELLA VOLPE, G. (1963), *Rousseau y Marx*, trad. R. Raschella, Buenos Aires, Platina.
- DELORS, J. (ed.) (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI*, México, UNESCO.
- DERRIDA, J. (1992), *El otro cabo. La democracia, para otro día*, trad. P. Peñalver, Barcelona, Ediciones del Serbal (Colección Delos, núm. 6).
- _____ (2004), “La mondialisation, la paix et la cosmopolitique”, en J. Bindé, *Où vont les valeurs? Entretiens du XXIe siècle*, vol. II, UNESCO-Albin Michel, pp. 169-186.
- _____ y A. SPIRE (1998), *Justicia y perdón*. “Entrevista a Jacques Derrida de Antoine Spire en *Staccato*, programa televisivo de

- France Culturel”, obtenido de *Derrida en castellano*, 17 de septiembre.
- DEWEY, J. (1944/2004), *Democracia y educación*, 6a. ed., trad. L. Luzuriaga, Madrid, Morata.
- (1963/1967), *Experiencia y educación*, 9a. ed., Buenos Aires, Losada.
- (1965), *Libertad y cultura*, trad. R. Castillo, México, UTEHA-México (Colección Ciencias Sociales, núm. 14).
- DÍAZ BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- DUBAR, C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, 2a. ed., París, Presses Universitaires de France.
- DUCHASTEL, J. (2005), “La citoyenneté multiculturelle comme stratégie politique au Canada”, en *Seminario Internacional Ciudadanía, sociedad civil y participación política*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 1-16.
- DUSSEL, E. (1998), *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta (Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía).
- ELSTER, J. (1994), *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*, trad. E. Alterman, Barcelona, Gedisa.
- FERRAJOLI, L. (2004), *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta.
- FERRY, L. y A. RENAUT (1990), *Filosofía política. De los derechos del hombre a la idea republicana*, trad. J. Barrales, México, Fondo de Cultura Económica (Obras de Política y Derecho: Filosofía Política).
- FOUCAULT, M. (1982/1995), “Verdad, individuo y poder”, en M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, 2a. ed., trad. M. Allendesalazar, Barcelona, Paidós/ICE-UAB (Colección Pensamiento Contemporáneo, núm. 7).
- (1993), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 21a. ed., trad. A. Garzón del Camino, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FRAILE, G. (1966), *Historia de la filosofía*, vol. II, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

- FREIRE, P. (1978), *Pedagogía del oprimido*, 20a. ed., trad. J. Mella-do, México, Siglo XXI.
- GIDDENS, A. (1984/2003), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, trad. J. L. Etcheverry, Buenos Aires, Amorrortu.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1985), *El Estado y los partidos políticos en México*, México, Era.
- GRAMSCI, A. (1975a), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, trad. I. Flambaun, México, Juan Pablos (Cuadernos de la Cárcel, núm. 3).
- (1975b), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, trad. R. Sciarreta, México, Juan Pablos (Cuadernos de la Cárcel, núm. 2).
- (1977), *Pasado y presente*, trad. G. Ojeda, México, Juan Pablos (Cuadernos de la Cárcel, núm. 5).
- (1980), “Algunos temas sobre la cuestión meridional”, en M. A. Macciocchi, *Gramsci y la revolución de occidente*, 4a. ed., trad. J. Sazbón, México, Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista), pp. 289-310.
- (1986), *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, 2a. ed., trad. J. M. Aricó, México, Juan Pablos (Cuadernos de la Cárcel núm. 1).
- HABERMAS, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, trad. R. García Cotarelo, Barcelona, Península (Colección Homo Sociologicus).
- (1989), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, trad. M. Jiménez, Buenos Aires, Taurus.
- (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, vol. 17, trad. M. Jiménez Redondo, Barcelona, Paidós/ICEUAB (Colección Pensamiento Contemporáneo).
- (1998), *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, trad. M. Jiménez Redondo, Madrid, Trotta.
- HEERTZ, N. (2002), *El poder en la sombra. La globalización y la muerte de la democracia*, trad. P. Linares, Barcelona, Planeta.
- HEGEL, G.W. (1807/1966), *Fenomenología del espíritu*, trad. W. Roc-es, México, Fondo de Cultura Económica (Textos Clásicos).

- _____ (1979), *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*, trad. D. Negro Pavón, Madrid, Aguilar (Biblioteca Aguilar de iniciación jurídica).
- _____ (1982), *El sistema de la eticidad*, trad. L. González-Hontoria, Madrid, Nacional (Colección Clásicos para una Biblioteca Contemporánea, núm. 10).
- _____ (1985), *Filosofía del derecho*, 2a. ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Nuestros Clásicos).
- HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, trads. J. F. Ivars y E. Pérez, Barcelona, Península.
- _____ (1978), *Teoría de las necesidades en Marx*, trad. J. F. Ivars, Barcelona, Península.
- _____ (1985), *Teoría de la historia*, trad. J. Honorato, México, Fontamara (Colección Libro Historia núm. 3).
- _____ (1990), *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?*, trad. M. Gurguí, Barcelona, Península (Colección Ideas, núm. 17).
- HESSEL, S. (2010), *Indignez vous!*, 10a. ed., Barcelona, Indigène Éditions.
- HOBBS, T. (1984), *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, vol. I, trad. J. C. García, Madrid, Sarpe.
- HONNETH, A. (1949/2007), *La réification. Petit traité de Théorie critique*, trad. S. Haber, París, Gallimard (Colección NRF essais).
- _____ (1992/2010), *La lutte pour la reconnaissance*, trad. P. Rusch, París, Cerf.
- INEGI (2010), *Censo de Población y Vivienda 2010*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27302&s=est>>, consultado el 10 de febrero de 2013.
- _____ (2012), *Estadística*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mgob15&s=est&c=22188>>, consultado el 10 de agosto de 2013.
- ISSC-UNESCO (2010), *Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010*, UNESCO-Consejo Internacional de Ciencias Sociales, disponible en <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>>, consultado el 24 de agosto de 2011.

- JELLINEK, G. (2000), *La declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, trad. A. Posada, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- JONAS, H. (1998), *Pour une éthique du futur*, trads. S. Cornille y P. Ivernel, París, Rivages Poche, Petite Bibliothèque.
- KANT, M. (1788/1977a), “Crítica de la razón pura”, en M. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, 3a. ed., trads. E. Miñana y M. García Morente, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 212), pp. 70-202.
- (1787/1977b), *Crítica de la razón pura*, 4a. ed., trads. M. García Morente y M. Fernández Núñez, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 203).
- (1788/1977c), “Fundamentación de la metafísica de las costumbres”, en M. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, 3a. ed., trad. M. García Morente, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 212), pp. 15-67.
- (1795/1977d), “La paz perpetua”, en M. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, 3a. ed., trad. F. Rivera Pastor, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 212), pp. 213-247.
- KORSGAARD, C.M. (2008), *The Constitution of Agency. Essays on Practical Reason and Moral Psychology*, Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (1996), “Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal”, trad. F. Colom, en *Isegoría*, núm. 14, Madrid, octubre, pp. 5-36.
- LACLAU, E. (2005), *La raison populiste*, trad. J.-P. Ricard, París, Éditions du Seuil.
- LEAL, J. F. (1972), *La burguesía y el Estado mexicano*, México El Caballito.
- y J. WOLDENBERG (1981), *La clase obrera en la historia de México. Del Estado liberal a los inicios de la dictadura porfirista*, México, Siglo XXI.
- LOCKE, J. (1990), *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, Nuevomar (Col. Lecturas Críticas).

- MARCOS, A. (2001), “Ética ambiental”, en *Boulesis, didáctica*, Universidad de Valladolid, disponible en <<http://www.boulesis.com/didactica/apuntes/?a=179>>.
- MARX, C. (1971), “Glosas marginales al Programa del Partido Obrero Alemán”, en *Crítica del Programa de Gotha*, 4a. ed., trad. Instituto de Marxismo-Leninismo, Madrid, Ricardo Aguilera, pp. 12-46.
- _____ (1974a), “Tesis sobre Feuerbach”, en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, trad. E. Progreso, vol. 1, pp. 7-10, Moscú, Progreso.
- _____ (1974b), “La guerra civil en Francia”, en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, trad. E. Progreso, Moscú, Progreso, pp. 256-322.
- _____ (1982a), “Crítica del derecho del Estado de Hegel”, en C. Marx, *Escritos de juventud*, trad. W. Rocés, México, Fondo de Cultura Económica (Colección Obras Fundamentales de Marx y Engels, vol. I), pp. 319-438.
- _____ (1982b), “Sobre la cuestión judía”, en C. Marx, *Escritos de juventud*, trad. W. Rocés, México, Fondo de Cultura Económica (Colección Obras fundamentales de Marx y Engels, vol. 1), pp. 461-490.
- _____ y F. ENGELS (1977), *La ideología alemana*, trad. W. Rocés, México, Ediciones de Cultura Popular.
- _____ y F. ENGELS (1978), *Manifiesto del Partido Comunista*, trad. E. Progreso, México, Ediciones de Cultura Popular.
- MAYER, J. P. (1976), *Trajectory del pensamiento político*, trad. V. Herrero, México, Fondo de Cultura Económica.
- MEYER, L. (1981), *El Estado mexicano contemporáneo*, México, El Colegio de México.
- MINET, F. (1995), *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, París, L'Harmattan (Colección Éducation et formation).
- MOLINA, A. (2011), *Prácticas y espacios para la formación ciudadana. Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*, Pachuca, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- MOUFFE, C. (2009), *En torno a lo político*, trad. S. Laclau, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- NOT, L. (1992), *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, trad. M. Roque, Barcelona, Herder (Biblioteca de Pedagogía, vol. 28).
- NÚÑEZ, V. (2007), “Prólogo”, en Z. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-15.
- NUSSBAUM, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*, trad. S. Chavel, París, Climats (Flammarion).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1945-1955), *Carta de las Naciones Unidas*, en <<http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml>>, consultado el 7 de julio de 2013.
- _____ (1989), Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre.
- PACHECO, R. (2006), “Ciudadanía ambiental global. Un recorte analítico para el estudio de la sociedad civil transnacional”, en *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XII, núm. 35, enero-abril, pp. 146-172.
- PAUGAM, S. (2005), *Les forms élémentaires de la pauvreté*, París, Presses Universitaires de France.
- PEDROZA, L. H. (ed.) (2013), *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional del docente en preescolar*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/mesacopep/COPEP_190713.pdf>, consultado el 16 de agosto de 2013.
- PÉREZ, V. (2004), *Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios*, obtenido del portal de la Comisión Nacional del Medio Ambiente, Chile, Región de Tarapacá, en <<http://www.ceh.cl/GEFSDH2010/GEFpdf/Seminarios/fo-article-29181.pdf>>.
- PICHETTE, M. (2003), *La société de l'information et l'éducation du citoyen*, del sitio web pedagógico, en la colección: “Les classiques des sciences sociales”, disponible en <http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/societe_info_education_citoyen/societe_info_education_citoyen.pdf>, consultado el 15 de agosto de 2012.
- PLATÓN (1967), *Diálogos*, México, Porrúa.
- PORTANTIERO, J.C. (1982), *Los usos de Gramsci*, 2a. ed., México, Folios.

- POZO, J.I. (2003), *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid, Morata.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA MEXICANA (1857), *Constitución Política de la República Mexicana de 1857*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, disponible en <www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>, consultado el 12 de julio de 2013.
- PUIG, J. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós (Colección Papeles de Pedagogía núm. 30).
- RAWLS, J. (1979), *Teoría de la justicia*, trad. M.D. González, México, Fondo de Cultura Económica.
- RIBBLE, M.S.; G. D. BAILEY y T. W. ROSS (2004), "Digital Citizenship, Addressing Appropriate Technology Behavior", en *Learning & Leading with Technology*, vol. 32, núms. 1 y 2, septiembre, disponible en <<http://www.iste.org/LL/32/1/index.cfm>>.
- RICOEUR, P. (1995), *Le juste*, vol. 1, París, Esprit.
- _____ (1996a), *Sí mismo como otro*, trad. A. Neira, México, Siglo XXI.
- _____ (1996b), *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, trad. de A. Neira, México, Siglo XXI.
- _____ (2004), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, trad. de A. Neira, México, Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, L. (2009), *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ y A. ELIZONDO HUERTA (2010), *La innovación en la formación cívica ética. Dilemas tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Horizontes Educativos).
- ROUSSEAU, J.J. (1978), *Emilio o de la educación*, 5a. ed., trad. s, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 159).
- _____ (1982a), "Discurso sobre el origen de la desigualdad", en J. J. Rousseau, *El contrato social o principios de derecho político. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad*, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 113), pp. 99-173.
- _____ (1982b), "El contrato Social", en J. J. Rousseau, *El contrato social o principios de derecho político. Discurso sobre*

- las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad*, México, Porrúa (Colección Sepan Cuántos, núm. 113), pp. 3-76.
- SAHUÍ, A. (2008), “Derechos fundamentales, intereses generalizables y necesidades humanas”, en *Andamios*, vol. 4, núm. 8, junio, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100007>, consultado el 23 de diciembre de 2009.
- SALMERÓN, A. M. (2011), “Vínculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa”, en A. M. Salmerón (ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México, Juan Pablos-FFYL-UNAM, pp. 71-92.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1978), *Filosofía y economía en el joven Marx*, México, Grijalbo.
- _____ (1979), *Ética*, 22a. ed., México, Grijalbo.
- _____ (1980a), *Filosofía de la praxis*, 3a. ed., México, Grijalbo.
- _____ (1980b), “Notas sobre la relación entre moral y política”, en *Thesis*, año 2, núm. 5, abril, pp. 17-19.
- _____ (1983), “La ideología de la ‘neutralidad ideológica’ en las ciencias sociales”, en A. Sánchez Vázquez, *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, México, Océano, pp.137-164.
- _____ (1985), *Ensayos marxistas sobre historia y política*, México, Océano.
- _____ (1989), “Democracia, revolución y socialismo”, en *Socialismo. Revista de Teoría y Política*, año 1, núms. 3 y 4, octubre-diciembre, pp. 13-24.
- _____ (1992), *Invitación a la estética*, México, Grijalbo (Colección Tratados y Manuales).
- SARTORI, G. (1992), *Elementos de teoría política*, trad. de L. Morán, Madrid, Alianza.
- SCHNAPPER, D. (2003), *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, París, Gallimard.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999), “Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación Cívica y Ética. 1º, 2º y 3º grados”, México, SEP.
- _____ (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*,

- Subsecretaría de Educación Básica, disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/FCyE_SEC.pdf>, consultado el 13 de julio de 2013.
- SEMO, E. (1985), *Historia mexicana: economía y lucha de clases*, México, Era.
- SEN, A. (1999), *Nuevo examen de la desigualdad*, trad. de A. M. Bravo, Madrid, Alianza Editorial.
- SEWELL, W. H. (2006), “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación”, en *Arxius*, núm. 14, junio, pp. 145-176.
- SIEDE, I. (2007), *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación, núm. 53).
- THIEBAUT, C. (1996), “Sujeto moral y virtud en la ética discursiva”, en O. Guariglia (ed.), *Cuestiones morales*, Madrid, Trotta/Consejo Superior de Investigación Científica (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, núm. 12), pp. 23-50.
- TOUCHARD, J. (1977), *Historia de las ideas políticas*, 3a. ed., trad. J. Pradera, Madrid, Tecnos.
- TOURAINÉ, A. y F. KHOSROKHAVAR (2002), *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona, Paidós (Colección Estado y Sociedad, núm. 96).
- TRILLA, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos*, Buenos Aires, Paidós.
- UNESCO. (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>, consultado el 24 de julio de 2009.
- VAAMONDE, M. (2010), “La igualdad de género como principio democrático: un estudio de John Dewey”, tesis, Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Pamplona.
- VELÁZQUEZ, C. y G. PÉREZ (2010), “Las transformaciones del Estado-nación en el contexto de la globalización”, en *Política y Cultura*, núm. 34, pp. 107-127.
- VILLORO, L. (1978), “Filosofía y dominación”, en *Nexos*, año 1, núm. 12, diciembre, pp. 63-76.

- _____ (1983), *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1984), *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI.
- _____ (1992), *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica (Colección Cuadernos de la Gaceta núm. 82).
- _____ (1997), *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, El Colegio Nacional.
- _____ (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós/UNAM (Colección Biblioteca Iberoamericana de Ensayo).
- WALLERSTEIN, I. (2012), “La izquierda mundial después de 2011”, en *La Jornada*, 7 de enero, disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2012/01/07/index.php?section=opinion&article=020a1mun>>, consultado el 11 de octubre de 2012.
- YURÉN, M.T. (1985), “La teoría de la democracia en el marxismo clásico como superación del contractualismo rousseauiano”, en *Pedagogía*, núm. 5, septiembre-diciembre pp. 59-68.
- _____ (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2004), *La asignatura “Formación cívica y ética” en la escuela secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos* (vol. IX de la Serie: Informes finales de investigación, Convocatoria 2002), México, Secretaría de Educación Pública, Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica, disponible en <<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>>.
- _____ (2005), “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger (eds.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares, pp. 19-48.
- _____ (2008), *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas.
- _____ (2011), “Educar en el presente para la eticidad del futuro”, en J. Espinosa (ed.), *Educación y eticidad. Reflexiones en*

las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena, México, Juan Pablos, pp. 13-31.

ZEAL, L. (1981), *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques éticos en el campo de la ciudadanía ambiental	109
Tabla 2. Saberes, disposiciones e intervención docente	139
Tabla 3. Formas de responsabilidad con respecto a diferentes aspectos de la historia	164

*Ciudadanía y educación.
Ideales, dilemas y posibilidades
de la formación ético-política*
se terminó en diciembre de 2013
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,
Col. del Carmen, Del. Coyoacán,
México 04100, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

1 000 ejemplares

