

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

Democracia y educación*

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

PRÓLOGO

Las relaciones entre la democracia y la educación son indisolubles. Una no puede separarse de la otra. El concepto de democracia republicana nació en los albores de una época cuyo signo distintivo fue la Ilustración. En el siglo XVIII, el "siglo de las luces", se pensaba que la libertad humana sólo era posible mediante el cultivo de la inteligencia y que sus peores enemigos eran la ignorancia y el oscurantismo. En estas condiciones, la educación devino anhelo compartido de los hombres modernos.

La fuerza de toda democracia depende de las virtudes de sus ciudadanos. El paso del estado natural al estado civil, dice Rousseau, supone el abandono de las conductas instintivas que hasta ese momento han guiado al hombre y la sustitución de éstas por conductas guiadas por la moral. La democracia es, pues, una construcción humana; su vigor y supervivencia no dependen de ninguna potencia natural o supranatural, sino de la inteligencia y voluntad de sus miembros.

Los valores de la democracia no son verdades reveladas o hábitos naturales; no hay evidencia de que hayamos nacido con ellos o que aparezcan por generación espontánea. La devoción a la dignidad humana; la libertad; la igualdad de derechos; la justicia económica y social; el respeto a la ley, a la civilidad y a la verdad; la tolerancia de la diversidad; la solidaridad; la responsabilidad personal y la cívica; el autorespeto y el autocontrol, todo esto existe y podrá seguir existiendo en la medida en que sea enseñado, aprendido y practicado. De no hacerse, la democracia estará en peligro de decaer o desaparecer.

* Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 16, IFE, México, primera edición, diciembre de 1998.

En esta publicación ofrecemos una aproximación al tema de la educación para la democracia. Se trata de una exposición esquemática, inicial, con fines meramente introductorios, que de ninguna manera pretende ser exhaustiva ni dar respuestas definitivas a un tema que, estamos conscientes, posee una enorme complejidad. El texto cuenta con cinco capítulos: en el primero exploramos la experiencia de la Grecia clásica; en el segundo exponemos, de manera sucinta, el papel que los clásicos del pensamiento político atribuyeron a la educación; en el tercero damos una explicación sumaria del desarrollo de la democracia moderna y del desarrollo, paralelo, de la educación; en el cuarto presentamos algunas investigaciones que recientemente han explorado las relaciones democracia-educación, y en el quinto se hace una exposición apretada de la evolución que ha tenido la educación ciudadana o "civismo". Agradecemos al Instituto Federal Electoral la oportunidad que nos ofreció de cumplir con esta tarea que, esperamos, sea de gran utilidad.

I. LOS GRIEGOS

En el pensamiento griego se encuentran claves decisivas para conocer la relación entre democracia y educación. Los sofistas se preocuparon por la capacitación del ciudadano desde un punto de vista práctico; Sócrates promovió el autoconocimiento y pregonó el cultivo de la virtud civil; Platón ingenió una república diferenciada y ordenada, sustentada en la educación; Aristóteles, por su parte, pensó al hombre como un animal político (*zoon politikon*) y, al reflexionar sobre los rasgos de una comunidad de hombres libres, descubrió algunos de los problemas típicos de toda democracia.

Comúnmente, se atribuye a Pericles la introducción del sistema democrático en la ciudad de Atenas. He aquí, según Tucídides, el discurso de Pericles:

Nuestra constitución política no tiene nada que envidiar a las leyes que rigen a nuestros vecinos; lejos de imitar a los otros, nosotros damos el ejemplo a seguir. A partir de que nuestro Estado es administrado en función del interés de la masa (de ciudadanos) y no de una minoría, nuestro régimen ha tomado el nombre de democracia... Los hombres se pueden dedicar, simultáneamente, a sus asuntos privados y a los asuntos del Estado: los simples artesanos

pueden entender adecuadamente los asuntos de la política; nosotros somos los únicos en considerar al hombre que no participa no como un inútil sino como un ocioso.

Aunque creadores del autogobierno democrático, el concepto y la práctica de la democracia entre los antiguos, dice Giovanni Sartori, se aleja mucho de los elementos y circunstancias propios de la democracia moderna. Su organización social tenía rasgos esenciales de toda comunidad premoderna. La libertad individual de un ateniense no puede compararse con la libertad individual moderna: aquélla sólo era concebible dentro del *corpus* orgánico de la comunidad. Por otro lado, la democracia griega se ejercía en pequeñas ciudades, no en naciones como sucede ahora. ¿Y qué decir del hecho de que la democracia griega sólo era ejercida por una minoría y se sustentaba sobre una base social esclavista? En Atenas la democracia era prerrogativa de 30,000 ciudadanos, en tanto que había 200,000 personas, entre mujeres, esclavos y extranjeros, excluidas de toda participación en el gobierno de la urbe. Por añadidura, la democracia griega era una democracia *directa* –las decisiones eran tomadas por el pueblo reunido en asamblea–, a diferencia de la democracia moderna que es *representativa*, en el sentido de que en ella el pueblo gobierna a través de representantes.

Hay evidencias que sugieren la existencia en Atenas de escuelas públicas que preparaban para el ejercicio de la ciudadanía. En el diálogo *Critón*, Platón dice: “¿Acaso no eran justas las leyes (*nomoi*) educativas que obligaban (*parangellontes*) a tu padre a educarte física y musicalmente?”. Asimismo, en el discurso de Esquines contra Timarco se dice: “Recordaréis conciudadanos, que Dracón y Solón dictaban leyes para proteger la moral de nuestros hijos y que explícitamente prescribieron cómo debían ir vestidos y de qué manera habían de ser educados”. Dichas leyes, al parecer, establecían las horas de asistencia a la escuela (*didaskaleion*) y a la sala de gimnasia (*palaistra*), y contenían advertencias morales para el niño y el maestro. La presencia de escuelas en la ciudad es mencionada por Heródoto y Pausanias en sus relatos. Se sabe, además, que los atenienses votaban la sentencia de ostracismo escribiendo el nombre del acusado sobre pedazos de barro, lo cual lleva a suponer que los ciudadanos estaban uniformemente alfabetizados.

Sin embargo, esta tesis no ha tenido cabal demostración. Es verdad, dicen ciertos historiadores, que entre los antiguos griegos la educación tuvo un papel crucial, pero no se trata de la educación en sentido convencional. Werner Jaeger dice que los griegos no distinguieron –sino parcialmente– la educación del conjunto de su vida espiritual, y que lo que hoy entendemos por educación se asimilaba dentro de un concepto más amplio, la *paideia*, que incluía la formación que adquirirían los ciudadanos en la vida de la *polis*. La educación y la cultura, dice Jaeger, no constituían algo distinto a la estructura objetiva de su vida espiritual. En Atenas, vida pública y vida privada no se distinguían; una y otra se fundían en una unidad indiscernible. La vida misma era una escuela de ciudadanía.

Los antiguos atenienses –dice Alfonso Reyes–, casi no tenían libros o se conformaban con escasos volúmenes. Aparte de la instrucción elemental del gimnasio, recibían de viva voz la cultura. Los poetas declamaban a cielo abierto; los mismos presocráticos cantaban y danzaban sus poemas ontológicos en mitad de la calle, hechos unos locos; los filósofos iban reclutando al paso sus discípulos; los sofistas itinerantes daban audiciones; Sócrates entablaba sus diálogos dondequiera que se juntaba el pueblo o atajaba con el bastón al transeúnte –que un día resultó ser el joven Jenofonte– para someterlo al torcedor de la duda metódica; el derecho se aprendía en el ágora y en los pleitos [...] El ocio se cultivaba con amor y permitía la conversación constante, donde se formaba la enseñanza. La *polis* no necesitaba cuidarse de los sistemas educativos porque ella se cuidaba sola, la escuela era la ciudad y la educación se confundía con la vida: la *paideia*.

Hay historiadores, como James Bowen, que afirman que, al menos durante la última fase de la Grecia antigua (cuando la democracia ya había eclipsado), los niños eran instruidos en cinco asignaturas: música, gimnasia (educación física), lectura, escritura y cálculo. Para cada una de estas materias existían maestros expertos que ofrecían sus servicios por una paga determinada. Los niños eran acompañados constantemente por esclavos, llamados *paidagogos*, de los cuales es posible que recibieran influencias morales decisivas.

1. Los sofistas

Por otra parte, en la época temprana de la democracia apareció en Grecia una forma de educación no formal vinculada a necesidades específicas de la acción política democrática. Hacia la mitad del siglo v aparecieron los sofistas (Protágoras, Gorgias,

Critias, Hipias, Calicles y otros). Estos sofistas eran educadores trashumantes que se encargaban de prestar sus servicios a jóvenes ricos destinados, presumiblemente, a convertirse en líderes políticos. En ocasiones, se les ha llamado *maestros de la virtud* pero, en realidad, la actividad de los sofistas se vinculó menos a un ideal virtuoso que a una dimensión utilitaria: su tarea consistía en preparar políticamente a jóvenes de familias opulentas para desempeñarse en la arena pública (la asamblea o *ecclesia*, y en los juicios). La asignatura fundamental en sus enseñanzas fue la retórica, la cual entrañaba, sin embargo, un problema ético esencial. La clave del éxito en la asamblea, según los sofistas, residía no en buscar y mostrar la verdad sino en contar con medios –palabras brillantes, verbos cautivadores, aderezos verbales oportunos– para cautivar y seducir al auditorio. El objetivo del orador, a decir de ellos, no era alcanzar la verdad; bastaba con lograr la verosimilitud. En otras palabras, la educación sofista se ostentaba como neutral, ajena a todo compromiso ético, de modo que la retórica era una técnica que podía servir por igual a una causa buena que a una mala.

Esta indiferencia de los sofistas hacia la virtud moral es coherente con el relativismo que identificó sus ideas en todos los órdenes y que resumió la sentencia de Protágoras: “el hombre es la medida de todas las cosas”. No había, según ellos, verdades universales: la verdad dependía del sujeto y no del objeto. Se justificaba que cada quien mirara e hiciera las cosas a su manera. “Las reglas –decían– no son sagradas sino meras convenciones”. Esta manera de pensar tendría consecuencias antidemocráticas y derivaría en la afirmación de la ley del más fuerte:

Si nos alejamos de las convenciones y atendemos a la naturaleza podremos comprobar –dice Calicles en el *Gorgias*– que siempre el hombre más fuerte se impone sobre el débil.

Las costumbres y las leyes –continúa– son una creación de los hombres débiles, de la masa, de las naturalezas esclavas, para protegerse, pero a veces sucede que un hombre fuerte rompe la ley e impone su voluntad sobre los demás; en tal caso estamos ante un hecho “justo por naturaleza”.

2. Sócrates

Tal relativismo –que desembocaba en amoralismo– llevó a Sócrates a despreciar a los sofistas, a quienes acusó en varias ocasiones de comerciantes y charlatanes. La

virtud ciudadana, dice el padre de la filosofía, se identifica con la verdad y con el conocimiento. Aunque accesibles a la razón, los valores éticos tienen un fundamento absoluto, trascendente, ajeno a toda contingencia temporal. Sócrates también era maestro itinerante pero, a diferencia de los sofistas, él no cobraba por sus enseñanzas. Su método, la mayéutica, consistía en dialogar y utilizar preguntas precisas y oportunas a fin de llevar al alumno a sucesivas revelaciones. Preguntaba siempre lo mismo a sus interlocutores: los interrogaba sobre el concepto que tenían de sí mismos (“conócete a ti mismo”), si conocían la verdad y el saber, los valores del hombre, etcétera, con lo cual les demostraba que nada sabían. Por medio de la confrontación de opiniones los llevaba a obtener, de manera inductiva, determinadas conclusiones. Su estilo coloquial se acompañaba de una ironía que tenía el efecto de provocar y sacudir hasta a los espíritus más amodorrados. El objeto fundamental de su enseñanza fue el tema de la virtud, el bien moral y el ejercicio correcto de la ciudadanía. Su preocupación fue formar hombres buenos, comprometidos con el valor supremo de la virtud ciudadana y alejados de las mezquindades. Esta actividad docente fomentaba el espíritu crítico e irritaba a los poderosos de la ciudad a tal punto que, en un momento dado, estos levantaron contra él acusaciones falsas y lo llevaron a un juicio público. La asamblea democrática, convertida en Jurado Supremo, condenó a Sócrates a muerte –obligándole a beber la cicuta–, sentencia que se consumó en el año 399 a. de C. Ante esta resolución, Sócrates mostró una conducta ejemplar: jamás se retractó ni –aunque tuvo oportunidad de hacerlo– trató de huir; por el contrario, aceptó sin reparos la sentencia del tribunal, asumiendo hasta las últimas consecuencias el principio de respeto absoluto a la ley que pregonó siempre a sus alumnos:

¡Atenienses! –dijo Sócrates ante quienes lo juzgaban– me sois caros y dignos de aprecio, pero me importa más obedecer a Dios que a vosotros. Y mientras me quede fuerza y aliento no cesaré de buscar la verdad, de amonestaros y de adoctrinar a quienquiera de vosotros que me encuentre al paso, diciéndole a mi manera: ¿Cómo tú, mi estimado ciudadano, ciudadano del más grande y culto de los Estados, cómo no te avergüenzas de ocuparte con afán en llenar lo más posible tu bolsa y de procurarte fama y honor y, en cambio, del juicio moral, y de la verdad y de la mejora de tu alma nada se te da?

3. Platón

La muerte de Sócrates pasó a la historia como un estigma indeleble para la democracia ateniense. Para Platón, su discípulo, este hecho lamentable fue signo inequívoco de la decadencia de Atenas y confirmación de que la democracia invariablemente desemboca en la demagogia. Platón continuó la obra de Sócrates. Fue, en sentido estricto, el primer filósofo que formuló una teoría sobre la organización del cuerpo político –el Estado– y concibió una educación compatible con esa organización. Sus ideas fueron reunidas en *La República*, obra que es al mismo tiempo un tratado de política y de pedagogía. *La República* describe un proyecto de organización política sustentado en la teoría platónica de las ideas. Según esta teoría, el mundo sensible (es decir, el mundo que percibimos por los sentidos), no es sino una ilusión y el verdadero mundo –el mundo de las ideas– se halla en una esfera superior, trascendente. Los entes sensibles sólo pueden reflejar parcialmente, de manera imperfecta, a las ideas. Por lo mismo, la reflexión de Platón sobre la comunidad cristaliza en una república ideal que coincide poco con la democracia de Atenas y evoca el orden político autoritario de Esparta. Nos referiremos a él, sin embargo, buscando hacer un contrapunto en nuestro relato.

Platón hace en esta obra algunas observaciones deslumbrantes sobre las dificultades que encierra la vida en comunidad. Señala, por ejemplo, el problema que representa para la convivencia colectiva la existencia de lo que hoy llamaríamos caracteres desviados o patológicos. En otras palabras, le preocupa la administración y el control de las conductas y esa preocupación lo lleva, como lo veremos enseguida, a proponer un modelo de organización política cuyo acento es el orden y el control social. En ella existen tres grupos sociales: los gobernantes, los guardianes y los ciudadanos. Se trata de un orden jerárquico, sin libertad, en donde los guardianes mandan y los ciudadanos obedecen, que se inspira en la idea básica de que el hombre es espontáneamente malo. No hay en ella propiedad privada. Las mujeres y los hijos son comunes, es decir, pertenecen a todos los hombres. En esa comunidad utópica, la virtud capital, la justicia, consiste en que cada quien cumpla con la misión que tiene asignada dentro de su estamento social. Platón establece una virtud específica para cada grupo social: la virtud de los gobernantes es la sabiduría; la de los guardianes, la fortaleza; la de los ciudadanos, la templanza. La sabiduría o filosofía

es atributo exclusivo de los gobernantes: debe seleccionarse a los jefes en función de cualidades como la prudencia, la energía y, sobre todo, su fidelidad al bien público. ¿Qué es la templanza? Es orden personal, freno a las pasiones, continencia, predisposición a la sumisión y a la obediencia, rasgos todos ellos que deben ser atributos del pueblo. A este orden social le corresponde todo un programa educativo, que Platón expone con detalle. La educación en *La República* no es universal, se circunscribe a los guerreros y los gobernantes, pero sí es pública, es decir, debe estar en manos del Estado. El niño, al nacer, debe pasar una prueba de selección eugenésica: sólo serán dignos de vivir los que posean una constitución física sin defectos. La base curricular de la educación platónica la representan la gimnasia y la música. El objeto de la gimnasia no es sólo la perfección del cuerpo, también contribuye a la perfección moral del hombre. Los jóvenes destinados a ser gobernantes estudiarían, además, los números, geometría, astronomía, sólidos [física] y filosofía. En la educación de los futuros gobernantes, el Estado debe procurar evitar que los niños se expongan a malos ejemplos y censurar las obras que les muestran acciones de pusilanimidad o cobardía.

4. Aristóteles

La segunda gran aportación teórica de los antiguos griegos a la organización política de la sociedad la representa *La Política* de Aristóteles. Esta obra, como *La República*, es simultáneamente un tratado de organización del Estado y un tratado de pedagogía. En ella se ofrece una descripción de las diversas constituciones y modelos de gobierno que existieron en el *siglo de oro* de la Grecia antigua y, asimismo, se presenta un bosquejo del Estado "menos imperfecto" en términos de población, territorio, acceso al mar, carácter de los habitantes, clases sociales, etcétera. Aristóteles no simpatizaba con la democracia, pero se ocupó de ella e hizo una taxonomía de los regímenes políticos (monarquía, aristocracia, república y sus correspondientes formas degeneradas: tiranía, oligarquía y democracia), relativizando el valor de cada uno. Se preocupó, de manera especial, de las relaciones entre educación y sistema de gobierno en una sociedad integrada por hombres libres. El principal objetivo de la educación, para Aristóteles, es formar buenos ciudadanos. La educación debe adaptarse a cada régimen:

En todas las facultades y artes se requiere educar y habitar previamente con vistas al ejercicio de cada una de ellas, de modo que es evidente que esto también se requiere para la práctica de la virtud.

La educación de los jóvenes debe ser pública, común para todos, en correspondencia con el hecho de que la ciudad tiene un fin único: "No es el azar el que asegura la virtud del Estado, sino la voluntad inteligente del hombre". Es verdad que hay diferencia entre la virtud privada y la virtud ciudadana, y que no puede haber identidad entre ellas. Sin embargo, en la república perfecta todos deben participar de la virtud cívica. Dice Aristóteles en *La Política*:

El ciudadano, como el marinero, es miembro de una asociación. A bordo, aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél encargado de tal o cual función, es claro que a pesar de las funciones o deberes que constituyen propiamente hablando una virtud especial para cada uno de ellos, todos, sin embargo, concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación, que todos tratan de asegurar. Los miembros de la ciudad se parecen exactamente a los marineros; no obstante las diferencias de sus destinos, la prosperidad de la asociación es su obra común y la asociación en este caso es el Estado.

El cultivo de la virtud en sus ciudadanos es la primera obligación del Estado. La suprema virtud se resume en este doble imperativo: saber obedecer y saber mandar. El ser que obedece y el que manda no deben saber las mismas cosas. Sin embargo, el ciudadano tiene ambas cualidades. ¿Qué rasgo distingue al ciudadano? El hecho de que está revestido de poder, de que puede actuar como juez, como elector o como magistrado. El punto de partida de la educación ciudadana debe ser reconocer que el hombre es un ser moral, que en la escala animal sólo él percibe el bien y el mal. El alma del hombre tiene dos partes: una parte irracional y otra racional. El verdadero fin de la naturaleza es la inteligencia y, por lo tanto, la educación debe subordinar el instinto (parte irracional). La educación debe darse en el siguiente orden: primero el cuerpo, enseguida el instinto y luego la inteligencia. El currículo básico del ciudadano comprenderá letras, gimnasia, música y dibujo.

II. EL PENSAMIENTO POLÍTICO MODERNO

1. Hobbes

Los autores modernos coinciden en atribuir un papel fundamental a la educación en la construcción del Estado, aunque no siempre se refieran a ella de manera explícita. A continuación presentamos cuatro destacadas teorías elaboradas entre los siglos XVI y XIX. Tomás Hobbes (1588-1679), por ejemplo, sostiene en su *Leviatán* que los hombres son animales egoístas, viven con temor a la muerte y su intención primera es sobrevivir; siendo iguales en estado de naturaleza, son víctimas de sus pasiones y viven en guerra permanente. El hombre, en este estado, es lobo del hombre (*homo homini lupus*). Es imposible, en estas circunstancias, que prosperen la industria, la agricultura, la ciencia y las artes. Por lo tanto, se necesita superar este estado. Para hacerlo, dice Hobbes, se requiere crear un poder común que imponga el orden mediante el temor y el castigo. Ese poder común se construye mediante un pacto entre todos los miembros de la sociedad y, una vez constituido, nada que vaya contra el poder político es lícito: la lealtad al Estado es la virtud preferente y nadie puede oponerse al poder político o servir a otro amo.

El punto de partida de Hobbes es una concepción del hombre como un ser negativo, incapaz, por sí mismo, de alcanzar autodominio. Por lo tanto, requiere de la educación, aunque ella por sí sola no puede resolver el problema social. Para superar su estado original el hombre requiere ser dominado mediante la fuerza. La educación del niño que nace es entendida como una domesticación. En la familia, como en la sociedad, hay un gobierno y ese gobierno lo ejerce la madre o el padre: la madre, cuando el hijo nace fuera del matrimonio y el padre cuando aquél nace bajo la sombra del contrato matrimonial. Los métodos para educar a los infantes no deben ser inductivos –en donde el niño mismo construya los conceptos– sino deductivos –en donde al niño se le ofrecen, como axiomas, conceptos ya elaborados de los cuales deduce las consecuencias–.

Pero, una vez constituido, el Estado coercitivo de Hobbes necesita de la educación para imponer su soberanía. El temor a la ley no existe cuando ésta es ignorada y cuando la gente desconoce los castigos que trae consigo su transgresión. Por lo

tanto, el Estado (no la Iglesia) debe instruir al pueblo en el conocimiento de lo que es justo e injusto, con lo cual hará a los súbditos más aptos para vivir en paz y armonía. El conocimiento de las leyes debe tener un lugar prominente en la educación pues su ignorancia puede excusar a quien las viola. En el capítulo xxx de *Leviatán*, Hobbes habla de las obligaciones del poder soberano, el Estado, respecto de sus súbditos y señala a la educación como una de las más importantes:

Va contra su deber dejar al pueblo en la ignorancia o mal informado acerca de los fundamentos y razones de sus derechos esenciales [...] Resulta muy necesario enseñarlos de modo diligente y veraz, porque no pueden ser mantenidos por una ley civil o por el terror de un castigo legal.

Algunos autores insisten en colegir de textos como éste la idea de que el poder común (Estado) concebido por Hobbes, siendo absoluto, no puede ejercerse de manera absoluta y que su aportación debe ubicarse dentro de la tradición democrática.

2. Locke

El padre del liberalismo, John Locke (1632-1704), tiene una concepción diferente del estado de naturaleza. En su *Ensayo sobre el gobierno civil* sostiene que en ese estado los hombres no viven peleando entre ellos, como afirma Hobbes, sino que son libres y sus relaciones se gobiernan por una ley natural. Cuando no respetan la propiedad y atropellan la ley natural deben ser castigados por sus semejantes. No obstante, ese estado es muy inseguro y expone a los hombres a los abusos de otros hombres, por lo cual tienden a asociarse en comunidad y formar un solo cuerpo político: la sociedad política. La educación es fundamental para que los nuevos miembros de la sociedad aprendan la ley natural. ¿Quién debe impartir la educación? No el Estado, sino los padres de familia o sus delegados, los ayos o tutores. Locke rechaza la educación pública (él fue, por muchos años, tutor de hijos de nobles), pero no niega la importancia de la educación para la convivencia social, a tal punto que escribe en su libro *Pensamientos sobre educación*: "Creo poder asegurar que de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido".

3. Rousseau

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) fue un genio único en la historia pues expuso, al mismo tiempo, los fundamentos del Estado y de la educación modernos. *El contrato social* y *Emilio* son obras complementarias (no es casual que ambas hayan sido publicadas el mismo año, 1762). Mientras que una habla de las estructuras institucionales, la otra se ocupa de elucidar sobre cómo formar al individuo y sobre cómo desarrollar en él las virtudes ciudadanas. *El contrato social* anticipa ya el asunto cuando, en su parte final, lanza la idea de una religión civil:

Existe –dice– una profesión de fe puramente civil cuyos artículos deben ser fijados por el soberano, no precisamente como dogmas de religión sino como sentimientos de sociabilidad, sin los cuales es imposible ser buen ciudadano ni súbdito fiel [...] Los dogmas de la religión civil deben ser sencillos, en número reducido, enunciados con precisión, sin explicaciones ni comentarios. La existencia de la divinidad poderosa, inteligente, bienhechora, previsor y providente, la vida futura, la felicidad de los justos, el castigo de los malvados, la santidad del contrato social y de las leyes; he allí los dogmas positivos. En cuanto a los negativos, los limito a uno solo: la intolerancia (Rousseau, 1969: 180-181).

Cierta lectura equivocada de *Emilio* ha llevado a pensar que Rousseau considera que los elementos para la convivencia social no requieren ser enseñados, que son innatos, que el niño los trae consigo al nacer. En realidad, como lo demostraría más tarde Emilio Durkheim, la exaltación de la naturaleza que hace Rousseau en ese libro tiene más que ver con una propuesta metodológica moderna, cuyo mensaje se resumiría en la frase: “toda pedagogía debe fundarse en la naturaleza del niño”, es decir, que la pedagogía debe fundamentarse en la conciencia del niño y no en las costumbres arraigadas.

La idea de religión civil antes citada sugiere que el Estado tome en sus manos lo que podría calificarse como “el adoctrinamiento cívico”. Sorprende, por lo tanto, encontrar en *Emilio* que Rousseau rechace la educación pública. Se trata, aparentemente, de una contradicción. Pero no hay tal. En realidad, esta dualidad de ideas se explica porque él siempre mantuvo una actitud crítica frente a las instituciones de su tiempo, en particular frente a la escuela pública de Francia. Pero en el plano teórico, el pensador ginebrino concibió a la educación pública (es decir,

impartida en escuelas tuteladas por el Estado) como instrumento imprescindible para la formación ciudadana.

Esta idea tiene su comprobación no sólo en el célebre capítulo de *El contrato social* (libro IV, capítulo VIII) en que se refiere a la religión civil, sino en otros textos. Uno de ellos es la carta que escribió al doctor Tronchin, en noviembre de 1758, en donde hace un elogio de la educación pública de su ciudad natal, Ginebra. Se puede objetar que esta carta se escribió cuatro años antes de que se publicaran sus dos obras principales, pero hay otras evidencias notables: una de ellas se encuentra en sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, ensayo escrito diez años después que *El contrato social*. “La educación –dice en ese texto– debe formar las mentes (de los jóvenes polacos) en el molde nacional y dirigir sus gustos y opiniones hasta hacer que ellos sean patriotas por inclinación, por instinto, por necesidad”. Finalmente, en uno de sus últimos escritos, Rousseau ratifica el papel decisivo de la educación pública en la integración del Estado: “La educación pública –dice–, prescrita y regulada por el Estado, es uno de los requerimientos fundamentales del gobierno popular”.

4. Mill

John Stuart Mill (1806-1873) propuso un gobierno representativo, aunque no exactamente democrático. A su juicio, el poder lo deben detentar los hombres que cuentan con educación, hombres con méritos intelectuales, pues quien no los tiene no puede distinguir lo correcto:

Las personas comunes, cuya capacidad mental no está lo suficientemente cultivada –dice en *Consideraciones sobre el gobierno representativo*– no pueden entender cuáles son sus intereses ni cómo hacer para impulsarlos. Llevados por la pasión y la ignorancia, actúan contrariamente a sus verdaderos intereses, yendo en pos de otros, falsos.

Lo que se necesita, dice Mill, es una meritocracia. Es verdad que las instituciones políticas son obra del hombre, pero deben ajustarse a la capacidad de las personas que viven dentro de ellas. Para que un grupo de instituciones funcione correctamente es necesario que un pueblo las desee, se apreste y esté capacitado para trabajar en ellas:

Las instituciones políticas reflejan la influencia moral –las condiciones de la opinion y la voluntad– que opera en esa sociedad [...] Son las cualidades humanas –industriosidad, rectitud, justicia y prudencia– las que contribuyen tanto al perfeccionamiento como a la protección de la sociedad; asimismo, las cualidades que intervienen en el progreso –actividad mental, espíritu emprendedor, valor e inventiva– son necesarias para preservar el orden.

El orden es un requisito para el progreso, aunque éste no sea requisito para aquél. ¿Cuáles son las causas y las condiciones para el buen gobierno? Una parte de éstas la representan las cualidades de los ciudadanos, las virtudes y la armonía de los gobernados. De aquí surgen las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto las instituciones políticas estimulan las cualidades morales e intelectuales de los gobernados? ¿Hasta qué grado utilizan las instituciones políticas las cualidades morales e intelectuales de la sociedad? Hay dos elementos que permiten evaluar las formas de gobierno: a) el perfeccionamiento de la naturaleza de los gobernados y, b) el aprovechamiento de las potencialidades y virtudes de la comunidad. El gobierno es un medio para el progreso cultural y la cultura, a su vez, es una condición del buen gobierno. Un pueblo obtiene los mayores beneficios cuando posee una forma de gobierno en la que la soberanía reside en toda la comunidad y en la que cada ciudadano desempeña una función pública. Controlado por una persona, o por pocas personas, el gobierno estimula a las personalidades pasivas, mientras que cuando el gobierno es administrado por la mayoría alienta a las personalidades activas. En consecuencia, el régimen popular es superior al despótico, ya que eleva el bienestar de la comunidad y la calidad de los ciudadanos. La finalidad esencial entrañaría la participación de todos en el gobierno soberano pero, en el terreno práctico, el autogobierno es una meta imposible de alcanzar; de allí que el gobierno ideal sea el *gobierno representativo*, en donde el pueblo ejerce su soberanía a través de representantes que se reúnen en una asamblea representativa.

Las condiciones necesarias para que se establezca un gobierno representativo son, en consecuencia, que el pueblo desee, se apreste y esté capacitado para participar en los asuntos públicos. En la etapa inicial del desarrollo (la monarquía), el pueblo tiene que aprender la primera enseñanza de la civilización: la obediencia. Cuando existe un estrato con mayor capacidad e ilustración, tal vez sea apropiado el régimen aristocrático. Es el anhelo de no ser dominado por nadie lo que lleva al pueblo a fundar el gobierno popular. El voto es un acto educativo. ¿Quiénes vo-

tan? No todos; los derechos políticos –agrega Mill– deben extenderse hasta donde sea posible, pero resultan imperiosos ciertos requisitos para poder votar: un votante debe saber leer, escribir y contar; asimismo, debe pagar sus impuestos directos. El voto, pues, debe restringirse a las personas “verdaderamente capacitadas”. No puede regirse por principios igualitarios (la igualdad política de Estados Unidos, según Mill, es un mito falso que menoscaba la excelcitud moral e intelectual ya que la fuerza se concentra en quienes tienen la voluntad y no la razón). Además, debe inclinarse en favor del conocimiento y la inteligencia, y la base para estimarlo no debe residir en los bienes materiales sino en la “superioridad mental”. Esta superioridad puede medirse de acuerdo a la ocupación (un banquero, por ejemplo, es superior mentalmente que un tendero) y la instrucción. Como se ve, Mill apoya la idea del gobierno popular pero, obsesionado con su criterio meritocrático termina, tácitamente, oponiéndose a la democracia: el poder debe estar en manos de los ilustrados. La educación marca el límite de la democracia; el pueblo ignorante no puede gobernar. Por otra parte, los puestos de la administración pública deben estar en manos de profesionales apolíticos seleccionados por un concurso de oposición, y los votantes, una vez que votan, no tienen ninguna relación con los gobernantes. Esta incomunicación, se entiende, es una condición que garantiza la actuación imparcial de las autoridades.

Aunque, como puede verse, John Stuart Mill concedió en su discurso enorme importancia a la educación como valor político, se opuso, sin embargo, a la educación pública e invariablemente defendió la idea de la educación en el hogar. Este concepto lo extrajo de su propia experiencia: él fue educado en familia por su padre, James Mill. Pero los resultados de su propia educación, como él mismo lo reconoce en su *Autobiografía*, fueron ambivalentes, pues si bien tuvo importantes éxitos en la esfera intelectual, en el plano emocional sus resultados fueron más bien mediocres.

III. ESCUELA Y DEMOCRACIA EN LA SOCIEDAD MODERNA

1. La educación pública

La existencia de la educación pública se confunde con la historia de las repúblicas modernas. La escuela pública, encargada de formar ciudadanos mediante una educación básica gratuita a toda la población, comenzó a difundirse de manera significativa en el siglo XIX. Sus orígenes, sin embargo, son antiquísimos.

Aristóteles se anticipó a su época cuando juzgó, desde las páginas de su *Política*, como indispensable la acción educativa del Estado. Literalmente dijo:

Como el Estado sólo tiene un solo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de la vigilancia pública y no particular, por más que esta última haya prevalecido y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y aquello que le place. Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, cuando en realidad todos pertenecen al Estado puesto que constituyen sus elementos, ya que los cuidados de que son objeto las partes deben concordar con aquellos de que es objeto el conjunto.

Algo de educación popular existió en la Edad Media. Está ampliamente documentado el papel que en ese sentido cumplieron las escuelas monásticas, parroquiales y catedralicias, pero la significación social de la escuela fue necesariamente pobre en una sociedad en donde la cultura era privilegio exclusivo de la nobleza. En ese orden, el imperio de la Iglesia cristiana sobre las conciencias era absoluto y las ideas seculares, la incredulidad, la herejía y la impiedad eran perseguidas de manera implacable por agencias como la Santa Inquisición. La socialización, el proceso de adquisición de hábitos que capacitaba a las personas para integrarse a la vida de la comunidad, se realizaba en el hogar y en la iglesia. Hubo en esos siglos algunos desarrollos civilizatorios, limitados y lentos; en realidad, el signo distintivo de esa época no fueron las luces sino la oscuridad.

El Renacimiento y el humanismo sentaron las bases para el desarrollo de la cultura moderna. La idea de una educación popular –aunque no necesariamente estatal–

comenzó a difundirse al calor de las grandes mutaciones que se iniciaron con la invención de la imprenta por Juan Gutenberg (1450) y el descubrimiento de América por Cristóbal Colón (1492). La imprenta favoreció la aparición, en el siglo XVI, del libro de texto; sin embargo, ningún elemento del entorno social, dominado por relaciones feudales, hacía necesaria la idea de alfabetización general. La lectura y la escritura continuaron como un privilegio de una minoría social. No obstante, la educación tomó un nuevo impulso bajo el movimiento de la Reforma protestante. Lutero proclamó el regreso a las Escrituras (la Biblia) y con ello abrió una senda amplia por donde habría de transitar la educación moderna. Él, junto con Felipe Melanchton, se dedicó a promover la alfabetización a través de la creación de un sistema de escuelas, el cual no existía. La bandera de fundar escuelas fue enarbolada, igualmente, por figuras como Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro y Luis Vives, pero el proceso de escolarización de las masas avanzó lentamente.

Otra vertiente de ese movimiento lo fue el desarrollo de la ciencia. A medida que lograba avances, durante los siglos XVIII y XIX, la ciencia se difundía socialmente y se convertía en un eficaz propulsor del cambio hacia la modernidad. La investigación científica descubría lo que hasta ahí había sido una *terra incognita* y atraía poderosamente la curiosidad y el interés de los hombres, de modo que pronto comenzó a desarrollarse un gran movimiento en favor de la ilustración de las masas populares. Los pedagogos contribuyeron decisivamente para impulsar ese movimiento. Juan Amós Comenio (1592-1627), padre de la pedagogía, enunció por primera vez la necesidad de que la enseñanza en escuelas fuera universal e hizo una formulación clásica (bajo la forma de un acróstico) de los objetivos de la educación escolar.

La escuela es para:

Sapienter Cogitare.

Con sabiduría pensar (Lógica).

Honeste Operari.

Con honestidad actuar (Moral).

Loqui Argute.

Hablar con propiedad (Lengua).

Por su parte, Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) influyó decisivamente, a través de su obra práctica y sus escritos, para llamar la atención de los gobernantes sobre la necesidad de crear escuelas al servicio de los niños pobres.

Pero el impulso más importante que tuvo la idea de educar a las masas se dio en el siglo XVIII, el llamado "Siglo de las Luces", a través de la cultura y de las revoluciones burguesas. Los filósofos franceses de la Ilustración, Voltaire, Rousseau, Diderot, Condorcet, Helvetius y D'Alembert, dieron una difusión sin precedente a la idea de que los hombres alcanzarían la prosperidad y la plena libertad a través de las luces de la razón y del conocimiento. Desde su perspectiva, la educación era el medio a través del cual la humanidad sería liberada en forma definitiva.

Los desarrollos de la cultura moderna en el seno del feudalismo –acelerados con el advenimiento de la industria– produjeron, a la larga, las condiciones para que la burguesía ascendiera al poder político. El siglo XVIII presenció el triunfo de las revoluciones burguesas en Estados Unidos y Francia. Ambas se propusieron la edificación de repúblicas democráticas y, aunque en modalidades distintas, se aprestaron a poner en marcha una profunda transformación cultural apoyándose en la educación pública. Un texto sobre este tema, de Roger Gal, puede ayudar a una mejor comprensión de este cambio:

Las nuevas relaciones entre las clases sociales van a poner en la vanguardia de la historia a los grupos cada vez más grandes de la nación: la burguesía y después las masas populares. La evolución de la vida económica y práctica que, con la civilización técnica y democrática van a exigir la capacitación de todos los individuos, la transformación concomitante de las ideas, las costumbres y las instituciones, el desarrollo extraordinario de la ciencia, el racionalismo universal que hace de la razón el instrumento común e igual de todos los hombres, la eficacia creciente del poder del hombre sobre el mundo, la idea de unidad nacional y el universalismo del pensamiento y de la acción humanas cambian poco a poco la idea del hombre y de las relaciones humanas y, por consecuencia, la de la educación, de sus fines y métodos.

2. La Revolución Estadounidense

La educación adquirió el papel de instrumento edificador del nuevo mundo que emergía. La Revolución de Independencia de Estados Unidos se consumó en 1783 y

produjo la primera república democrática moderna. Uno a uno, los estados de la recién formada Unión Americana establecieron la educación pública libre para todos. Correspondió a Tomás Jefferson promover, desde el gobierno de Virginia, un sistema de *common schools*, cuyo fin principal era formar ciudadanos para la república. Los ciudadanos deberían escoger líderes con sabiduría, derrotar las ambiciones y la corrupción en política y proteger la libertad manteniendo una mirada vigilante sobre el gobierno. La aceptación de una educación común impartida por el Estado fue reforzada por la convergencia de tres fuerzas: el republicanism, la cultura protestante y la economía capitalista. Los valores de estas tres fuerzas convergieron para cristalizar en las *common schools*, reguladas por el Estado con la finalidad de integrar y asimilar a una población de muy diversas características y orígenes dentro de las instituciones nacionales. Es importante subrayar que una ventaja de Estados Unidos fue el relativamente alto nivel de escolaridad de los colonos: en el momento de la Revolución de Independencia, la mayoría de ellos sabían leer y escribir.

La lucha por la independencia trajo consigo luchas faccionales que pusieron en peligro la unidad y el orden de la naciente república. Se pensó, entonces, que la educación podía desempeñar un papel importante para cohesionar al conjunto social. Una buena educación prepararía a los ciudadanos para votar inteligentemente y ayudaría a las mujeres para criar a sus hijos. Los republicanos defendían tres conceptos unidos: virtud, gobierno balanceado y libertad. Virtud significaba disciplina, simplicidad e inteligencia. Para lograr una ciudadanía virtuosa, los republicanos convocaron a ministros de culto, profesores y padres de familia, aunque hay que señalar que no simpatizaban con el proyecto de escolarizar a la sociedad y, en cambio, insistían en confiar en la virtud natural y en la inteligencia de los propietarios rurales como educadores de sus hijos. Sin embargo, a la postre, la idea de la escuela universal triunfó. La organización escolar reprodujo, en términos generales, los rasgos de la democracia estadounidense: tuvo una forma descentralizada y las disposiciones legales en materia educativa quedaron en el nivel de los estados. En la práctica, cada estado siguió un camino distinto en materia educativa, por lo cual la expansión de la educación pública siguió ritmos distintos, pero todos ellos respetaron, en lo general, un concepto esencial de ciudadanía y virtud cívica. El movimiento de las *common schools* cristalizó entre 1830 y 1860.

Hay dos rasgos que distinguen la idea de la virtud ciudadana en Estados Unidos y que se reflejaron, con suma claridad, en el currículum escolar: el énfasis en el individuo como actor político y la confianza que se deposita en la libre empresa y el mercado como regulador de la vida social. La tarea de la escuela pública residía, entonces, en inculcar una sólida moral individualista, preparar al ciudadano para participar en la vida democrática, hacerlo consciente de sus derechos y responsabilidades –con lo que se le convertía en vigilante activo del gobierno–, dotarlo de habilidades básicas con significación productiva y suscitar en él el espíritu empresarial.

Algunos de estos propósitos se advierten en esta formulación de Tomás Jefferson, tercer presidente de Estados Unidos:

Como la escuela elemental –decía Jefferson en 1782– es la primera etapa donde recibe instrucción la gran masa de los ciudadanos, en ella deberían colocarse los principales fundamentos del orden futuro. A los niños hay que enseñarlos a nutrir su memoria con los hechos más útiles de la historia griega, romana, europea y americana. También pueden inculcarse en sus mentes los primeros elementos de moral, de modo que cuando estén más desarrollados y su juicio se haya fortalecido, puedan enseñarles cómo obrar para alcanzar la mayor felicidad, demostrándoles que ésta no es el resultado de la condición social en la que los ha colocado la suerte sino que es siempre el resultado de la buena conciencia, la buena salud, del trabajo y la libertad.

Todo gobierno degenera cuando se le confía solamente a los mandatarios del pueblo. El mismo pueblo, por lo tanto, es su único depositario seguro. Y para hacerlo, sus mentes deben mejorar hasta cierto punto. La influencia sobre el gobierno debe ser compartida por todo el pueblo.

3. La Revolución Francesa

La Revolución Francesa triunfó en 1789: proclamó la desaparición de los privilegios y derivó en la liquidación del absolutismo, exaltando, en su lugar, los valores de la burguesía. La monarquía fue sustituida por la república y se estableció la separación entre la Iglesia y el Estado. Uno de los primeros resultados de la Revolución fue la *Declaración de los Derechos Universales del Hombre*, y entre sus primeras decisiones estuvo la institucionalización de la ciudadanía como base del orden político y la

necesidad de desarrollar las virtudes ciudadanas como la pieza maestra del nuevo orden social. La idea del *citoyen* había tomado forma en las masas desde años antes del estallido revolucionario. A la *Enciclopedia*, obra de 35 volúmenes que coordinaron Diderot y D'Alembert (se publicó en forma completa en 1765), se le atribuye un papel decisivo en la difusión de las ideas políticas modernas, pues incluyó numerosos artículos sobre la organización libre y democrática de una sociedad, entre ellos uno sobre el *ciudadano*. El lenguaje de esta obra no es siempre directo y transparente –recuérdese que se elaboró y publicó bajo el régimen absolutista–; sin embargo, entre sus conceptos se advierte claramente una defensa de la democracia:

La democracia es una de las formas simples de gobierno, en la cual el pueblo, como un cuerpo único, posee la soberanía [...] Ciudadano es el miembro de una sociedad libre [viene enseguida una historia de la ciudadanía con énfasis particular en la república romana] Hobbes no establece ninguna diferencia entre el súbdito y el ciudadano, lo que es correcto, tomando el término de súbdito en su acepción estricta y el de ciudadano en sentido amplio, y considerando que la relación que éste tiene frente a las leyes, el otro la tiene frente al soberano [...] El nombre de ciudadano, agrega, no es adecuado para quienes viven sojuzgados ni para quienes viven aislados, de donde se deduce que los que viven completamente en estado de naturaleza, como los soberanos, y los que han renunciado definitivamente a ese estado, como los esclavos, no pueden ser considerados nunca como ciudadanos [...] Los ciudadanos son todos igualmente nobles, puesto que la nobleza no procede de los ancestros, sino del derecho común inherente a las primeras dignidades de la magistratura [...] El ente moral que ordena a todos tiene una doble naturaleza, una como sujeto particular, y otra de carácter público; hace falta distinguir en su seno al soberano del titular de la soberanía. En tanto que ambas naturalezas se reúnen en la misma persona, el que ordena a todos aparece como juez y parte [...] Lo cierto es que los súbditos estarán menos expuestos a las injusticias cuanto menos frecuentemente sea a la vez juez y parte ese ente soberano físico o moral, en las ocasiones en que es atacado como particular [...] El Estado será más armónico cuanto más se aproxime a sus ciudadanos a la igualdad de aspiraciones y fortunas; esta ventaja parece ser exclusiva de la democracia pura, pero hasta en la más perfecta democracia la absoluta igualdad entre sus miembros es algo quimérico (Diderot y D'Alembert, *Artículos políticos*).

La Revolución Francesa es la revolución burguesa por antonomasia. Introdujo una transformación radical en el orden institucional, proclamó la democracia como sistema (aunque en la práctica, como sabemos, derivó en un orden dictatorial) y subrayó la necesidad de crear escuelas populares que contribuyeran a formar un *nuevo*

hombre. Condorcet, en 1792, presentó ante la Asamblea Legislativa un *Reporte y proyecto de decreto sobre instrucción pública* en cuyo preámbulo se precisaba que el objetivo de la instrucción era

[...] cultivar en cada generación las facultades físicas, intelectuales y morales y, a través de eso, contribuir al desarrollo general y gradual de la especie humana, objetivo final hacia el cual debe dirigirse toda institución.

Condorcet puntualizaba:

Entre más queráis vosotros que los hombres ejerzan por ellos mismos una porción más extendida de sus derechos; entre más queráis alejar todo dominio de la minoría y lograr que una masa más grande de ciudadanos pueda llenar un gran número de funciones, más también debe tratarse de extender la instrucción.

La instrucción, según él, es liberadora: es un derecho para el hombre y un deber para el Estado:

La desigualdad de instrucción es una de las tres fuentes de desigualdad social con la desigualdad de la riqueza y la desigualdad en el trabajo y, por lo mismo, la instrucción es uno de los medios para lograr la igualdad social.

Esa instrucción debería incluir los conocimientos indispensables para la vida, entre los cuales se encuentran los elementos de la moral y la educación cívica. En 1793, la Constitución francesa consagró el siguiente párrafo: "La instrucción es necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos". Napoleón Bonaparte se pensaba heredero de la Revolución, aunque sus medios para llegar al poder no fueron nada democráticos; solía decir que los individuos no eran sino "granos de arena", que era necesario "echar sobre el suelo de Francia algunas masas de granito para dar dirección al espíritu público". Ese granito era la educación. Emile Durkheim hace una descripción puntualizada de las reformas en el orden pedagógico, en su obra *Evolución de la pedagogía en Francia*, donde destaca que los revolucionarios hicieron de la ciencia el eje ordenador del currículum y debatieron sobre distintos planes de educación con el propósito de ofrecer el servicio educativo a todo

el pueblo. En la página 119 presentamos un cuadro descriptivo de los distintos planes educativos que se discutieron durante la época de la Revolución.

A la postre fue Napoleón, durante el Imperio, quien sentó las bases definitivas del sistema educativo francés y erigió los pilares corporativos (que, por cierto, todavía se conservan) de tal sistema.

4. Desarrollo de la democracia

Aunque la democracia moderna se relaciona estrechamente con las revoluciones estadounidense y francesa, la aparición de las instituciones democráticas se localiza en el siglo XIX. No se puede hablar de una fecha concreta para esa aparición, pues el desarrollo de la democracia fue un proceso gradual. Sin embargo, si se aplica la norma de Sunshine de establecer dos criterios mínimos (el 50% de la población masculina puede ser elegida para votar y la existencia de un poder ejecutivo electo que se apoya en una mayoría parlamentaria) para que los regímenes sean considerados democráticos, podemos decir que Estados Unidos comenzó a vivir su primera ola democratizadora a partir de 1928 y, tiempo después, su ejemplo fue seguido por países como Gran Bretaña y Suiza. Antes de la Primera Guerra Mundial, Italia y Argentina adoptaron sistemas más o menos democráticos; luego vinieron Islandia e Irlanda. A principios de los años treinta hicieron lo mismo España y Chile. Esta fue la primera ola de democratización que conoció el mundo. "En total, en el curso de unos cien años, más de treinta países establecieron, por lo menos mínimamente, instituciones nacionales democráticas" (Huntington, 1994).

Sin embargo, el avance democrático fue lento y conoció lo que Huntington llama "contraolas". En 1922, con la Marcha sobre Roma, los fascistas destruyeron la frágil democracia italiana e inauguraron un periodo de derrotas para la democracia, el cual concluyó hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial. La lentitud del proceso democratizador se puede apreciar cuando observamos las estadísticas que muestran la evolución del derecho de voto en Inglaterra. En porcentajes de población adulta (mayor de 20 años), el electorado creció como lo indica el siguiente cuadro.

Evolución del derecho de voto en Inglaterra

1831	4.4%
1868	16.4%
1914	30.0%
1921	74.0%
1931	96.9%

Fuente: Raymond Williams, *Hacia el año 2000*, Colección Crítica, Grijalbo, 1984, p.125.

También el desarrollo de los sistemas escolares fue un proceso lento, que se topó con la lucha de los sectores populares marginados que reclamaban acceso a la cultura y participación en la vida política, y con la demanda proveniente de la industria de mano de obra mínimamente calificada. En Inglaterra, por ejemplo, la expansión de oportunidades educativas estuvo muy influida por los obreros y los grupos socialistas que lucharon, simultáneamente, por ampliar el derecho de voto y la cobertura social del sistema escolar. La ley inglesa de 1867 otorgó, por primera vez, el derecho de voto a una cantidad importante de trabajadores: un millón de artesanos y obreros pasaron a las listas electorales. Esto, de acuerdo con Jeremy Bentham y sus seguidores, exigía una apertura similar en la educación. Aunque tal expectativa no obtuvo satisfacción con la Ley Educativa de 1870 sí se logró, en cambio, que el sistema educativo se organizara con base en Consejos Escolares (*School Boards*) constituidos por elección, espacios que fueron utilizados por los trabajadores para seguir su lucha por la ampliación de sus derechos.

En Italia, después del *Risorgimento* (1861), el desarrollo de la escolarización fue acelerado por la urgencia que sentían los gobernantes de crear una conciencia nacional en el pueblo y por las necesidades planteadas por la naciente industria del norte del país. En 1861 había un millón de alumnos en la escuela elemental; para 1901, la matrícula se había elevado a dos millones 700 mil (casi el triple de la cifra anterior). Las cifras de analfabetismo son igualmente elocuentes: en 1861 había en Italia un millón 600 mil analfabetos y para 1921 ya sólo quedaban 211 mil personas analfabetas (Inzerillo, 1964). Este desarrollo educativo se vinculó a la emergencia de una clase media moderna que se convirtió en la base social de las aspiraciones democráticas. En 1913, el presidente Giolitti estableció, finalmente, el voto universal y secreto.

Cuadro legislativo de la Revolución Francesa en materia educativa

PLAN MIRABEAU (1791)	PLAN TALLEYRAND (1791)	PLAN CONDORCET (1792)	PLAN LEPELLETIER (1793)	PLAN DAUNOU (1795)	PLAN CHAPTAL (1800)
ENSEÑANZA PRIMARIA Escuela parroquiales. Mantenedas o patrocinadas por los Departamentos. Los profesores pueden recibir algún dinero de sus alumnos.	Una escuela en cada cantón. El maestro no cobra honorarios a sus alumnos.	Una escuela para cada 400 habitantes. Alumnos desde los 6 hasta los 10 años	Internados estatales. Niños desde los 5 años hasta los 12. Niñas desde los 5 años hasta los 11.	Una escuela en cada cantón. El maestro puede recibir honorarios.	Una escuela municipal en cada comunidad. Desde los 6 años hasta los 10.
ENSEÑANZA SECUNDARIA Colegios. Alumnos desde los 10 años hasta alrededor de los 16.	Una escuela en cada distrito.	Escuelas primarias superiores. Alumnos de los 10 años hasta los 13. Instituto: desde los 13 años hasta los 16. 100 en toda Francia.	Escuelas secundarias: desde los 12 años hasta los 16. Institutos: desde los 16 años hasta los 21.	Escuelas centrales: desde los 12 años hasta los 16 o más. Al menos una por departamento.	Una escuela comunal en cada distrito.
ENSEÑANZA SUPERIOR Liceo Nacional de París.	Un Instituto en cada departamento.	Liceos universitarios: 9 en toda Francia. Sociedad Nacional de Ciencias y Artes.	Liceos: desde los 21 años hasta los 25.	Instituto Nacional de Artes y Ciencias. Escuelas Superiores.	Escuelas profesionales.
SISTEMA ADMINISTRATIVO Todas las escuelas deben estar bajo control de las autoridades públicas, aunque están permitidas las instituciones privadas.	El cuerpo legislativo actúa a través de comisarios nombrados por la ley. Las escuelas privadas están permitidas.	Administración educativa jerarquizada a nivel nacional. Gratuidad en todos los niveles.	Control absoluto por parte del Estado.	Tutela y patrocinio estatal. Las escuelas privadas están permitidas.	Financiamiento estatal, aunque las instituciones privadas están reconocidas.

Fuente: Claudio Lazcano, *La descolonización*, Montesiños, Barcelona, 1981.

5. El laicismo

El surgimiento de la educación pública en la república francesa creó un conflicto de intereses entre el Estado, que era el guardián oficial de la libertad religiosa, y la Iglesia católica, que detentaba, hasta ese momento, la hegemonía en materia educativa. La escuela pública no podía difundir religión alguna sin contradecir el principio de la libertad de creencias –este conflicto tuvo otro planteamiento y otro desenlace en los países que se hallaban bajo la órbita de influencia del protestantismo–.

Desde el siglo XIV, durante el papado de Bonifacio VIII, hubo fricciones entre el pontífice y el rey que fueron resueltas bajo el precepto de que el rey era un hombre *público*, con responsabilidades de gobierno que exigían completa independencia, mientras que la misión de la Iglesia y del Papa era cumplir funciones *privadas*, es decir, hablar en privado a la conciencia de cada uno de los hombres.

El Estado republicano moderno creó la educación pública como medio institucional para afirmar el espacio público, pero el *carácter* de esta educación no estaba del todo claro. Quedaba por resolverse un tema crucial: ¿Qué orientación ideológica debería tener la educación pública? ¿Qué posición debería adoptar en relación con la religión? ¿Era compatible la formación ciudadana con la educación religiosa? Si se aceptaba impartir educación religiosa, ¿cuál de las religiones existentes debería servir de patrón de referencia?

Hacia 1800 no existían sistemas nacionales de educación pública. Las escuelas elementales para el pueblo eran escasas, en su mayoría se hallaban bajo control de la Iglesia y se ocupaban de impartir, además de las nociones fundamentales de la lengua y el cálculo, educación religiosa, y su funcionamiento era irregular. En Estados Unidos operaban gracias al apoyo de la caridad pública; tiempo más tarde, en el transcurso del siglo XIX, comenzaría a desarrollarse un sistema público de educación. En este país se aceptó con cierta facilidad la idea de que el Estado –y, por extensión, la educación pública– debería ser ajeno a cualquier compromiso religioso. Pero no fue así en los países católicos. En Francia el asunto se resolvió hasta fines del siglo XIX con las reformas de Jules Ferry que culminaron con la Ley de 1882, que estableció el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación. Por *laico* se entendió

una educación con base racional (científica), de orientación neutral, que dejaba la enseñanza religiosa en manos de la familia y de la Iglesia:

La Ley del 28 de marzo de 1882 –decía Jules Ferry–, se caracteriza por dos disposiciones que se complementan sin contradecirse: de una parte, deja fuera del programa obligatorio la enseñanza de todo dogma particular; de otra, pone en el primer plano la enseñanza moral y cívica. La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la Iglesia; la instrucción moral, a la escuela. El legislador no ha pretendido hacer una obra puramente negativa. Sin duda ha considerado como primer objetivo separar la escuela de la Iglesia, asegurar la libertad de conciencia de los maestros y de los alumnos, y diferenciar, finalmente, dos dominios demasiado tiempo confundidos: el de las creencias –que son personales, libres y variables– y el de los conocimientos –que son comunes e indispensables a todos–.

Lo que el legislador pretende es fundar una educación nacional y apoyarla en nociones de deber y derecho.

Luego entonces, la educación laica supone que los maestros se harán cargo no sólo de la educación intelectual sino, también, de la educación moral de los alumnos. ¿Es esto imposible? ¿Supone una carga excesiva para el profesor? He aquí lo que Ferry sostiene al respecto:

No tenéis que enseñar, hablando con propiedad, nada nuevo, nada que no sea familiar, como a todas las personas decentes. Y cuando se os hable de misión y apostolado, no os dejéis engañar; no sois los apóstoles de un nuevo evangelio: el legislador no ha querido hacer de vosotros ni filósofos ni teólogos improvisados, no os pide nada que no se pueda pedir a todo hombre de corazón y sensibilidad.

¿Qué es la educación moral?:

Esa buena y antigua moral que hemos recibido de nuestros padres y nuestras madres y que nos honramos todos en seguir en las relaciones de la vida sin tomarnos el trabajo de discutir sus bases filosóficas. Vosotros sois (maestros) los auxiliares y en cierto sentido los suplentes de los padres de familia. Hablad, pues, a sus hijos como quisiérais que se hablara a los vuestros: con fuerza y autoridad, siempre que se trate de una verdad indiscutible, de un precepto de la moral común [...] En el momento de proponer a los alumnos un precepto, una máxima cualquiera, preguntaos si se encuentra al alcance de vuestro conocimiento un solo hombre honrado que pueda ser herido por lo que vais a decir.

¿Qué se os pide? ¿Discursos? ¿Disertaciones eruditas? ¿Exposiciones brillantes, una docta enseñanza? No, la familia y la sociedad os piden que las ayudéis a educar bien a sus hijos, a hacer de ellos personas honradas. Es decir, que aquéllas esperan de vosotros no palabras, sino actos; no una enseñanza más inscrita en el programa, sino un servicio muy práctico que podéis

prestar al país, más aún como hombres que como profesores [...] La sociedad os asigna la tarea de poner en el alma de los niños los primeros y sólidos fundamentos de la simple moralidad. En tal obra, ya lo sabéis, no es con dificultades de teoría y de alta especulación con las que tenéis que mediros; es con defectos, vicios, groseros prejuicios. Estos defectos no se trata de condenarlos –¿no los condena ya todo mundo?–, sino de hacerlos desaparecer por una sucesión de pequeñas victorias oscuramente logradas. No basta, pues, que vuestros alumnos hayan comprendido y retenido vuestras lecciones; es necesario que su carácter se modifique con ellas: no es en la escuela, es sobre todo fuera de la escuela como se podrá juzgar lo que ha valido vuestra enseñanza.

Les habéis hablado, por ejemplo, del respeto a la ley. O bien les habéis explicado lo que es la justicia y la verdad. Habéis combatido el egoísmo y elogiado la abnegación. Si no comprobáis en la práctica el efecto positivo de vuestras lecciones que estas recaídas no os descorazonen.

Hay un sólo método para la educación moral: “pocas fórmulas, pocas abstracciones, muchos ejemplos, y sobre todo ejemplos tomados de la vida real”.

En 1897, Félix Pacaut decía:

Lejos de tener que ruborizarse y menos aún que arrepentirse de haber introducido en la escuela la enseñanza moral, la República debe felicitarse y aplaudirse por ello, como de haber cumplido un gran deber que es, y sigue siendo, el primero y más urgente y el más ineludible de los deberes. Una vez establecido el sufragio universal, exigía la instrucción primaria universal; y la universalidad de la instrucción exigía imperiosamente la universalidad de una enseñanza regular y laica de la moral.

IV. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN EL SIGLO XX

Numerosos estudios demuestran que existe una correlación positiva entre educación y democracia. Para Seymour Martin Lipset, en su clásica obra *El hombre político*, la educación no es un rasgo de la democracia sino una condición que favorece o no su existencia. Su punto de partida es el examen de la relación entre el progreso económico y la democracia, y con ese propósito establece cuatro categorías, dos para países europeos y de habla inglesa, y dos para países latinoamericanos, que corresponden, más o menos, a una escala de democratización (que se construye con un índice de continuidad de la democracia y ausencia-presencia de movimien-

tos antidemocráticos). Las dos primeras categorías (para países europeos y de habla inglesa) son: 1) las democracias estables (Australia, Canadá, Reino Unido, Suecia, Estados Unidos) y, 2) democracias inestables y dictaduras (Checoslovaquia, Finlandia, Francia, Portugal, Italia). Las dos últimas (para países latinoamericanos) son: 3) democracias y dictaduras inestables (Argentina, Brasil, Colombia, Chile) y, 4) dictaduras estables (Bolivia, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Paraguay). Es verdad, dice, que cuanto más próspera es una nación hay mayores posibilidades de que mantenga una democracia (esta idea existe desde Aristóteles), aunque no hay determinismo automático. Pero es posible afirmar, con mayor seguridad, que una sociedad dividida entre una gran masa empobrecida y una pequeña élite favorecida resulta en una oligarquía (gobierno dictatorial del pequeño estrato superior) o en una tiranía (dictadura de base popular). Para probar esta hipótesis, Lipset cruza varios indicadores económicos (riqueza, industrialización, urbanización y educación) con esas categorías de países. El resultado se aprecia en el cuadro siguiente, en el que se toma en cuenta, aislada, la variable educación.

Desarrollo económico y democracia

Índices de educación

<i>Promedios</i>	<i>Porcentajes de letrados</i>	<i>Inscripción en la instrucción primaria por cada 1000 personas</i>	<i>Inscripción en la instrucción secundaria por cada 1000 personas</i>	<i>Inscripción en la instrucción superior por cada 1000 personas</i>
Democracias europeas estables	96	134	44	4.2
Dictaduras europeas	85	121	22	3.5
Democracias latinoamericanas	74	101	13	2.0
Dictaduras latinoamericanas	46	72	8	1.3
<i>Distribuciones</i>				
Democracias europeas estables	95 - 100	96 - 179	19 - 83	1.7 - 17.83
Dictaduras europeas	55 - 98	61 - 165	8 - 37	1.6 - 6.1
Democracias latinoamericanas	48 - 87	75 - 137	7 - 27	0.7 - 4.6
Dictaduras latinoamericanas	11 - 76	11 - 149	3 - 24	0.2 - 3.1

Fuente: Seymour Martin Lipset, *El hombre político*, Tecnos, Madrid, 1981.

Muchos sugirieron, dice Lipset, que cuanto más alto es el nivel cultural de la población de una nación tanto mayores son las posibilidades de que haya democracia. Los datos comparativos de que disponemos apoyan esta proposición. Los países "más democráticos" de Europa están casi totalmente alfabetizados: el promedio más bajo llega a 96% de alfabetización, mientras que las naciones "menos democráticas" registran 85%. En América Latina la diferencia oscila entre 74% para los "menos dictatoriales" y 46% para los "más dictatoriales". La inscripción en las escuelas, de cada mil personas de la población total en tres niveles diferentes –primaria, secundaria y superior–, se relaciona de modo igualmente consecuente con el grado de democracia.

John Dewey consideraba el incremento de la educación como requisito de la democracia. Un estudio sobre América del Sur llevó a James Bryce a concluir: "La educación, si bien no hace de los hombres buenos ciudadanos, les facilita al menos que se conviertan en tales". La educación –agrega Lipset– les amplía la perspectiva, los capacita para comprender la necesidad de normas de tolerancia, limita su adhesión a doctrinas extremistas y aumenta su capacidad para realizar elecciones racionales.

La contribución de la educación a la democracia es más directa y fuerte en el nivel individual; diversas encuestas muestran que las actitudes de las personas hacia la tolerancia respecto a la oposición, sus posturas para con las minorías étnicas y raciales, y sus sentimientos hacia los sistemas multipartidistas –y en contra de los unipartidistas– son más democráticos en la medida en que poseen mayor educación. Cuanto más elevada sea nuestra educación es más probable que apoyemos los valores y las prácticas democráticas. Está demostrado que, en este sentido, la educación es más importante que factores como los ingresos o la ocupación.

La educación no puede, por sí sola, hacer democrático a un país, pero es probable que inhiba ideas no democráticas. De todo esto, Lipset concluye:

Si bien no podemos decir que un alto nivel de educación constituye una condición *suficiente* para la democracia, la evidencia de que disponemos sugiere que ello está cerca de constituir una condición *necesaria*.

1. Participación en la escuela y participación política

En 1963 fue publicado en Estados Unidos el libro *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, de Gabriel A. Almond y Sidney Verba. En él se presentan resultados de un estudio de carácter empírico (método de encuesta) comparativo entre naciones, que se proponía revelar las relaciones entre la cultura cívica y la estructura política y trataba de identificar los determinantes de la estabilidad política en las sociedades democráticas, tema que se enmarcaba dentro de una preocupación general por conocer consistencias e inconsistencias del sistema político democrático. Cinco países constituían la muestra: Inglaterra, Italia, México, Estados Unidos y Alemania. Aunque *The Civic Culture* fue posteriormente criticado por su método y su enfoque sobre la estabilidad (que conduce, según algunos, a considerar como buena o a celebrar la apatía política y el desinterés ciudadano en los asuntos públicos), es evidente que produjo abundante información empírica sobre los procesos de socialización a través de los cuales se forman las actitudes políticas de los individuos. Pudo comprobar, por ejemplo, que las experiencias de relaciones sociales durante la infancia y la adolescencia pueden ser decisivas en la formación de actitudes políticas y que en esa influencia juegan un papel decisivo los patrones de autoridad existentes dentro de la familia y la escuela. Del mismo modo, Almond y Verba encontraron que el impacto de esas experiencias es mayor cuando ocurren en la etapa tardía de la socialización (adolescencia) y cuando toman la forma de enseñanza deliberada de actitudes políticas.

Por otro lado, casi todas las variables de cultura política investigadas eran afectadas positivamente por el grado de educación. Los autores comprobaron, por ejemplo, que la escolaridad tiene un efecto crucial en la atención que los ciudadanos prestan a los asuntos políticos:

En el nivel universitario, casi todos los que contestaron el cuestionario en cada país siguen con atención la política; en el nivel escolar secundario, con la excepción de Italia, los países tienen una proporción uniformemente alta de personas que siguen la política.

Por otra parte, los autores se preocupan por identificar la participación no política, tomando para el efecto tres esferas sociales de acción: la familia, la escuela y el trabajo. Al final, concluyen que el efecto acumulado de la participación en estas

tres esferas no políticas tiene influencia directa sobre la capacidad política de los entrevistados, es decir, si un individuo tuvo oportunidad de participar en la familia, la escuela y el trabajo, es más probable (en relación con quien no la tuvo) que se considere a sí mismo más competente para influir en el gobierno de su país.

Sin embargo, no se puede establecer una conclusión definitiva en el sentido de que las experiencias de actuación dentro de esferas no políticas, como la escuela, la familia y el trabajo, repercutan directamente sobre la competencia política. Hay gente competente en política que no tuvo oportunidades de participar en esas esferas privadas y, a la inversa, gente incompetente en política que, sin embargo, tuvo una gran participación en ellas.

Almond y Verba analizan dos tipos de participación en la escuela: una formal, que identifican con la participación en las discusiones que se dan dentro del aula, y otra informal, que correspondería a la protesta del alumno ante decisiones del maestro. Los datos de la encuesta revelan que las personas que recordaban haber protestado en la escuela de manera informal (ante decisiones del maestro) son las personas que muestran ser más competentes políticamente. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes totales de participación en la escuela por país:

Libertad para protestar por un trato injusto en la escuela (según recuerdan alumnos)	
Estados Unidos	45%
Inglaterra	35%
Alemania	34%
Italia	29%
México	40%

Fuente: Almond y Verba, *Civic Culture*, cuadro 4.

**Alumnos que protestaron realmente por un
trato injusto de su profesor**

Estados Unidos	46%
Inlaterra	36%
Alemania	30%
Italia	32%
México	38%

Fuente: *Ibid.*, cuadro 5.

Libertad para discutir dentro de clase

Estados Unidos	40%
Inlaterra	16%
Alemania	12%
Italia	11%
México	15%

Fuente: *Ibid.*, cuadro 6.

Si se asocia la participación informal con la escolaridad, se observa que la participación informal tiene mayor importancia para la competencia política entre personas de baja escolaridad que la que tiene para las de alta escolaridad. En otras palabras, entre quienes cuentan con educación superior es menos importante la participación informal para su competencia política. Pero tampoco puede decirse que la participación formal, en clase, no tiene efecto sobre la competencia política: los datos confirman que sí tiene un efecto importante. Por último, el entrenamiento deliberado en política que ofrece la escuela tiene un efecto marginal importante sobre la competencia política ulterior del alumno:

Los datos sugieren –concluyen los autores–, que una enseñanza explícita de política aumenta el sentimiento de competencia política de los futuros ciudadanos, pero esta relación depende mucho de los contenidos de la enseñanza. La enseñanza política es más relevante en el nivel de primaria y secundaria que en el nivel superior.

2. Educación y tolerancia

La disposición para la democracia, decíamos antes, no es algo congénito, inherente al hombre o que crece en él por generación espontánea, sino que más bien es un producto del aprendizaje social. Los valores de la democracia se aprenden y ese aprendizaje varía según la posición que ocupe cada individuo dentro de la sociedad. Hay algunos que por su riqueza, por su talento natural o por sus relaciones están mejor equipados que otros para asimilar esos valores. Un estudio de 1983, *Dimensions of Tolerance*, de Herbert MacClosky y Alida Drill (que incluyó dos encuestas a población adulta de 300 comunidades de Estados Unidos), concluyó que el aprendizaje social –sea formal o informal– es la influencia más poderosa para la internalización de las normas que establecen las libertades civiles (o libertades democráticas). Las personas aprenden o adoptan las normas de la tolerancia, el respeto a la privacidad, el derecho a un juicio justo y otras libertades en la medida en que tienen acceso a la información, a los asuntos públicos, a que estén expuestas con mayor frecuencia e intensidad a esas normas, y a que conozcan los beneficios y costos de respetarlas.

Los mejor educados, concluyen MacClosky y Drill, son los más tolerantes, y las diferencias en educación pesan decisivamente en el grado de apoyo a las libertades civiles. La educación tiene un enorme éxito cuando inculca en los alumnos actitudes de apoyo a las libertades civiles a través de mecanismos como hacerles escuchar o leer repetidamente temas que tratan de esas libertades, dado que esto los familiariza con situaciones políticas, los pone en contacto con las ideas y los principios de las figuras de la historia y les transmite argumentos para defender esas normas. En este proceso resulta decisiva la información política. Entre más enterada está la gente de los asuntos políticos, más probabilidad hay de que respete las libertades civiles. El asunto es igualmente claro si observamos las respuestas en función del conocimiento que se tenga de las propias libertades civiles: un mayor conocimiento de las normas repercute en un mayor respeto por ellas; menor conocimiento produce menor respeto. Asimismo, si se toma la variable “intelectualidad” (interés por la cultura y el arte, en general), se observan resultados similares: a mayor intelectualidad mayor respeto y, a la inversa, a menor intelectualidad menor respeto.

3. La educación en el totalitarismo

Diversas evidencias y estudios confirman que la estructura del sistema educativo influye sobre los comportamientos políticos. Se dice que el brillante pedagogo estadounidense John Dewey anticipó, hasta cierto punto, la evolución alemana hacia el autoritarismo nazi, al sostener que el sistema educativo alemán era más un adiestramiento disciplinario que un desarrollo personal. Su significado fundamental consiste –escribió en 1916– en producir una absorción de los designios y del significado de las instituciones existentes y una completa subordinación a ellas.

Estudios de la familia y la escuela alemanas de fines del siglo XIX y principios del XX subrayaron sus rasgos autoritarios y el culto que fomentaban al Estado. En el mismo sentido, en 1899 un comité de la American Historical Association, tras realizar un estudio de la educación en Europa, concluyó: “Las escuelas alemanas y las francesas juzgan a sus alumnos como súbditos más que como ciudadanos”. Es bien sabido, por lo demás, el uso que de la educación han hecho los sistemas totalitarios para adaptar las conciencias a las exigencias de la dominación:

Allí donde el totalitarismo posee un control absoluto –dice Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*– sustituye a la propaganda con el adoctrinamiento y utiliza la violencia, no tanto para asustar al pueblo (esto se hace sólo en las fases iniciales, cuando todavía existe una oposición política) como para realizar constantemente sus doctrinas ideológicas y sus mentiras prácticas.

Muy temprano los nazis hicieron de las escuelas extensiones del Partido Nazi: en 1938 se realizó la primera reforma global de la educación básica alemana bajo la dirección del Dr. Bernhardt Rust, ministro del ramo en la época, cuyo propósito era militarizar los centros de estudio y hacer de ellos unidades de inculcación doctrinaria. La escuela fue dotada de una rígida organización jerárquica; el profesor dejó de ser un *Lehrer* para convertirse en un *Erzieher* –palabra que sugiere disciplina de hierro–, que no instruye sino que manda y cuyas órdenes, si es necesario, son apoyadas por la fuerza. La escuela no admitía debilidades entre los infantes. Aquellos niños que eran débiles de cuerpo, que traicionaban o que no tenían disposición absoluta para obedecer, eran expulsados. Todos los niños debían terminar la primaria antes de los diez años. No se aceptaba la coeducación, la cual se juzgaba decadente: niños y

niñas, de acuerdo a la ideología nazi, tenían distintas naturalezas (las niñas, débiles; los niños, fuertes) y, por lo tanto, estudiaban por separado. El currículum otorgaba un papel central a la educación física. Los niños que manifestaban mayor simpatía por el Partido Nazi recibían trato especial e integraban una *Arbeitsgemeinschaft*, una especie de grupo paramilitar que actuaba dentro de la escuela. Las clases seguían un plan taxativo inamovible: en Historia, por ejemplo, maestros y alumnos no podían alejarse en nada respecto de los materiales oficiales que presentaban el pasado de Alemania con un exaltado nacionalismo. La formación cívica –si así puede llamársela– negaba toda autonomía o libertad del individuo y machacaba, una y otra vez, a través de la lectura, de la repetición en voz alta de lemas y frases hechas y con cantos e himnos, los ideales nacionalistas y belicistas del nazismo. En fin, la escuela nazi era un brazo del Partido Nazi y su función era moldear al futuro hombre nacionalsocialista.

Veamos otro caso de totalitarismo: el sistema comunista en la Unión Soviética. Los comunistas soviéticos concebían la educación escolar capitalista como un enclave bajo el control de la clase dominante –la burguesía–, de tal suerte que, en tanto no se modificara la naturaleza clasista del poder político, era imposible que la educación contribuyera a liberar a la humanidad. Los esfuerzos educativos de carácter modernizador emprendidos por el gobierno zarista fueron descalificados o anatemizados por los comunistas. Un proyecto liberal de 1895 para crear entre 15 y 20 mil liceos a fin de ofrecer educación a los campesinos recibió de Lenin una crítica categórica, calificándolo de “utópico” y “feudal”. A juicio del líder revolucionario, la educación, por sí misma, no podía cambiar nada y lo importante, en cambio, era debilitar el poder político burgués mediante la denuncia sistemática de sus insuficiencias y contradicciones. Sin embargo, como dice Hannah Arendt, la idea de llevar a la práctica las utopías mediante la educación fue monopolizada en el siglo xx por los movimientos revolucionarios de corte tiránico, como el ruso. Después de la Revolución de 1917 se adoptó la fórmula de la “dictadura del proletariado” para justificar la dictadura del Partido Comunista, la cual derivaba, en la práctica, en el monopolio del poder por unos cuantos jefes. En este contexto, la educación fue concebida como un medio de apoyo al régimen político y un instrumento de dominación ideológica; la educación debería servir, al mismo tiempo, para liquidar los vestigios de la dominación burguesa y sentar las bases de la sociedad socialista. Se

creó, para ese efecto, un sistema escolar centralizado, sometido a fuertes controles verticales y horizontales, que suprimió a la educación privada. No obstante, al principio nadie podía definir con rigor en que consistía la "educación socialista". Se sabía que Marx, en su momento, había propuesto la instrucción politécnica, pero éste era un elemento insuficiente para orientar el proceso educativo global, de modo que los revolucionarios se enfrascaron, entre 1917 y 1922, en una fuerte polémica al respecto. Algunos, como Anatoli Lunatcharsky y Nadezhda Krupskaja promovieron una educación libre, inspirada en los ideales de la "nueva escuela" de Rousseau. Sin embargo, sus intentos fracasaron y, a la postre, se impuso un modelo escolar rígidamente autoritario. F. Koriolof, en *Lenin y la pedagogía* (1977), hace una presentación de los principios de la educación comunista:

1. Ligazón de la educación con la política del Partido Comunista.
2. Ligazón de la educación y la instrucción con la vida y la práctica de la edificación socialista.
3. Combinación de la enseñanza con el trabajo socialmente útil.
4. Conexión de la teoría con la práctica y de la ciencia con la vida.
5. Colectivismo.
6. Unidad e interrelación de todas las facetas de la educación.

Esta relación de elementos, empero, es insuficiente para dar cuenta de lo acontecido con la escuela socialista soviética. Ésta se transformó en un centro de inculcación ideológica sujeto al control directo de los organismos de base o "células" del partido. Desapareció, así, todo margen de libertad en el ámbito educativo: el adoctrinamiento marxista y la censura de las ideas disidentes, que se calificaban de burguesas, fueron moneda corriente en la escuela soviética. Al control del partido sobre los aspectos más íntimos de la vida privada de los estudiantes (brillantemente descrito en *La broma* de Milan Kundera) se asociaba una concepción pretendidamente científica de la historia que derivó, con frecuencia, en un aherrojamiento de la verdad frente a los intereses político-ideológicos del partido (como sucedió cuando se adulteró la historia de la Revolución Rusa en la época de Stalin o cuando, en ese mismo tiempo, se adoptaron en genética las charlatanerías de Michurin y Lysenko y se desecharon, calificándolos de "basura burguesa", los conceptos de la genética mendeliana). Uno de los grandes pedagogos soviéticos, Kalinin, sostenía en 1940:

“La educación consiste en ejercer una acción determinada, sistemática y con un objetivo definido sobre la psicología del educando con el fin de inculcar las cualidades que el educador haya escogido [...] La educación comunista está indisolublemente ligada al desarrollo de la conciencia política y de la cultura en general”. Pero el concepto de conciencia política excluía, desde luego, toda libertad de crítica frente al poder y se restringía a una adhesión pasiva y subordinada del alumno a los dictados del Partido Comunista Soviético y del Estado.

4. Educación en China

El de China es otro caso en donde la educación fue moldeada a fin de apoyar un sistema político totalitario. A diferencia de la rusa, que fue encabezada por obreros, la Revolución China (1949) tuvo base social campesina y, a su semejanza, derivó en un Estado totalitario con el marxismo como ideología oficial y un partido comunista como detentador único del poder. Como en la URSS, la educación china quedó bajo control estatal y se subordinó totalmente a los fines políticos e ideológicos del régimen comunista. Sin embargo, a diferencia de la URSS, en China la orientación ideológica de la escuela fue decisivamente influida por el pensamiento de su líder, Mao Tse Tung, quien desde 1929 enunció un decálogo pedagógico cuyo contenido era el siguiente:

1. Iniciar al alumno.
2. Avanzar de lo próximo a lo lejano; de lo superficial a lo profundo.
3. Comenzar por lo más fácil para llegar a lo más difícil.
4. Popularizar la enseñanza.
5. Utilizar lenguaje claro.
6. Despertar el interés del auditorio.
7. Hablar con gestos, si es necesario.
8. Repetir incansablemente lo fundamental de la clase, hasta llegar a la comprensión total.
9. Resumir lo que se ha dicho.
10. Desarrollar la práctica de discusiones y debates.

Al triunfo de la Revolución, se hizo sentir en China enormemente la influencia pedagógica de los soviéticos: se creó un gigantesco sistema escolar y se adoptaron las ideas pedagógicas de los soviéticos Mackarenko y Keirov. Esta influencia comenzó a ser criticada a partir de 1959, y en 1966 inició la llamada "revolución cultural", que consistió en una gigantesca movilización (que incluyó manifestaciones, huelgas, despidos de funcionarios, persecuciones, cárcel y ejecuciones sumarias) con el propósito de combatir las viejas ideas, cultura, hábitos y costumbres de las clases explotadoras, y de llevar al poder a las ideas y a la cultura proletarias, con lo que se restauraría en todo el país la influencia ideológica de Mao. "El 27 de julio de 1968, en plena 'revolución cultural' –dice Carlos Castillo Ríos en *La educación en China*–, obreros y soldados irrumpieron en escuelas y universidades tomando su dirección. La pedagogía tradicional, el intelectualismo burgués y la cultura de élite perdieron ese día su última batalla". Después de eso, se adoptaron principios como los siguientes:

1. En la sociedad de clases, la educación es un fenómeno de la lucha de clases; ella responde a la necesidad de una clase para mantener su dominación. Por lo tanto, la educación en un país socialista debe servir para llevar hasta el fin la revolución socialista.
2. La educación para mantener la revolución social debe ser fundamentalmente política. No tiene como tarea principal formar ingenieros, doctores, sabios ni académicos, sino revolucionarios de sólida conciencia ideológica.
3. Los principales esfuerzos de la educación deben orientarse a la formación ideológica. La revolución debe darse, en primer lugar, en la mente del hombre. Se trata de transformar la mente del hombre dándole una nueva visión del mundo, llegando a lo más profundo de su ser a fin de que en lugar de los mitos, supersticiones, sentido mercantilista de la vida y antivalores de la sociedad de consumo, tenga una ideología política racional y científica. La base de la ideología del poblador chino debe ser el materialismo histórico.
4. Vincular la educación al trabajo productivo.

A la larga, sin embargo, la “revolución cultural” contribuyó a galvanizar el dominio político del Partido Comunista sobre la sociedad.

5. Educación y democracia en Estados Unidos

Recientemente, en 1966, se publicaron los resultados de uno de los estudios más ambiciosos que se hayan realizado en Estados Unidos para relacionar la educación formal con la ciudadanía democrática. Me refiero a *Education and Democratic Citizenship in America*, de Norman Nie, Jane Junn y Kenneth Stehlik-Barry. El estudio incluyó una muestra de 15 mil personas encuestadas por teléfono y dos mil 500 entrevistadas en forma personal. La pregunta clave era: ¿cómo y hasta qué punto la educación formal influye a la ciudadanía democrática?

Se trata, como los mismos autores confiesan, de una aproximación parcial. Se intenta indagar las cualidades y expectativas del ciudadano que constituyen lo que Elster llama el “cementerio de la sociedad”. Y, en el fondo, el asunto a investigar es: ¿cómo se reproduce la democracia?, ¿qué factores intervienen para que periódicamente se renueve el gobierno de manera pacífica y para que la gente experimente su existencia cotidiana como una existencia libre y democrática?

La investigación parte de la noción de que la educación formal es el principal mecanismo que modela al ciudadano. Medio siglo de evidencias empíricas en la vida de EU apunta a que la variable educación ejerce una consistente y abrumadora influencia sobre varios aspectos de la ciudadanía democrática. La educación formal es, casi sin excepción, el más fuerte factor que explica lo que los ciudadanos hacen en política y lo que piensan sobre ella. Phillip Converse describe el decisivo significado de la educación formal de la siguiente manera:

No hay probablemente ninguna variable simple en el repertorio de encuestas que genere correlaciones tan sustanciales en tal variedad de direcciones de la conducta política como el nivel de la educación formal [...] Pero el verdadero dominio de la educación como instrumento de predicción tiene que ver con los indicadores de compromiso y participación en política. Si uno está tratando de evaluar elementos cognitivos tales como nivel de información sobre hechos políticos o sofisticación conceptual; o elementos motivacionales como grado de atención que se presta a la política o involucramiento emocional en asuntos políticos; o temas

como conducta real, como compromiso con cualquier tipo de actividad política, desde trabajo de partido hasta votar, *la educación es en todas partes el solvente universal y la relación es siempre en la misma dirección.*

¿Por qué y cómo la educación ejerce esa poderosa influencia sobre la política? Los vínculos explicativos varían desde el papel que cumple la educación creando estatus social y económico hasta el impacto de la educación sobre las habilidades verbales cognitivas, en el conocimiento de las normas cívicas y en las motivaciones políticas. Hay estudios teóricos y empíricos que muestran cómo la educación afecta el voto ciudadano.

La teoría de Norman Nie y otros sobre la causalidad de la relación educación-características ciudadanas, incorpora el punto de vista tradicional del ciudadano racional, junto con una visión de la vida política que se distingue por un orden superior de motivaciones –que van más allá del autointerés–. Estas dos perspectivas son importantes porque vemos al ciudadano en relación con el gobierno, no como *Homo economicus* (dirigido por el individualismo simple) ni como *Homo sociologicus* (movido por fuerzas sociales). Vemos, más bien, a la ciudadanía como una zona de transacciones entre el Estado y la sociedad civil, en donde la salida no es la de los intereses privados vs los intereses públicos, sino el subconjunto de su intersección. La ciudadanía es una mezcla de lo individual (*rational choice*) y de lo colectivo (la acción de la comunidad política). Esta concepción sintética se propone como una superación del tradicional conflicto entre liberales y comunitarios.

En consecuencia, las dos dimensiones de la ciudadanía son: 1) el *compromiso político*, que comprende conductas y conocimientos que capacitan al ciudadano para perseguir y proteger su propio interés en política y, 2) la *ilustración democrática*, conformada por aquellas cualidades de la ciudadanía que estimulan la comprensión y la adhesión a las normas y principios de la democracia.

La educación es una fuerza que dirige el desarrollo de los ciudadanos e influye sobre el *compromiso político*, pues produce rasgos sociales que están más cerca o más lejos del centro de las principales redes sociales y políticas; los rasgos ciudadanos son resultado de una larga cadena de circunstancias de vida que incluyen prominencia de la ocupación, riqueza familiar, membresía en asociaciones de trabajo voluntario,

etcétera. La educación también influye en la *ilustración democrática* en la medida en que desarrolla en el ciudadano capacidades cognitivas, sofisticación intelectual y compromiso ético con las normas de la democracia.

Por otro lado, los estudios sobre la relación educación-rasgos ciudadanos del pasado han fallado en la predicción de las conductas políticas debido a que se usan, para el efecto, modelos o conceptos tradicionales de educación que no toman en cuenta una variable decisiva: el entorno extraescolar.

Usando datos de la encuesta de 1996, se estudiaron las siguientes variables, que son otras tantas características de la ciudadanía democrática:

1. Participación política.
2. Voto.
3. Tolerancia política.
4. Atención a la política.
5. Conocimiento de los principios democráticos.
6. Conocimiento de los líderes.
7. Conocimiento de otros hechos políticos actuales.

La encuesta, además, contiene datos sobre medidas de habilidad verbal cognitiva, medidas de posición en las redes sociales, afiliación organizacional, prominencia ocupacional, nivel de educación formal y otros datos demográficos.

Una vez que se obtuvieron los resultados correspondientes a las siete variables anteriores, se cruzaron con los correspondientes a escolaridad de los encuestados. Se comprobó una vez más que la educación tiene un efecto positivo, sustancial, sobre cada uno de los siete atributos de la ciudadanía, entendida como compromiso político e *ilustración democrática*. Los ciudadanos bien educados muestran una comprensión más amplia de los principios de la democracia, tienen más facilidad para identificar a sus líderes y conocen más los acontecimientos políticos recientes. Ellos le ponen más atención a la política, discuten, leen y se interesan en mucha mayor proporción que los no educados. Son, asimismo, los que más participan en la política concreta, trabajan en campañas, y se involucran en asociaciones loca-

les y en actividades de la comunidad. La educación, además, está fuertemente correlacionada con la tolerancia. En el cuadro siguiente se presentan las estadísticas correspondientes.

Correlaciones entre atributos de la ciudadanía y educación	
Atributo	Correlación
Conocimiento de los principios democráticos.	.38
Conocimiento de líderes.	.29
Conocimiento de otros hechos políticos.	.37
Atención a la política.	.39
Participación en actividades políticas difíciles.	.29
Frecuencia con que vota.	.25
Tolerancia.	.35

Fuente: Norman H. Nie, *et al.*, *Education and Democratic Citizenship in America*, The University of Chicago Press, Chicago, 1996, p. 32.

V. LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO Y EL CIVISMO

El pensamiento político moderno concede a la educación un papel esencial dentro del proceso de construcción del cuerpo político (aunque, como hemos visto, hay autores como Locke que reconocen la importancia de la educación pero no consideran necesaria la educación pública). Si se toman como base los conceptos de Rousseau de contrato social y voluntad general (conceptos que han tenido históricamente gran importancia en la edificación de las naciones modernas), se plantea de inmediato un problema teórico de conciliación de intereses potencialmente divergentes: los intereses del hombre en tanto individuo y en tanto voluntad general. Para resolver este problema Rousseau pensó en la educación pública. Veamos sus argumentos.

El ciudadano es un producto de la transformación del estado natural al estado civil por medio del contrato social:

Ese pasaje –dice Rousseau– produce en el hombre un cambio importante, pues lo obliga a sustituir una conducta fundada en el instinto y a dar a sus acciones la moralidad que le faltaba antes.

El ciudadano sustituye al hombre natural. El hombre civil, el ciudadano, es aquel que es miembro activo de una comunidad política, aunque se puede vivir dentro de un Estado y no ser miembro de la comunidad política, como sucede con las personas que tienen la condición de súbditos bajo una monarquía. En el estado natural la persona detenta, como algo inherente, un conjunto de derechos naturales (estos derechos equivalen actualmente a los derechos humanos que las leyes de todos los estados modernos protegen).

El surgimiento de la idea de derechos unidos a la persona coincide en la historia con el advenimiento de la persona privada y con el universalismo cristiano, y fue recogida en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que obliga a los Estados a respetar esos derechos. Se trata de una idea liberal según la cual los derechos (libertad, propiedad, expresión, resistencia a la opresión, etcétera) son limitados por los derechos de los otros. Al Estado, pues, corresponde la tarea de asegurar la vigencia de esos derechos.

En la teoría de Locke, el Estado se reduce a cumplir esas funciones de protección; sin embargo, en Rousseau la concepción de los derechos es más orgánica: la comunidad no es un agregado de individuos sino una totalidad, como sucedía en la *polis* ateniense. No obstante, el paso del estado de naturaleza al estado civil no debe suponer ninguna opresión: si el hombre es libre naturalmente, él debe encontrar esa libertad dentro del estado civil. En esa transición, sin embargo, la libertad se transforma. Lo que el hombre pierde lo reencuentra, pero bajo otra forma: la libertad natural se convierte en libertad civil.

Si se observa bien, el hombre cambia totalmente de estado; el contrato reposa sobre “la alienación total de cada socio con todos sus derechos, a toda la comunidad”, de modo que él pierde todo su poder; en cambio, lo que el socio gana es un contrato que va a fundar la legitimidad de un poder soberano que tomará en cuenta los intereses de todos los contratantes. La capacidad para contratar del hombre se desprende de su libertad natural, pero él permanece libre dentro del estado civil re-

cién constituido, aunque ya no decide solo. El hombre se transforma en *ciudadano* al determinar, junto con todos, la voluntad general que se convierte en la ley.

La libertad cívica impone la referencia a la voluntad general que es, por definición, la voluntad de todos. La "alienación" que encierra el contrato se refiere a todo aquello que afecta a la comunidad –delimitación que sólo el cuerpo político soberano puede establecer–. De modo que la separación del poder político y de la vida privada se convierte en una clave fundamental de la nueva organización, aunque es evidente que persiste una ambigüedad entre estas dos esferas.

Rousseau distingue, entonces, al hombre natural del hombre civil y propone una educación para cada una de estas figuras. No es suficiente ser miembro de una colectividad, hay que *sentirse* parte de ella. Esta es una condición insoslayable del cuerpo político. El estado civil supone una moralidad en el sentido pleno de la palabra y su funcionamiento depende del respeto a las leyes, de determinados valores, costumbres y maneras de actuar: el hombre natural es todo para él, él es unidad numérica, un todo absoluto; en cambio, el hombre civil es una unidad fraccionaria que tiende al denominador, cuyo valor no se define en relación con él mismo sino con el resto del cuerpo social.

En este orden de ideas, la educación pública ocupa un papel fundamental: su función es desnaturalizar al hombre, despojarlo de su existencia absoluta y darle en su lugar una relativa, transportar su yo dentro de la unidad común. Este es el objeto de la educación pública. Dado el principio republicano de la soberanía popular, se produce una exigencia para forjar una ética común que introduzca una cohesión mínima en el todo social. La rectitud cívica es la cualidad del ciudadano que actúa de acuerdo a la justicia.

1. Educación del hombre y del ciudadano

La educación es un medio institucional que permite transformar al hombre, pero no toda educación –según Rousseau– contribuye a la formación del ciudadano. Hay, en realidad, dos tipos de educación: la *natural*, que sirve para guiar al niño en su desarrollo, desde el nacimiento hasta el punto donde adquiere conciencia de sí mismo

y se enfrenta a los problemas de la moral y la religión (esta educación es la que describe ampliamente el ginebrino en su obra *Emilio*, quien recibe orientaciones definitivas sobre moral y religión a través del vicario saboyano). Pero junto a la educación natural, Rousseau formula la necesidad de una *educación pública* (desarrollada por él en sus escritos políticos):

Formar ciudadanos no es cuestión de un día y para formar hombres hay que instruir a los niños [...] La educación pública, bajo reglas prescritas por el gobierno, y bajo el control de magistrados, es una de las máximas fundamentales del gobierno popular legítimo [...] Si los niños son educados en común, en el seno de la igualdad, si son imbuidos de las leyes del Estado y de las máximas de la voluntad general, si son instruidos para respetarlas por encima de todas las cosas, no dudemos que aprenderán a quererse como hermanos y a no desear jamás lo de los demás. (Artículo sobre economía política de la *Enciclopedia*).

El padre y la madre son los encargados de la educación natural, pero la educación pública es facultad exclusiva del Estado. De la misma manera que las responsabilidades del ciudadano son evaluadas por el Estado, la educación para el cumplimiento de esas responsabilidades no puede dejarse en manos de los padres y del ámbito familiar. "Por esa misma razón –dice Rousseau– no se debe dejar la educación ciudadana de los niños a las luces y los prejuicios de los padres; esa debe ser tarea del Estado que es el más interesado en ella". Los magistrados encargados de la educación de los niños son representantes del cuerpo político, y de la misma manera que Emilio, para aprender, se enfrenta a las cosas, el futuro ciudadano debe aprender confrontando a los magistrados (educación negativa). El hombre natural desemboca necesariamente en el hombre civil: después de encontrar a Sofía, Emilio debe estudiar "la naturaleza del gobierno en general, las diversas formas de gobierno y, en fin, el gobierno en particular, para saber si le conviene vivir ahí" (Rousseau, *Emilio*).

2. La educación ciudadana en la historia

Esta idea dualista revela las dificultades teóricas que Rousseau enfrenta para integrar las dimensiones privada y pública del ser humano y defender los derechos de cada uno frente a toda forma de poder. Pero es evidente la dificultad de pensar al hombre moderno al margen del ciudadano. La convivencia supone una construc-

ción ética toda vez que el hombre natural no existe y que nuestra representación de los derechos no obedece al respeto que le debemos a una supuesta naturaleza humana sino a las autolimitaciones éticas que cada uno nos imponemos. En estas condiciones, la educación pública es un imperativo insoslayable. No es posible recrear en la sociedad moderna la democracia ateniense por la simple razón de que el hombre moderno no se ha liberado de las presiones económicas y que, al contrario, existe en esta sociedad un grave peligro: que el interés privado (léase la economía) absorba el tiempo y el interés del individuo y produzca un abandono de la cosa pública.

Durante la Convención Francesa, el diputado Rabaut St. Etienne hizo la distinción entre instrucción pública y educación nacional:

La primera debe dar las luces, la segunda las virtudes. La educación nacional debe dársele al niño desde que nace, ella constituye una institución para la vida entera. La educación en materia de civismo no se detiene jamás; el hombre debe devenir digno de la Revolución y de la Igualdad. (Proyecto de educación nacional presentado en la Convención el 21 de diciembre de 1792. Una educación para la democracia).

Otra concepción resultó triunfante: la de Condorcet, quien sostenía que para que los ciudadanos amaran las leyes, como quería Platón, deberían ser permanentemente libres a fin de conservar la independencia de razón, pues sin ella el ardor por la libertad no queda sino en mera pasión y jamás llega a convertirse en virtud:

Se requiere que los ciudadanos conozcan los principios de la justicia natural y los derechos esenciales del hombre que están condensados en las leyes, pero, asimismo, deben saber distinguir entre la abnegación de la razón y la sumisión que se debe a las leyes (esta última es producto de las luces, que le muestran el peligro asociado a su violación). Se necesita que amen las leyes, sabiéndolas juzgar. (Reporte y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, 1792).

Condorcet decía que debería darse una instrucción general en ciencias políticas si se quería que el pueblo disfrutara de una "libertad constante". Esta instrucción debería ser "independiente de todas las instituciones sociales". La política debe estar en manos de los actores, pero estos deben ser *éclairés* (ilustrados). La idea de la educación pública es indisociable de este ideal, pues el objeto de ella es educar el

juicio. Ella ofrece los medios de análisis que permiten la complementariedad entre el régimen político y las virtudes de sus miembros. La virtud política es producto de la instrucción y es absurdo esperar que surja espontáneamente.

3. Civismo

En los dos siglos transcurridos desde entonces, no siempre la educación pública distinguió entre “las luces” (inteligencia) y “las virtudes” (obligaciones morales y políticas), como quería Rabaut St. Etienne. No obstante, la preocupación por el cultivo de las virtudes ciudadanas se expresó con fuerza desde temprano. La idea moderna del civismo o educación cívica, y la aparición de un cuerpo de conocimiento dirigido a capacitar al ciudadano para el ejercicio de la democracia se remontan a los años de la Revolución Francesa. A fines del siglo XVIII se conocieron los primeros catecismos laicos. En pleno 1789 circuló en París el *Catechism du Genre Humain ou de l'Education Sociale* de Boissel, que provocó el anatema, en la Asamblea Nacional, del obispo de Clairmont. Sin embargo, no sería sino hasta fines del siglo XIX cuando lograría consolidarse en algunos países modernos la enseñanza del civismo.

Como se sabe, la Revolución Francesa fue seguida de una Restauración, y los ideales republicanos –entre ellos la idea de la democracia y el sufragio universal– suscitaron acalorados debates durante el siglo XIX. Asimismo, la idea de educación universal tuvo enconados oponentes: los defensores de la democracia argumentaban que poco valía el sufragio por sí solo, que junto con él debería asegurarse que cada ciudadano recibiera la capacitación para ejercer sus derechos. En Inglaterra, durante la discusión de la Ley de Instrucción para Niños Pobres, en 1807, un líder conservador sostenía:

Aunque en teoría parece bueno, el proyecto de ley para dar educación a las clases trabajadoras y pobres puede ser perjudicial para la moral y felicidad de ellos mismos pues, al ser educados, se les enseña a despreciar sus modos de vida, en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes. En vez de enseñarles subordinación, se les hará facciosos y refractarios, se les capacitará para hacer panfletos sediciosos, libros viciosos y publicaciones contra la cristiandad.

Sin embargo, las posturas conservadoras de este tipo fueron perdiendo terreno ante las ideas de otra parte de la burguesía que veía en la educación universal una condi-

ción insoslayable para la prosperidad. Al proponer, en 1870, la educación elemental obligatoria, W. E. Foster sostuvo:

El florecimiento de nuestra industria depende de la velocidad con la cual proveamos al pueblo de educación elemental. Trabajadores no educados son trabajadores incompetentes y si dejamos a nuestra fuerza de trabajo sin educación, será pronto superada en la competencia mundial.

A la postre, bajo el impulso del movimiento obrero, la educación universal triunfó pues se entendió que ella era indispensable para la igualdad política:

Todavía existe –decía Jules Ferry en 1882– una distinción que impide la igualdad política de Francia: la distinción entre los que han recibido la instrucción obligatoria y los que no la han recibido.

El triunfo de la idea de la educación universal llevó a los gobiernos a redefinir los fines y los medios de la educación. Se adoptó el principio de la educación laica (circunscribiendo la fe religiosa a la esfera privada) y se adoptó el criterio de que la educación obligatoria debería servir, simultáneamente, para capacitar al trabajador y formar al ciudadano. En cuanto a los contenidos, el currículo moderno se alejó del modelo renacentista, con eje en las humanidades, y adoptó el paradigma de las ciencias. Poco a poco comenzó a consolidarse en las escuelas públicas un currículo con base científica que dedica una asignatura (el civismo) al tema de la educación ciudadana.

4. La educación ciudadana moderna

La formación ciudadana ha cristalizado, tradicionalmente, en el curso de instrucción cívica o civismo. A fines del siglo XIX y principios del XX, con el triunfo de los Estados nacionales y el apogeo nacionalista que habría de desembocar en la Primera Guerra Mundial, el civismo adquirió enorme importancia como vehículo de afirmación de la identidad nacional. Sin embargo, con el paso del tiempo este curso quedó muy lejos de cumplir con el sueño de Condorcet y se convirtió en una materia informativa, abstracta, rutinaria y aburrida. El rasgo más sobresaliente que adquirió fue su despolitización y se observó que existía un afán de los Estados por enfatizar en el

alumno las obligaciones sobre los derechos. En Inglaterra se adoptó un paradigma conservador. Un documento inglés, de principios de siglo, decía así:

El propósito de la escuela es la educación, en el sentido completo de la palabra. La alta función del profesor es preparar al niño para la vida del buen ciudadano, crear y fomentar en él la aptitud para el trabajo y para el uso inteligente de su tiempo libre, y desarrollar aquellos rasgos de carácter que son más influenciados por la vida escolar como la lealtad a los compañeros, lealtad a las instituciones, modestia y hábitos mentales ordenados y disciplinados.

En muchos países, además, se adoptó un sistema autoritario de organización escolar, estructurado sobre la base de relaciones centralizadas y jerárquicas, a la manera de una fábrica. Este modelo organizativo fue juzgado por el filósofo Foucault como un medio poderoso de control y una fuente de conductas conformistas (véase Michel Foucault, *Vigilar y castigar*), y estudios recientes mostraron, por otro lado, que el *currículum oculto* en estas escuelas no favorecía las conductas libres y sí, en cambio, inducía comportamientos de subordinación entre los niños.

5. Segunda Guerra Mundial y Guerra Fría

La emergencia de los totalitarismos que hizo crisis en la Segunda Guerra Mundial produjo una nueva etapa de revisión del civismo y la educación ciudadana. Como reacción ante el nazismo y el comunismo surgieron, en Estados Unidos e Inglaterra, movimientos importantes en favor de una mejor educación para la democracia. En 1934 se fundó en Londres la *Association for Education and Citizenship*, que se propuso promover una educación más relevante para la ciudadanía utilizando métodos progresistas. Sin embargo, la fuerza de la tradición, combinada con las tensiones políticas internacionales fue, durante y después de la guerra, un obstáculo para que cristalizara en las escuelas un auténtico cambio. La preparación política era contemplada con temor por las clases dirigentes de los países de Occidente: la politización de la ciudadanía podía revertirse, como un *boomerang*, contra sus promotores y convertirse en un arma al servicio del "enemigo". Este temor de admitir el libre juego político se relacionaba con el orden mundial que emergió de la Segunda Guerra. Lo que generó no fue la paz sino una guerra no declarada, la Guerra Fría, es decir, un orden configurado por dos superpotencias que representaban no sólo poderes opuestos sino también ideologías –formas de ver el mundo– encontradas

en sus respectivas zonas de influencia. De un lado, Estados Unidos, que se ostentaba como defensor de la democracia y, por otro, la Unión Soviética, que simbolizaba al comunismo. Surgió más tarde, formalmente, un “tercer mundo”, pero su tercerismo declarado no evitó que el dominio político de su espacio también fuera disputado por las superpotencias. La Guerra Fría frenó el progreso de la democracia y, consecuentemente, contribuyó a inhibir la reforma de la educación ciudadana.

En Inglaterra, por ejemplo, la reforma educativa impulsada por la Ley de 1944 volvió a asignar a la educación ciudadana un papel meramente formal y, a la postre, irrelevante. Es verdad que esa ley concedió, por primera vez, estatuto legal al concepto de “educación para la ciudadanía”, pero su formulación fue decepcionante toda vez que se restringió a disponer que a los niños “se les capacite para desarrollar sus diversas aptitudes y habilidades y se les prepare para cumplir sus responsabilidades ciudadanas”. En 1949, el ministro inglés de Educación sostenía que la preparación ciudadana era un asunto relativo al “carácter” y recomendaba a los maestros estar atentos a fomentar en los niños “las virtudes simples de la humildad, servicio, autocontrol y respeto”. Se mantenía la orientación pasiva. En los años de la posguerra, bajo el impulso del Estado de bienestar, se consolidó una concepción de la ciudadanía que veía al ciudadano como un simple depositario de derechos: a los derechos cívicos y políticos se agregaron los derechos sociales (servicios de educación, salud y empleo). A partir de esos años surgió la propuesta de reorganizar el currículo abandonando las asignaturas y sustituyéndolas por las áreas: así surgió el concepto de área de *Social Studies* (Ciencias Sociales), que era una amalgama no siempre coherente de conocimientos provenientes de diversas disciplinas como la historia, la geografía, la economía y la política. A esta área le correspondía, ahora, la tarea de educar para la ciudadanía.

No pasó mucho tiempo para que se presentaran críticas esenciales al esquema curricular de áreas. En algunos casos se volvió a las asignaturas bajo la presión de los profesores; en otros, se produjo una renovación de contenidos. En todos, empero, la educación ciudadana volvió a quedar sepultada en un discurso formalista y abstracto. Podría decirse que en los años de la Guerra Fría dominó en la educación ciudadana un paradigma (que corresponde a una concepción determinada del ciudadano) cuyos rasgos esenciales fueron:

1. La educación ciudadana se concentró en una asignatura, el civismo, y se orientaba exclusivamente a la esfera cognoscitiva.
2. El civismo tenía un carácter fundamentalmente informativo y teórico, desligado de toda práctica.
3. Enfatizaba el tema de la identidad y subestimaba los aspectos propiamente políticos. No estimulaba la participación política.
4. En el cuerpo de la asignatura se ofrecía una descripción acrítica, neutral, de las instituciones sociales, entre ellas, las políticas, utilizando un lenguaje formal, abstracto y legalista. Tenía, además, los siguientes rasgos: no fomentaba el pensamiento crítico; no promovía los valores básicos de la democracia; no explicaba el cambio social; tampoco el conflicto, ni ofrecía instrucción al alumno para enfrentarlo; subrayaba los éxitos, disimulaba los fracasos, etcétera.
5. El método en la clase era expositivo y deductivo (iba de lo general a lo particular).

Al inicio de los años ochenta, en los países democráticos tradicionales comenzó a percibirse una acusada tendencia hacia la abstención electoral, de la que participaban notoriamente muchos jóvenes pero, al mismo tiempo, comenzó a darse una nueva "ola democratizadora" en el resto del mundo. Las cosas estaban cambiando, aunque el cambio tenía direcciones encontradas. En algunos países se produjeron respuestas que coincidieron en la necesidad de revisar el campo de la educación ciudadana. He aquí dos ejemplos de este tipo de respuestas:

1. *Francia*. En 1985 se llevó a cabo en este país una reforma curricular que enfatizó la necesidad y urgencia de la educación ciudadana. Se abandonó el concepto tradicional de civismo y se adoptó el de "educación del ciudadano", el cual fue instituido como materia esencial. Se le integró dentro de los "dominios fundamentales" que determinan los conocimientos y las competencias que habrán de adquirir los alumnos, y los fines de la asignatura se dividieron en dos categorías: a) hacer adquirir a los alumnos el sentido del interés general, y b) permitir a cada alumno convertirse en un ciudadano ilustrado. La idea de ciudadanía incluye, pues, la capacidad de pensar el interés general (que se expresa en los actos cívicos y que constituye, como puede verse, un elemento con significado ético o, si se quiere, con carácter moral) y la formación de un ciudadano ilustrado, tarea

propia de toda sociedad democrática. Pero la inteligencia y la formación no son suficientes: falta, además, la conciencia de formar parte de una comunidad, la identidad (Raymond).

2. *España*. Tras la caída de Franco, se aprobó una nueva constitución de base democrática (1978), y a raíz de ese hecho se produjo una revisión simultánea de la educación cívica y de la educación moral. Una de las propuestas más difundidas sostenía que el objeto de la educación cívica es la formación de hombres y mujeres solidarios, críticos y responsables, que aseguren la participación activa de los ciudadanos en una sociedad democrática. El civismo no debe reducirse a la mera instrucción; además de conocimientos, la educación cívica supone valores, principios, hábitos, habilidades, conductas, convicciones, pautas, elementos que son adquiridos por el alumno con la participación del maestro, que busca el método adecuado para crear la conciencia cívica. "Hay que estimular en los niños una forma de comportarse ligada a la vida, a su historia, al ambiente en que se mueven, para lograr una maduración de la personalidad". En el centro del civismo se encuentra la adquisición de hábitos y normas de disciplina, aunque no se trata de obligar a que se observe una normatividad rígida. Se trata de las normas y hábitos que en el marco de una comunidad democrática hacen más agradable la vida. "El punto de partida conceptual es que la vida humana es producto de una convención, es decir, que es producto de un acuerdo tomado entre los seres humanos" (Joan Pagés, *et al.*, 1984). Finalmente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1978) estableció en los centros escolares un modelo de gestión basado en la participación democrática.

6. Convivencia privada y convivencia pública

Un hecho interesante de esta propuesta española es que buscaba recuperar una visión integral de la educación y se proponía abordar, simultáneamente, las dimensiones privada y pública de la persona. En su texto, Pagés y colaboradores distinguen entre las bases para la convivencia privada y las bases para la convivencia pública: a) *Bases para la convivencia privada* son las del niño, en cuanto persona, que ayudan al control de su conducta. En la educación básica el niño debe adquirir y potenciar hábitos de autorregulación o de regulación del comportamiento pro-

pio. Por ejemplo, control de la agresividad; cumplimiento de las tareas individuales, buena disposición hacia todos los compañeros (aprender a renunciar a la amistad selectiva y no excluir de su ámbito de relación a determinados compañeros); aceptar y ser consciente de sus propias limitaciones; desarrollar un concepto positivo de sí mismo y de los demás; utilizar un lenguaje respetuoso y tener buenos modales; preocuparse por su higiene y orden personal, y b) *Bases para la convivencia pública* son las propias del niño en cuanto ciudadano, a saber: ayudar a los compañeros; utilizar el material y demás recursos de la escuela sin estropearlos; aceptar y llevar a cabo responsabilidades concretas; participar activamente en la discusión de temas diversos y aportar su punto de vista; ante una situación conflictiva, saber aceptar las aportaciones de los demás y no limitarse a defender el propio punto de vista; reconocer que cada cual tiene el derecho de pensar y actuar de forma diferente; saber trabajar con los demás; respetar a las personas y el ambiente natural y social en el que se desenvuelven (Pagés, et al., 1984).

7. Moral y civismo

Es evidente la cercanía del civismo con la moral. El civismo prepara para el cumplimiento de las normas sociales; la educación moral induce a la formación de valores, juicios y reglas que cada persona adopta ante la vida.

La ética –dice Fernando Savater– es ante todo una perspectiva personal, que cada individuo toma atendiendo a lo que es mejor para su buena vida; en cambio, la política busca otro tipo de acuerdo, el acuerdo con los demás, la coordinación de muchos sobre lo que afecta a la comunidad.

Es obvio, sin embargo, que un valor, una vez integrado a la personalidad, se aplica tanto en la vida privada como en la pública. La separación entre estas dos dimensiones de la persona es difícil puesto que la vida es una y la segmentación entre lo público y lo privado es producto de una abstracción. En consecuencia, para efectos educativos, se debe buscar un sustento unitario para ambas dimensiones. Este sustento conceptual lo constituye, sin duda, la formación moral (entendida en sentido amplio o laico). La educación moral convencional apela a diferentes enfoques: a) como adaptación social o socialización (cuando se transmiten de modo heterónimo las normas); b) como apoyo para que el alumno descubra por sí mismo los valores

que tiene dentro de sí, sin saberlo (clarificación de valores); c) como desarrollo de la capacidad de juicio moral y, finalmente, d) la educación moral como formación de hábitos virtuosos. Pero el concepto de personalidad moral puede orientar el esfuerzo formativo integral de la escuela, como lo propone Puig Rovira en su obra *La construcción de la personalidad moral* (1966). Puig hace una propuesta cuyos rasgos son los siguientes: a) la educación moral se concibe como un proceso de construcción de sí mismo; b) esa formación personal se da en el seno de una comunidad; c) la educación moral pretende construir la personalidad, algo difícil de definir pero que se descubre de inmediato en el trabajo educativo: las alumnas y los alumnos manifiestan siempre un modo de ser irrepetible al cual van dando forma en la escuela, fuera de ella y a lo largo de la vida. Se trata, pues, de construir una persona global y no sólo algunas de sus cualidades.

8. Desarrollo ciudadano

Como una reacción ante numerosos problemas sociales que, se consideraba, amenazaban a la democracia (divisiones raciales, violencia, apatía electoral), en Estados Unidos se originó, desde los años ochenta, un conjunto de iniciativas dirigidas a perfeccionar la educación ciudadana. Ésta, dicen R. E. Gross y T. L. Dyneson (1991), ha sido por largo tiempo el medio a través del cual se espera que cada nueva generación adquiera el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para mantener y perpetuar la república. Incluye más elementos que una descripción del sistema de gobierno o la descripción de sus relaciones institucionales: en ella se integran procesos educativos formales e informales que buscan transmitir conocimiento apropiado, habilidades, valores y conductas a los jóvenes destinados a convertirse en ciudadanos. Aunque en la escuela es responsabilidad del área de ciencias sociales, la educación ciudadana corresponde a toda la escuela; es un barómetro de la democracia y, al mismo tiempo, es una acción preventiva contra fuerzas sociales antiohesivas. Para que la sociedad estadounidense conserve su unidad, sin perder su pluralidad, necesita compartir: a) un lenguaje común; b) una filosofía económica común; c) una ideología política común, y d) un conjunto de principios morales y éticos. La ciudadanía (los conocimientos, valores y actitudes que a ella corresponden) se adquiere a través de diversos procesos sociales y culturales que ocurren en diferentes escenarios (el hogar, la escuela) y a través de distintos actores

y medios (padres, maestros, televisión). Gross y Dyneson presentan una teoría en donde el desarrollo ciudadano se divide en seis fases, como se observa en la tabla siguiente.

Las seis etapas del desarrollo ciudadano	
Etapa 1	Ciudadanía biológica: dependencia infantil y crianza materna. Del nacimiento a los 3 años.
Etapa 2	Ciudadanía familiar: ampliación de las influencias familiares. De los 4 a los 5 años.
Etapa 3	Ciudadanía social formativa: iniciación de las dependencias no biológicas. De los 6 a los 9 años.
Etapa 4	Ciudadanía social estratificada: desarrollo de categorías sociales y conductas de pertenencia a grupos. De los 10 a los 12 años.
Etapa 5	Ciudadanía de grupo por edad cronológica: relaciones sociales horizontales, dentro y entre grupos. De los 13 a los 15 años.
Etapa 6	Ciudadanía social compleja: búsqueda de ubicación y de la identidad adulta. De los 17 a la edad adulta.

Fuente: T. L. Dyneson y R. E. Gross, "An Ecclectic Approach to Citizenship: Development Stages", en *Social Studies*, vol. 76, pp. 23-27, enero-febrero de 1985.

9. Orientaciones y enfoques

La educación ciudadana debe ayudar al joven a transitar del mundo familiar al mundo social. En la educación ciudadana de Estados Unidos, nos informan Dyneson y Gross, han prevalecido dos orientaciones distintas: a) la del aprendizaje cívico, y b) la del aprendizaje sociocívico. La primera hace énfasis en los contenidos políticos dentro del currículum escolar. Se preocupa por enseñar datos, conceptos y valores que corresponden a la forma de gobierno de ese país. La segunda enfoca a la ciudadanía desde una perspectiva más amplia, la cual incluye aspectos sociales, económicos y políticos, y se interesa por las consecuencias que tienen distintas relaciones sociales y culturales. Comparado con el que se da en la primera orientación, el aprendizaje

sociocívico es más vernáculo y tiene gran éxito pues adapta al joven a las circunstancias cambiantes de la vida cotidiana. Es una educación político-práctica, a través de la cual se intenta ir más allá de los formalismos en los que suele entramparse el conocimiento estrictamente político, y se apoya en las transacciones que enfrenta el joven día a día.

Por otra parte, estos autores identificaron ocho distintos enfoques de la educación ciudadana en Estados Unidos, los cuales aparecen en la siguiente tabla.

Enfoques de la educación ciudadana en Estados Unidos

1. *Ciudadanía como persuasión, socialización e indoctrinación.* Se basa en la presunción de que los niños necesitan aprender las normas y valores de la sociedad y la cultura.
 2. *Ciudadanía como sensibilización ante los sucesos actuales.* Se basa en el supuesto de que para ser buenos ciudadanos los muchachos deben familiarizarse con los sucesos importantes del momento.
 3. *Ciudadanía como el estudio de Historia, Civismo, Geografía y ciencias sociales afines.* Se sustenta en el supuesto de que los buenos ciudadanos se hacen a través de la acumulación de datos sobre el escenario, la historia, el gobierno y la economía de la nación.
 4. *Ciudadanía como participación cívica y como acción cívica.* Este enfoque se basa en la idea de que el buen ciudadano es capaz de participar directamente en los asuntos de la sociedad adulta.
 5. *Ciudadanía como pensamiento científico.* El supuesto que la sustenta es que los alumnos deben ser entrenados en ciertos procesos intelectuales y procedimientos que los ayudarán a asumir sus responsabilidades.
 6. *Ciudadanía como proceso jurídico (legal).* Supone que los conceptos constitucionales tradicionales son la base para la buena ciudadanía en una sociedad democrática.
 7. *Ciudadanía como desarrollo humanístico.* Supone que la ciudadanía descansa en el crecimiento y desarrollo de una persona saludable y bien ajustada a su medio.
 8. *Ciudadanía como preparación para la interdependencia global.* Este enfoque refleja la creciente preocupación sobre los programas restringidos a lo nacional que descuidan las necesidades mundiales crecientes, los vínculos y las responsabilidades de la humanidad.
-

Fuente: T. L. Dyneson y R. E. Gross. "Citizenship Education and the Social Studies: Which is Which?", en *Social Studies*, vol. 73, pp. 229-234.

10. Fin de la Guerra Fría

La caída del Muro de Berlín (1989), que simbolizó el derrumbe del comunismo, y los efectos culturales de la revolución tecnológica dieron lugar a una nueva situación y a un cuestionamiento del concepto de ciudadano y de educación ciudadana. Estos conceptos se sometieron a revisión después de que se advirtieron una serie de cambios: una grave declinación de la participación electoral; expresiones significativas de rechazo a la política y de desprestigio de la autoridad política; aparición de un movimiento relevante reivindicando a la sociedad civil; el estallido de numerosos conflictos relacionados con la identidad cultural y el surgimiento de una fuerte corriente académica de crítica al modelo democrático liberal. Acompañando a la nueva situación, emergió un amplio debate sobre el tema que nos ocupa.

11. ¿Qué ciudadanía?

La preocupación por la grave crisis de convivencia por la que atraviesa el mundo ha llevado a evaluar el concepto tradicional del ciudadano como receptor pasivo de derechos. Este debate teórico, por así decirlo, deja entre paréntesis a la educación ciudadana. Las críticas más importantes que se han hecho son las siguientes:

1. *Crítica neoliberal.* La derecha política critica dos cosas: a) que en el concepto tradicional se privilegien los derechos sobre las obligaciones, y b) la existencia de los llamados derechos sociales (educación, vivienda, empleo). Antes que solución, dice, los derechos sociales perpetúan el problema de la pobreza y reducen a los ciudadanos a una existencia pasiva y dependiente bajo el tutelaje burocrático. Hay ciertas responsabilidades –subrayan– que cada ciudadano debe cumplir para ser aceptado en la sociedad: debe mantenerse a sí mismo (los holgazanes son una vergüenza para la sociedad) y cumplir con las responsabilidades comunes. Una manera de mejorar las conductas ciudadanas es enfrentándolas a la competencia propia del mercado: el mercado es un gran educador.
2. *Crítica feminista.* Algunas autoras que se identifican con el movimiento feminista critican el concepto tradicional diciendo que el razonamiento moral de las mujeres prefiere el lenguaje de las obligaciones sobre el de los derechos (Gilligan). Otras han señalado que algunas cualidades de las mujeres podrían servir de base

- para la ciudadanía. “La maternidad enseña a las mujeres a ser responsables, a conservar la vida y a proteger a los vulnerables y esas enseñanzas podrían servir de base para la vida política” (Elshtain y Ruddick).
3. *La participación como solución.* Por su parte, la izquierda critica la pasividad intrínseca en el concepto tradicional del ciudadano y propone, como solución, la participación a través de las democracias locales. La participación creará una ciudadanía virtuosa. Contra la corrupción, el egoísmo, el elitismo y las conductas deshumanizadas, lo que debe hacerse es promover la participación de la ciudadanía. Clásicos como Rousseau y Mill sostuvieron que la participación enseña responsabilidad y moderación. Desafortunadamente, dicen varios autores (Oldfield, Mead y Andrews, entre otros), esta fe en las virtudes de la participación peca de optimista pues hay evidencias numerosas de participación que registran conductas mezquinas, egoístas y fenómenos de corrupción.
 4. *Republicanism cívico.* Otra fórmula participatoria la representan los republicanos cívicos que, siguiendo a los griegos, a Maquiavelo y Rousseau, defienden la tesis de que la participación en la vida pública es la fuente principal de las virtudes ciudadanas y encarna la más alta forma de vida a la que un hombre puede aspirar. Esta opción se presenta como alternativa de quienes han vuelto la espalda a sus obligaciones públicas y se han refugiado en su mundo privado, imagen que ellos identifican con una existencia parcializada, alienada y miserable. Se trata, evidentemente, de una idealización que no toma en cuenta a las circunstancias del mundo moderno (¿cuántos ciudadanos pueden presumir de que están exentos de presiones económicas y pueden dedicarse de tiempo completo a la política como lo hacían los atenienses?) y tampoco corresponde a la convicción compartida por la mayoría de los ciudadanos modernos de que la vida privada es la principal fuente de placeres y satisfacciones (de esta convicción participan la derecha, la izquierda y el centro). Esta orientación de la opinión no se debe a que la vida pública se haya empobrecido –dicen Kymlicka y Norman (1994)–; es la vida privada la que se ha enriquecido.
 5. *Los teóricos de la sociedad civil.* Las teorías que enfatizan el protagonismo político de la sociedad civil se relacionan estrechamente con el comunitarismo de los años ochenta; enfatizan la necesidad de la civilidad y la autorrestricción como

saludables para la democracia. Ni el mercado ni la participación son suficientes para aprender las virtudes cívicas. Es en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil (las ONG) en donde se pueden internalizar valores como la responsabilidad, la obligación mutua y la solidaridad. Aquí no se amenaza con castigos, sólo con la sanción moral que representa la reprobación de los amigos. El Estado es fuente de corrupción; por el contrario, la sociedad civil es una escuela efectiva de virtudes ciudadanas.

6. *Crítica multicultural.* La ciudadanía no es sólo un estatus, es también identidad. En el concepto tradicional se asume que existe una identidad compartida, pero es obvio, dicen los defensores de esta posición, que los miembros de grupos específicos (mujeres, homosexuales, indígenas, negros) no participan de esa identidad y se sienten excluidos. Los derechos comunes –abstractos– fueron definidos para un miembro del grupo dominante (de los blancos, en el caso de Estados Unidos) y por esa razón el concepto tradicional de ciudadano no ajusta para los demás grupos. No se puede tratar como iguales a grupos que son, por naturaleza, desiguales. El punto de vista tradicional de que la ciudadanía hace iguales a los hombres es falso. Por el contrario, es una condición que incluye sólo a algunos y excluye a otros. Se necesita, por lo tanto, sustituir la noción convencional de ciudadanía única por la noción de ciudadanía diferenciadas o de ciudadanía multicultural.

Estas críticas, a su vez, han sido objeto de contracríticas. Es difícil pensar que experiencias en el mundo privado (como participar en la sociedad civil o la maternidad) puedan ser escuelas efectivas para aprender a desenvolverse en el mundo público. La maternidad no puede ser experimentada por todos los ciudadanos y muchos datos informan que en el universo del mundo privado, incluso en el de las organizaciones no gubernamentales, se registran conductas egoístas o movimientos en donde intereses corporativos y sectoriales dominan y se oponen al interés general de la comunidad. Su crítica al Estado frecuentemente deriva en prejuicio contra la política y en dogma antigubernamental. Las ONG no tienen frecuentemente una organización democrática. Por el contrario, se puede observar que algunas de ellas poseen organizaciones jerárquicas, en donde determinados individuos desempeñan una forma de liderazgo que poco tiene que ver con los valores y principios de

la democracia. La familia, por otra parte, es una entidad privada que puede ser, en ocasiones, una auténtica escuela de despotismo, y entidades como las iglesias actúan, a veces, como propagadoras de intolerancia y prejuicio hacia otras iglesias. Es difícil esperar que de las agencias privadas surja la conciencia que responda por el cuerpo político, pero por otro lado, ¿qué poder puede intervenir para corregir a esas entidades?

La participación en los términos de los republicanos cívicos es una utopía. Pero, ¿qué decir de la participación que propone la izquierda, una participación que exalta las virtudes educativas de la acción y hace omisión del pensamiento crítico? Por otra parte, con frecuencia la izquierda confunde la participación ciudadana con movimientos de masas que niegan, en los hechos, los valores y principios de la democracia y recrean un orden en donde la resultante depende no de la razón y el derecho sino de la fuerza de masas. La idea del mercado educador es, desde muchos puntos de vista, un argumento deleznable. “Difícilmente –decía Rousseau– el interés particular se va a aliar al bien general” y el juego de la competencia mercantil sólo exacerba los particularismos egoístas. La historia ha mostrado que la economía es una mala maestra de la política. He aquí un debate que habrá de continuar hasta el próximo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

Almond, G. A., y S. Verba, *The Civic Culture*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey, 1963.

Aristóteles, *La política*, Espasa-Calpe Mexicana, Colección Austral, México, 1990.

Beiner, R. (ed.), *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, 1995.

Bowen, J., *Historia de la educación occidental*, Herder, Barcelona, 1990.

Brennan, T., *Political Education and Democracy*, Cambridge University Press, 1981.

Dany, R., *L'Enfant et l'Education*, Armand Colin, París, 1992.

De la Rosa, B., *Educación cívica y comprensión internacional*, CEAC, Barcelona, 1977.

Gross, R. E. y T. L. Dyneson, *Social Science Perspectives on Citizenship Education*, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1991.

_____, "An Ecclectic Approach to Citizenship: Development Stages", en *Social Studies*, vol. 76, 1985.

_____, "Citizen Education and the Social Studies: Which is Which?", en *Social Studies*, vol. 73, 1984.

Hobbes, Thomas, *Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Huntington, S., *La tercera ola*, Paidós, Barcelona, 1994.

Inzerillo, G., *Storia della politica scolastica in Italia*, Rouniti, Roma, 1964.

Koriolof, F., *Lenin y la pedagogía*, Ediciones Progreso, México, 1977.

Kymlicka, W. y W. Norman, "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", en *Ethics*, núm. 104, enero de 1994, pp. 352-381.

Lipset, S.M., *El hombre político*, Tecnos, Madrid, 1981.

Locke, J., *Pensamientos sobre educación*, Akal, Madrid, 1986.

Mill, J. S., *Consideraciones sobre el gobierno representativo*, Herrero Hermanos, México, 1965.

Nie, Norman H., et al., *Education and Democratic Citizenship in America*, The University of Chicago Press, Chicago, 1996.

Pagés, J., *et al.*, *La educación cívica en la escuela*, Paidós Educador, Barcelona, 1984.

Platón, *La República*, Edicomunicación, México, 1993.

Puig, J. M., *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1966.

Rousseau, J. J., *El contrato social*, Nuestros Clásicos, UNAM, México, 1969.

_____, *Le Citoyen*, Presses Universitaires de France, París, 1974.

_____, *Emilio o la educación*, Bruguera, Barcelona, 1979.