

ESTUDIOS
ITAM

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

DE LA PERPLEJIDAD A LA UTOPIA

CARLOS DE LA ISLA

IGNACIO SOTELO

SYLVIA SCHMELKES

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

MADELEINE ARNOT

EDUARDO MILÁN

JULIÁN MEZA

ROBERTO VALLÍN

EDUARDO AGUILAR

ERIC HERRÁN

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

LAURA BACA

NORBERT LECHNER

ISIDRO CISNEROS

45-46

INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

45-46

VERANO-OTOÑO
1996



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESTUDIOS GENERALES

RECTOR
Arturo Fernández

**DIRECTOR DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE
ESTUDIOS GENERALES Y ESTUDIOS INTERNACIONALES**
José Ramón Benito

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

Publicación trimestral del Departamento Académico de Estudios
Generales del Instituto Tecnológico Autónomo de México

45-46

VERANO-OTOÑO
1996

DIRECTOR

Julián Meza

JEFE DE REDACCIÓN

Alberto Sauret

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Juan Carlos Geneyro

ADMINISTRADOR

Patricio Sepúlveda

CONSEJO EDITORIAL

Departamento Académico de Estudios Generales

Margarita Aguilera, Luis Astey, José Barba, Carlos de la Isla,
Ignacio Díaz de la Serna, Antonio Díez, Raúl Figueroa, Marta García Ugarte,
Juan Carlos Mansur, Carlos Mc Cadden, Milagros Mier, José Manuel Orozco,
José Ramón Pérez Portillo, Julia Sierra, Luz María Silva, Reynaldo Sordo

Departamento Académico de Estudios Internacionales

Rafael Fernández de Castro, Alicia Lebrija, Stéphan Sberro, Jesús Velasco

Centro de Lenguas

Claudia Albarrán, Antonio Canizales, María Teresa de Zubiaurre,
Rosa Galán, Luz Elena Gutiérrez de Velasco, Nora Pasternac

ESTUDIOS  aparece en primavera, verano, otoño e invierno

Precio por ejemplar: \$ 20.00 M.N. D.F., Extranjero 10 dls.

Suscripción anual (4 números): \$ 70.00 M.N. en el D.F.

\$ 80.00 M.N. interior de la República; 35 dls. en el extranjero

Correspondencia:

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Departamento Académico de Estudios Generales
Río Hondo No. 1, Tizapán, San Ángel
01000, México, D.F.
Tels.: 628 40 00 exts. 3900 y 3903

ISSN 0185-6383

Licitud de título: en trámite

Licitud de contenido: en trámite

Derechos de autor: en trámite

Diseño: Annie Hasselkus

Distribución: Nosotros mismos

Tipografía en laser: Ma. Esther Sedano (ITAM)

Formación, negativos, impresión y acabado: Cuicatl Ediciones de México,

S.A. de C.V., Gral. Gómez Pedraza No. 13, San Miguel Chapultepec,

11850, México, D.F., Tel.: 277 98 56 y Fax. 553 21 65

ÍNDICE

PRESENTACIÓN <i>Carlos de la Isla</i>	7
EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA <i>Ignacio Sotelo</i>	13
LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA EDUCACIÓN <i>Sylvia Schmelkes</i>	55
EDUCACIÓN, UTOPIA E INVENCION DEL FUTURO. EL TRABAJO UNIVERSITARIO EN CONTEXTO POSTMODERNO <i>José Luis González</i>	65
FEMINISMO Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA <i>Madeleine Arnot</i>	87
POESÍA EN PERSPECTIVA: UN RECONOCIMIENTO <i>Eduardo Milán</i>	119
PODER Y POSTMODERNIDAD <i>Julián Meza</i>	129

ÍNDICE

OBRA DE ARTE Y LITERATURA EN LA ÉPOCA DEL "DESENCANTAMIENTO DEL MUNDO"	139
<i>Roberto Vallín</i>	
ESCRITURA VS. REALIDAD NOTAS SOBRE LA FUNCIÓN <i>INTELLECTUAL</i> DE LOS ESCRITORES COMO <i>IDEÓLOGOS</i>	153
<i>Eduardo Aguilar</i>	
REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE REVOLUCIÓN EN EL LIBERALISMO CONTEMPORÁNEO	165
<i>Eric Herrán</i>	
ACERCA DEL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN	179
<i>Ernesto Garzón Valdés</i>	
CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA	213
<i>Laura Baca</i>	
LA DEMOCRACIA DESPUÉS DEL COMUNISMO	225
<i>Norbert Lechner</i>	
TRES DILEMAS DE LA RELACIÓN ENTRE TOLERANCIA Y POLÍTICA	231
<i>Isidro Cisneros</i>	

PRESENTACIÓN

*Carlos de la Isla**

De la perplejidad a la utopía

Vivimos un momento histórico singular. En México, en el mundo se percibe un estado de incertidumbre y perplejidad. Parece que todo apunta hacia la necesidad de cambiar profundamente el presente y de inventar el futuro.

Tal vez la expresión central del malestar consiste en que esa especial mercancía de la que Marx hablaba se ha devaluado aún más: "sube el precio de las cosas, baja el precio de los hombres" (Ernesto Cardenal) y además de enajenado el hombre contemporáneo se ha quedado agredido, solo y ciego. Es bella, terrible y realista la descripción que hace Eduardo Milán de esa ceguera y de esa soledad: "El individuo ya no es perseguido como el héroe trágico; es excluido de un orden ... el orden ya no quiere aleccionar ni siquiera por capricho como en la mitología griega; requiere seguimiento, silencio, aceptación. Ya no estamos frente al dispositivo disparado por el héroe en Edipo Rey. Estamos con Edipo solo, viejo en Colono, sostenido a la izquierda por un bastón de madera, a la derecha por la mano de su hija Antígona, y por si fuera poco, ciego." Y en un poema que inicia: "Esto no puede seguir así", subraya: "El sujeto está omitido, matado, metido a muerto." Percepción muy semejante a la de Erich Frömm cuando realiza su "Psicoanálisis de la sociedad contemporánea" y concluye: así como el grito predominante

7

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

CARLOS DE LA ISLA

del siglo XIX fue "Dios ha muerto" así el del siglo XX es "el hombre ha muerto".

Por supuesto que esta muerte como fuerte metáfora quiere describir al hombre caprichosamente manejado, jaloneado por todos los hilos de todos los poderes, convirtiendo la "historia en el gran juego de las marionetas", marionetas sin conciencia de identidad, sin conciencia de su quehacer ni de su propia existencia, que queda atrapada entre la indiferencia del sueño, la sombra y la realidad. Bien lo expresa Becket con palabras que pone en boca de Malone: "nada importa que haya nacido o no, que haya vivido o no, que esté muerto o sólo agonizante. Seguiré haciendo lo que siempre he hecho en la ignorancia de lo que hago, de quién soy, de qué soy o de si acaso soy; pero tal vez sea el momento en que vivir es errar".

El hombre devaluado o muerto está allí en los más de tres mil millones de personas en el mundo que viven en situación infrahumana, situación vergonzosa frente a la enfermiza opulencia de pocos hombres y naciones, frente al derroche de armas, de ejércitos y de la ciencia ficción de la neurosis destructiva. Situación vergonzosa del hombre en el mundo que hace exclamar con voz patética a Boutros B. Ghali en la primera reunión internacional sobre desarrollo: "Es necesario un nuevo contrato social."

8

El precio del hombre a la baja está presente en esa fácil manera, violenta manera de acabar con la vida humana. Guerras en nombre de Dios, en nombre de la nación, en nombre de la libertad; guerras que usan a Dios, a la Nación, a la libertad para encubrir el único, el verdadero objetivo: el poder económico, el poder político, el placer de la dominación. "Esta Nación (decía Ronald Reagan con determinación frenética) está dispuesta a hacer todo lo que sea necesario para seguir siendo la nación más poderosa del mundo." Clásico ejemplo de las ideologías de poder y dominación que se convierten en locura perversa. Locura de poder que se interesa mucho más por la inversión en las armas y guerras galáxicas que por el hambre y la degradación del hombre en el mundo. "Baja el precio de los hombres."

PRESENTACIÓN

La devaluación del hombre está presente en el libre mercado, que cuando se da entre desiguales genera las más ofensivas desigualdades; libertad de mercado que se transforma en libertad opresora de los débiles; está presente en la globalización (eufemismo del neocolonialismo) que, puesto en libertad el capital, se convierte en la estampida que arrolla por igual las culturas locales, los arraigos vitales, las soberanías y los cotos de todas las dimensiones; la globalización que termina sometiendo al mundo a la plataforma unidimensional del poder y del mercado vulgar e inhumano, que pone al alza el precio de las cosas y a la baja el precio de los hombres.

En este contexto son muy significativas y causales las corrientes filosóficas más influyentes: El humanismo racionalista, antropocéntrico, individualista hermanado con la concepción liberal que desde su dimensión de soberanía humana construye un hombre con libertades casi infinitas y poderes arbitrarios sobre la naturaleza y la sociedad: "En lo que a sí concierne cada individuo es soberano sobre sí mismo, su cuerpo y su espíritu" (J. S. Mill). El materialismo en concepciones y aspiraciones que limita al hombre al encierro de su tiempo y de su espacio y niega al "hombre que supera infinitamente al hombre" (Pascal). El subjetivismo relativista que por dar valor a todo por igual termina devaluando todo por igual en la igualación del nadismo.

Es especialmente significativa en el ámbito de estas concepciones la arbitraria condena de la razón en el juicio postmoderno de la modernidad, de la cual deriva la también arbitraria descalificación de los frutos de la razón que dan estabilidad, permanencia y firmeza al plano de la existencia.

Desacreditada la razón se genera la inestabilidad, el caos, el vacío, y la existencia se convierte en "el barco a la deriva, en la tempestad, sin faro, sin brújula, sin timonel" (Spengler).

Resultados inevitables: la soledad, la violencia invidente, el vacío. Isaiah Berlin, compañero de casi todo el siglo, exclama con decepción: "siglo cruel me ha tocado vivir"; Marguerite Yourcenar expresa así la soledad del hombre desposeído: "Cuando los dioses ya no existían hubo un momento único en el que el hombre estuvo solo"; soledad

CARLOS DE LA ISLA

semejante a la de Edipo solo y ciego. Mientras que refiriéndose a ese mundo de violencia y soledad producido por la ausencia de verdades, bienes y valores o por su opuesto ideológico, el dogmatismo fundamentalista, Ionesco formula este simple diagnóstico: "Este mundo está pleno de vacío."

El diagnóstico del presente expresado por serios pensadores de este siglo genera un estado de intensa perplejidad, y desde esta perplejidad se abren dos caminos: el de la desesperación y el de la utopía. La perplejidad es asombro pero no sólo asombro; la perplejidad no es sólo desconcierto o rompimiento de la armonía del concierto del espíritu, pero también es desconcierto; la perplejidad es angustia, pero no "la angustia que se angustia de todo y de nada" (Heidegger), sino la angustia que produce la tensión de las disyuntivas; la perplejidad tiene algo de la duda, pero no permanece en el escepticismo de la indefinición, es más bien el resultado de esa "gota de duda que hay que dejar caer sobre lo que se dice" (O. Paz) para evitar el dogmatismo, que es menos aceptable que el escepticismo como actitud reflexiva; la perplejidad es un estado de tensión, y por supuesto que los problemas de nuestro mundo causan tensión; sin embargo esto no significa que el perplejo viva en permanente tensión. "La permanencia de un estado de irresuelta perplejidad tendría bastante más de pesadilla y hasta de maldición que de dádiva o regalo de los cielos" (J. Muguerza). Por eso la perplejidad que no es permanente tensión, generada por la soledad, la violencia y el vacío, puede resolverse en la desesperación o en la utopía.

Ha sido muy frecuente la resolución desesperada de la perplejidad presente, porque el vacío es el suelo firme de la desesperación y de la locura. Es muy elocuente en este sentido el comentario que Octavi Martí, discípulo de la Escuela de París, hace en ocasión del suicidio de Gilles Deleuze: "Foucault decía en su célebre historia de la locura que la locura empieza con la vejez del mundo y que cada rostro que la locura adopta en el curso del tiempo habla de las formas y de la verdad de esa corrupción. La Escuela de París a la que me refiero y de la que Deleuze fue uno de sus más genuinos representantes estuvo profundamente marcada por la locura y representaba la vejez de nuestro mun-

PRESENTACIÓN

do; por eso fue una Escuela que exploró la forma y la verdad de nuestra corrupción." A continuación se refiere Marti al suicidio de Guy Debord y a la muerte de Barthes, quien muere en un hospital por falta de defensas: "él que era un buen gastrónomo se dedicaba en sus últimos tiempos a comer pan untado de excremento (...) y no deja de ser curioso que al final de sus *Fragmentos de un discurso amoroso* aseguraba que la verdad es lo que suprimido no deja ya al descubierto sino la muerte pues la vida no vale la pena de ser vivida".

Después Octavi Marti describe la muerte de Nikos Poulantzas quien "se arroja desde el piso veintidós de la torre de Montparnasse tras haberse convertido en hombre de ninguna parte, solo, sin amigos, sin alumnos"; y por si fuera poco no mucho después muere Althusser luego de haber estrangulado a su mujer en su departamento de la Escuela Normal Superior.

Y como si se tratara de un vendaval de muerte abatiéndose sobre una misma escuela, tres años después muere Foucault víctima del Sida. "Ahora llega el último de los despeñados que ha elegido el suicidio por precipitación al vacío que implica tocar brutalmente la tierra estrellándose contra ella." ¿Por qué?, se pregunta este discípulo de la Escuela de París, que vio a varios de sus maestros caer en la locura, en la desesperación y en el suicidio. Y contesta: "seguro que hay muchas razones, pero ahora no me importan. Lo único que ahora me importa es la sospecha de que el drama vivido por la Escuela de París pertenece en realidad al porvenir ... de nuestra cultura claustrofóbica y sin ventanas".

Pero afortunadamente la perplejidad no se resuelve por necesidad en la desesperación; puede, debería resolverse en construcciones imaginativas o en utopías. La única manera de evitar el lanzamiento al vacío que implica tocar brutalmente la tierra estrellándose contra ella es la atracción de los grandes bienes de las grandes verdades de los grandes amores, sin los cuales, como decía Deleuze, la vida no vale la pena de ser vivida; y ése es el significado preciso de la utopía.

Utopía no significa lo irrealizable, ni siquiera la aspiración ideal. Utopía es denuncia y anuncio; denuncia de lo condenable y anuncio de

CARLOS DE LA ISLA

lo deseable. El problema es que en la actualidad lo deseable lo que debe ser hecho resulta utópico, es decir, casi ideal, casi imposible; aunque, por otra parte, en los últimos diez años de nuestro siglo se puede decir que las utopías más atrevidas han tenido su cumplimiento. Utopía es un sueño de liberación, es la construcción atrevida de la esperanza. La utopía no se construye con certezas, su edificación no se sustenta en el dogmatismo profético. La utopía germina con frescura y casi ciego atrevimiento allí donde el espacio de la vida humana queda tan estrecho que necesita ser ampliado, imaginado, creado ...sueño que quiere recrear la realidad.

Donde todo está dicho por el dogma acabado y dominante y donde el proceso pedagógico consiste en la sistemática repetición, allí no hay lugar para la utopía. Sin embargo el lugar ideal para la utopía es la Universidad, cuyo encargo esencial asignado por la sociedad sensata es pensar. Pensar radicalmente, llevar a las aulas los problemas del mundo para someterlos al laboratorio del análisis crítico, y después del juicio libre y limpio construir utopías, inventar soluciones y, por supuesto, comprometerse con ellas.

12

Frente a la obsesión de poder y dominación en que se ha convertido la política, son necesarias utopías sobre una convivencia humana en la que las personas sean respetadas por su dignidad y puedan decidir sobre sus metas, sobre el sentido y el modo de su existencia; convivencia que haga posible la libertad entre iguales, la armonía de los diferentes.

Frente a la educación conservadora, reproductora, mercantilista y plana son necesarias utopías que promuevan la plenitud humana, clave de cualquier otra transformación. Frente al arte del absurdo y de la exaltación grotesca son necesarias utopías sobre el arte comunicador de la belleza y de la fruición que engendra la belleza.

Los trabajos de esta revista en la Conmemoración de los Cincuenta Años del I.T.A.M. presentan construcciones propositivas o utopías que inventan esperanzas para el mapa de un mundo que resulte visible, porque como dice Oscar Wilde: "un mapa del mundo que no incluya el país de la Utopía no merece siquiera la pena de echarle un vistazo".

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

*Ignacio Sotelo**

No es tarea cómoda poner en relación los conceptos de educación y democracia, claves en la cultura europea y cargados además de múltiples significados; pero, si el vincularlos ha sido siempre un reto tan atrayente como fructífero, adquiere hoy un interés muy especial. En efecto, la crisis profunda por la que pasa nuestra civilización se manifiesta en desencuentros y conflictos en la convivencia que revelan una confusión considerable respecto a los valores que rigen o deben regir nuestras vidas, lo que necesariamente ha de influir en la educación; pero también en que en el ámbito político crece la distancia que separa las reglas establecidas de los comportamientos reales: los principios que consagra la Constitución, de la conducta de gobiernos e instituciones. Después de la caída del comunismo, al dejar de operar los elementos ideológicos propios de la "guerra fría", muy rápidamente los pueblos de Europa han tomado conciencia de la gravedad del trance por el que pasa la democracia establecida. Tanto la educación como la democracia instaladas en la Europa actual muestran síntomas claros de encontrarse en un estado que, con el eufemismo al uso, solemos calificar de preocupante.

Quizá esta visión un tanto sombría sea producto de mi actividad como profesor de ciencia política, con un pie en la educación y otro en la política, y pudiera ser que no expresase más que una deformación profesional, pero en ningún otro campo observo con tanta diafa-

13

* Universidad Libre de Berlín.

IGNACIO SOTELO

nidad las señales de crisis generalizada como en las instituciones políticas y educativas. Los educadores, por nuestra parte, y los políticos, por la suya, no nos libramos de la impresión de pisar terreno muy resbaladizo, conscientes del abismo que separa la experiencia diaria del discurso que nos legitima. Una cosa son los principios, pedagógicos o políticos, que se proclaman, y otra muy distinta la práctica que se observa en las aulas o en los parlamentos. Ciertamente parece inevitable que se produzca alguna diferencia entre los principios, que reflejan un modelo ideal, y lo que luego se lleva a cabo en la práctica; pero la crisis se manifiesta en toda su pujanza cuando este trecho se convierte en abismal y ya nada tiene que ver lo que se dice con lo que se hace.

Dos tareas tan eximias y fundamentales como son la del educador y la del político –incluso, de alguna forma estrechamente ligadas, como queda patente cuando se subraya el contenido pedagógico de la política– no sólo han perdido gran parte de su prestigio, sino que los que las ejercen no tienen más remedio para sobrevivir que resguardarse en una hipocresía que haga pasar lo que es por lo que debiera ser; lo que ya de por sí revela un enorme malestar de fondo. Aunque no fuera más que por la experiencia común de crisis profunda por la que pasan la educación y la política, no me parece ocioso que planteemos algunas de las cuestiones que conlleva poner en relación la educación con la democracia.

14

Una sola advertencia para terminar un exordio que está quedando demasiado largo. Sabido es que no cabe entrar de frente a los temas –sobrarían la filosofía y la ciencia si así fuera– sino que hay que acercarse a ellos, como los hebreos a la ciudad de Jericó, dando al menos siete vueltas. Y como no podemos contar siempre con que Jehová derrumbe las murallas, habrá que esforzarse en encontrar un hueco por el cual colarnos y, por tanto, antes de preguntarnos por las relaciones entre educación y democracia parece inevitable decir algo sobre cada uno de estos conceptos, delimitando así un terreno común desde el que quepa cuestionar la relación entre ambos. Porque pudiera ocurrir que, como resultado de nuestra averiguación, ambos conceptos se mostrasen compatibles entre sí y hasta complementarios. Por tanto, una estrecha relación entre educación y democracia habría que consi-

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

derarla un *desideratum* o, por el contrario, el análisis mostrará la incompatibilidad de estos conceptos y hablar entonces de una educación democrática supondría una contradicción insostenible; en el mejor de los casos, tan sólo cabría una educación para la democracia, que no es lo mismo que una educación democrática. Tratar de aclarar un poco esta disyuntiva —educación democrática o educación para la democracia— es el objetivo principal de las reflexiones que siguen.

Socialización, instrucción, educación

Demarcar un concepto operativo de educación supone diferenciarlo de otros que se mueven en su órbita y con los que a veces se confunde. El concepto más amplio es el de *socialización*, por el que se entiende la transmisión, de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos y actitudes que constituyen el entramado básico de una sociedad. Una forma específica de socialización, y sin duda la fundamental, se produce con el aprendizaje espontáneo de la lengua con los valores y normas que de por sí ya comporta. Pero además del lenguaje verbal —el más importante, aunque no sea el único— una sociedad transmite un código amplio de normas y creencias que se traslada de generación en generación. La familia, por un lado, y el círculo de amistades, la comunidad de vecinos, o el barrio, según la clase social a que se pertenece, por otro, constituyen ámbitos esenciales de socialización.

Obsérvese que la socialización, al intervenir factores tan distintos como el sexo, la familia y la clase social, de por sí es ya un fenómeno diferenciado, a la vez que un instrumento diferenciador. Las desigualdades sociales que comprobamos en toda sociedad son inherentes a las primeras formas de socialización. De ahí que las desigualdades sean constantes que cambian muy lentamente. Este trasfondo cultural que irradia y expande la socialización es el factor básico de integración y asimilación social y marca su impronta sobre los demás procesos pedagógicos, referentes tanto a la instrucción como a la educación.

IGNACIO SOTELO

La instrucción, en cambio, es un proceso ya formalizado que transmite en un primer nivel los conocimientos generales (leer, escribir, hablar con propiedad, así como los rudimentos de las ciencias) imprescindibles para desenvolverse en la sociedad y, en un segundo o tercer nivel, los conocimientos específicos para practicar un oficio o profesión. La instrucción concibe al individuo, desde su específica posición social, casi exclusivamente como sujeto laboral. Si una división creciente del trabajo constituye la base de un incremento constante de la productividad, la instrucción, es decir, la enseñanza de saberes específicos, desempeña un papel cada vez más importante, hasta el punto de que el Estado de nuestros días se responsabiliza de que nadie quede sin instrucción. La generalización de la instrucción es uno de los índices que distingue a la sociedad moderna de la tradicional: el tanto por ciento de la población que ha recibido instrucción es un indicador importante del desarrollo, o si se quiere, del grado de modernización alcanzado. En principio, en una sociedad moderna todos han recibido instrucción, pese a que ésta sea cada vez más diferenciada, por ramas, especialidades y niveles.

16

La educación, en fin, es un proceso social de mucha mayor complejidad que la socialización y la instrucción, en cuanto participa de los rasgos de ambas. Como la socialización, la educación se produce de manera informal, pero consciente, en la familia y en la sociedad; a la vez que ya más formalizada, se imparte en las instituciones pedagógicas. Se distingue de la socialización y de la mera instrucción en que persigue la realización de un tipo ideal de individuo, perfectamente definido. La educación comporta una dimensión normativa y necesita, por tanto, de una escala de valores. No cabe educar sin poseer previamente una visión, más o menos concreta, del modelo de ser humano como paradigma que hay que alcanzar. La educación así entendida presupone una antropología filosófica, una cosmovisión o unas creencias religiosas, que definan el tipo humano que se desea realizar. Aspirar a un determinado tipo de persona, que se define como ejemplar, es lo que diferencia a la educación —un proceso consciente, más o

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

menos institucionalizado, de transmisión de ideales y pautas de conducta— de la socialización y la mera instrucción.¹

Distinguir estos tres conceptos resulta esencial, ya que una buena parte de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo provienen de las colisiones y disfuncionalidades que se dan entre estos tres planos. Comportamientos adquiridos en una especial forma de socialización pueden chocar con las exigencias de la instrucción o con los valores que se quieren transmitir en la educación. Aunque menos estudiados, también se producen conflictos entre la instrucción entendida como aprendizaje de los conocimientos que precisa la sociedad para reproducir sus estructuras productivas y los valores que se quieren transmitir en la educación. Para mencionar un ejemplo del choque posible entre instrucción y educación, vale referirse al debate en torno al estudio de las lenguas clásicas en la enseñanza media, que puede interpretarse como un conflicto entre los requerimientos de la instrucción (que para sus fines no necesita ya de estos conocimientos) y los de la educación que, si sigue remitiéndose a los ideales del humanismo proveniente de la tradición grecolatina, no puede prescindir de ellos.

En el fondo, no cabe proporcionar una instrucción sin poseer previamente un modelo educativo, por simple que pueda ser, que permita al menos seleccionar los conocimientos que se quieran impartir. El incremento en progresión geométrica de los saberes, tanto si se pretende evitar la barbarie del especialismo, como la desmesura, tan desquiciada como imposible, de querer enseñarlo todo (cuanto más conocimientos acumula la especie humana, menor es la parte que puede dominar el individuo, es decir, respecto al saber disponible cada vez somos más ignorantes), requiere de criterios educativos para seleccio-

17

¹ Indudablemente, las cosas son mucho más complicadas. En cuanto a los valores, si ciertamente se especifican en la educación, no dejan de estar presentes, aunque no siempre de manera explícita, en la socialización y la instrucción. Pero para los fines que me propongo, basta con este análisis elemental.

IGNACIO SOTELO

nar aquellos conocimientos que, según qué condiciones y para qué fines, haya que considerar prioritarios transmitir.

Coacción y pedagogía

Así como hemos señalado, aunque de manera harto burda, las diferencias de estos tres conceptos –socialización, instrucción y educación– en una operación inversa, habría también que preguntar por sus elementos comunes. Ponerlos de manifiesto configura la tarea inicial de una teoría pedagógica, que aquí, claro está, no podemos ni siquiera esbozar. Simplemente decir, a manera de postulados que nos sirvan de puntos de partida, *primero*, que por pedagogía entendemos la ciencia social –en cuanto tal no puede desprenderse por completo de la filosofía– que estudia la conexión de estos tres conceptos, así como las especificidades de cada uno de ellos y, *segundo*, que para indagar la relación entre educación y democracia, basta en un primer momento con centrar la atención en un punto, a saber, si la coacción es un rasgo común del aprendizaje en estas tres esferas: la social, la escolar y la educativa.

18

La coacción es un componente que se percibe *prima facie* en la socialización: obviamente no es el único, y hasta podría discutirse si el principal, pero no cabe la menor duda de que el grupo social ejerce distintas formas de presión –desde retirarnos el aprecio hasta el castigo directo– para obligarnos a aceptar sus pautas. Por socialización entendemos justamente entrar por el aro, encajar en determinados moldes, adaptarnos a un modelo previo. Terminamos por asumir las normas y estimaciones del grupo porque de ello se derivan evidentes ventajas –reconocimiento, aceptación– a la vez que, en caso de no hacerlo, los inconvenientes no dejan de ser menos patentes. Asimilar las normas del grupo, compartiéndolas sin cuestionarlas, constituye el fin mismo de la socialización y su primer resultado. Cuando ésta no basta para controlar la conducta del individuo, la sociedad recurre a otras formas de coacción ya formalizadas que pertenecen al mundo del derecho.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

La instrucción (por mucho que de la escuela hayan desaparecido los castigos corporales y haya perdido todo prestigio el viejo adagio de que la letra con sangre entra) conoce también modos específicos de coacción. La instrucción cuenta con una amplia gama de sanciones, unas externas, provenientes del grupo, que conectan con las pautas de la socialización o las normas de la educación —desde el miedo a fracasar en la vida al de desilusionar a los seres queridos— con otras didácticas, que incluyen también una amplia escala, desde las formas de organización del saber transmisible en planes de estudios, asignaturas, unidades didácticas, a los controles que se van ejerciendo con premios y censuras, en cada tramo de la transmisión. La instrucción recurre a una amplia gama de sanciones coactivas para conseguir sus objetivos.

La educación ¿participa también de estos elementos coactivos? Una larga tradición educativa contesta también sí a este interrogante. En los orígenes de la modernidad, la pedagogía de los jesuitas, una de las grandes contribuciones pedagógicas del mundo moderno, distingue claramente entre instrucción y educación, así como las formas específicas de coacción que corresponden a cada una. En la instrucción se recalca el orden y el método, que imponen una disciplina que conlleva ya una coacción; de ahí la importancia crucial del "plan de estudios" que informa la *Ratio atque institutio studiorum* de 1599.

Descartes, fascinado por el orden y el método aprendidos de los jesuitas, discípulo ejemplar, los universaliza, eso sí, dando al discurso racional el papel que la erudición desempeñaba en la instrucción jesuítica, con lo que saca las consecuencias oportunas de los principios pedagógicos aprendidos en el colegio de La Fleche. Se comprende, sin embargo, que sus maestros no siguieran la línea trazada por su insigne discípulo, dadas sus implicaciones en el desmontaje de la escolástica, que todavía constituía un horizonte intelectual concebido como inseparable de la fe, por mucho que Descartes, cargado de razón, negase esta vinculación.

Por lo demás, conviene subrayar que, aunque los jesuitas pusieran énfasis especial en la sanción positiva, la emulación, como sustitutivo de la censura o del castigo (fueron pioneros en una pedagogía que

IGNACIO SOTELO

relega el castigo a última ratio), no eliminaron la coacción de la instrucción, como tampoco lo hicieron de la educación, fundamentalmente religiosa, que incluía el control del educando más allá de la familia y la sociedad, para fijarlo en una espiritualidad que comprendía tanto la entrega amorosa, como el temor a los castigos divinos.

20 Descartes aprende el gusto por el método en los jesuitas, pero su aplicación sistemática le separa del mundo de creencias en el que se había educado, al descubrir un camino objetivo que cada cual puede recorrer por sí solo, llevado exclusivamente por el discurso racional. La cuestión que se plantea en el XVIII —justamente al final del ciclo jesuítico, con la disolución de la orden en 1773— es, si acaso no cabría señalar una diferencia esencial, de una parte, entre la socialización y la instrucción, en las que los factores coactivos resultan difíciles de negar, y de otra, la educación, que se distinguiría de las anteriores, justamente, por haber suprimido cualquier tipo de coacción. El campo propio de la educación sería el de la libertad, como condición imprescindible para un libre desenvolvimiento de la personalidad: sólo en libertad y desde la libertad se aprende a ser libre. La educación de personas libres, en cuanto no pueden tener otro fin que el desenvolvimiento libre de la personalidad de cada uno, repudia toda coacción. La educación, si fuera coactiva, dejaría de ser tal. Tendríamos así un modelo de educación en el que el ideal que la define se habría concretado en el desarrollo libre de personas libres. En suma, la especificidad de la educación en la modernidad consistiría en haber suprimido la coacción.

Aunque sublimada de distintas formas, es justo reconocer que en la educación, para conseguir que el educando se aproxime al paradigma descrito, se siguen empleando formas variadas de coacción. No queda, por tanto, más remedio que distinguir entre una educación compatible con un cierto grado de coacción, y aquella otra que la niega de raíz. Hasta en nuestros días nos enfrentamos a dos nociones opuestas de educación, una que permite un fondo último de coacción, que se considera indispensable para alcanzar sus objetivos, y otra que trata de suprimirlo por completo. Para simplificar, llamamos a la primera "autoritaria", sólo porque la segunda, no sin cierta jactancia, en los años

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

sesenta se autodenominó "antiautoritaria". Estas corrientes constituyen los dos polos dentro de los cuales se inscriben los distintos conceptos de educación de los dos últimos siglos. En un extremo se halla la tesis de que todo proceso educativo es normativo; y dado que toda norma implica un deber ser que, en cuanto se encuentra fuera del sujeto, es heterónimo y, por tanto, implica alguna forma de coacción, por racionalizada o sublimada que esté. En el otro, la llamada educación "antiautoritaria", que no impone un modelo determinado, según un sistema de normas preestablecidas, sino que pretende que cada cual sea el autor de sus propias normas, es decir, que llegue a ser persona autónoma, que es lo mismo que decir que cada uno llegue a ser el que realmente es.

Una primera noción de educación que, no sin titubear hemos llamado "autoritaria", pone énfasis en que educar supone conducir a una meta, que se ha definido previamente como deseable. Educar es llevar al educando a la realización de un tipo ideal de persona; por consiguiente, los métodos de conducción no pueden dejar de implicar alguna forma de fuerza o violencia, o dicho con mayor suavidad, no pueden eliminar algún tipo de coacción, incluida la apelación a la razón o al cariño del educando por sus progenitores o maestros.

Con la modernidad ilustrada surge una segunda noción de la educación —que, siguiendo una moda ya caduca, he llamado "antiautoritaria"— empeñada en suprimir, traicionando el sentido etimológico de la palabra, cualquier tipo de coacción, con la consiguiente renuncia a la pretensión de encauzar al educando en una dirección. Tamaña inversión del sentido del concepto de educación sólo resulta explicable a partir de un cambio profundo en la comprensión de lo humano: una nueva antropología filosófica está siempre en la base de cada nueva pedagogía. Con lo que otra vez tenemos que dar un rodeo y preguntarnos por la revolución que en la comprensión de lo humano se produjo en el siglo XVII, y describir brevemente aquella concepción antropológica que va a sustentar la nueva pedagogía "antiautoritaria".

IGNACIO SOTELO

La revolución antropológica de la modernidad

Empleando un esquema muy elemental, pero que puede servir para estos efectos, podría decirse que para la antropología tradicional (que heredamos de la Grecia clásica y que el cristianismo adaptó a sus necesidades, perdurando sin ser cuestionada hasta fines del siglo XVII), el ser humano es un *animal racional*. Esta definición subraya en el hombre dos naturalezas, incluso opuestas; por un lado, el hombre es *animal* y muestra esta naturaleza en sus necesidades fisiológicas y, en último término, en su mortalidad; por otro, es *espíritu* y, en cuanto tal, participa de la naturaleza divina, dotado en consecuencia, de un alma inmortal.

22 | Esta concepción de lo humano como amalgama inestable de lo animal y lo divino, conlleva una determinada idea de la educación, que básicamente consiste en aprender a reprimir, en su caso a reconducir lo animal a favor de la parte "espiritual", es decir, "divina" de su naturaleza, de modo que la persona llegue a realizarse plenamente en la inmortalidad gozosa de la vida ultramundana. Todo el saber antropológico cabe en la fórmula del catecismo de que *el destino del hombre consiste en amar y obedecer a Dios en esta vida y gozarlo en la otra*. Esta idea del hombre conlleva una determinada educación, dirigida a conducir al educando en un modo de vida que le permita cumplir con éste su destino sobrenatural. Si la instrucción, como hemos visto en el modelo pedagógico de los jesuitas, contiene buena cantidad de elementos mundanos, referida principalmente a cumplir con nuestras obligaciones sociales, la educación es una noción que, al involucrar el destino del individuo en cuanto hijo de Dios, se desenvuelve ya en el ámbito religioso.

Aunque una noción religiosa de la educación haya dejado de ser la dominante en la Europa contemporánea —y la tendencia parece que se inclina a que sea cada vez más minoritaria— aún así, secularizada, perdura en bastantes concepciones actuales de la educación, en las que los elementos religiosos se han difuminado con el afán de desarrollar una idea "espiritual", "humanista", propia de la "dignidad" de lo humano, pero que exigen la misma disciplina en el control de los instintos y

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

pasiones "animales" para alcanzar el plano espiritual de apertura y solidaridad que sería propio de lo humano. Estas formas secularizadas de educación propenden también a la realización de un ideal de lo humano que se fija desde fuera –heterónimo– y, por tanto, requieren una cierta disciplina, que no parece factible sin alguna forma de coacción, por sublimada que se presente.

Pues bien, con la modernidad ilustrada surge una nueva idea del hombre que rompe con la antropología que acabamos de describir. René Descartes inicia la modernidad, en lo que a la filosofía se refiere, con el principio de "no aceptar nada como verdadero, antes de haber obtenido la evidencia de que es así". La evidencia, como criterio de verdad, conlleva establecer el conocimiento matemático como modelo de conocimiento, preeminencia que adquiere toda su relevancia desde la intuición de que las matemáticas serían, como ensalzó Galileo, el lenguaje propio de la naturaleza. Las matemáticas proporcionan así, no sólo el criterio de verdad, que es la evidencia, sino también el método para indagarla, la argumentación racional *more geometrico*.

Pese a la revolución que supone la filosofía cartesiana, participa, sin embargo, de la antropología tradicional, al descubrir en el *cogito*, es decir, en la inmensidad del pensamiento racional, la realidad divina. El ser humano consta así de dos sustancias, la corporal –*res extensa*– que como todos los cuerpos, y demás objetos materiales, se rige por las leyes de la mecánica, y la espiritual –*res cogitans*– que a la manera tradicional todavía se concibe como receptáculo de la divinidad.

Este dualismo constitutivo de lo humano se corresponde con el que subyace en la metafísica tradicional, que distingue entre un mundo fenoménico, meramente aparential, que caracteriza el cambio y el movimiento, y un mundo real, en el que se sostiene todo lo que aparece, y que se caracteriza por su permanencia e inmutabilidad. El tema central de la metafísica es la forma en que se relacionan estos dos mundos, el de las "apariencias" y el de las "realidades". En Descartes se convierte en aporía irresoluble la forma en que se relacionan estas dos sustancias, la materia y el espíritu, el cuerpo y el alma, ya que son realidades distintas e incompatibles. El mecanicismo –que da cuenta del mundo mate-

IGNACIO SOTELO

rial— y el idealismo —que se desprende de concebir el espíritu como la realidad primera— configuran dos doctrinas irreconciliables, pero inherentes por igual al pensamiento de Descartes. Si se ha librado de la presión invasora de cada una de ellas, es porque su empeño principal era salvar la libertad, tanto del determinismo mecanicista, como de la imposición que comporta la lógica de la razón. Salvar la libertad como elemento constitutivo de lo humano, es el empeño último de la filosofía cartesiana y, con ella, el que define a toda la modernidad.

La nueva antropología que va a construir la modernidad está ligada a la idea de libertad, que, por un lado, se revela como la noción clave para explicar al ser humano —decisiva, para entenderlo como sujeto moral y para dar cuenta de la convivencia social y política—; por otro, el concepto mismo de libertad sufre un cambio sustancial en su contenido: de entenderse como *libre albedrío*, pasa a concebirse como *autonomía del sujeto*. Este doble salto —el que la libertad se haya elevado a concepto definitorio de lo humano y de ahí la nueva concepción de la libertad, como autonomía— modifica sustancialmente la idea de educación en el sentido en que, ya en nuestro tiempo, hemos llamado "nueva educación" y luego "educación antiautoritaria".

24

En el camino que va de Descartes —todavía anclado en la antropología tradicional, pese a haber independizado a la razón— a Rousseau, el teórico revolucionario de la nueva antropología de la libertad, es menester detenerse en John Locke, un eslabón imprescindible entre ambos, sin el que no es explicable el salto efectuado.

El concepto de educación en Locke

Lo primero que llama la atención, al ser una calidad bastante rara entre los filósofos, es el sentido extraordinario de la oportunidad de que dio muestra Locke. Con señalada prudencia, en una Inglaterra dominada por guerras civiles, con un sabor claro de guerras de religión, supo publicar su obra en el breve tiempo de cinco años —en 1689, imprime *La Epístola sobre la tolerancia*, al año siguiente, el *Ensayo sobre el*

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

entendimiento humano, y los *Dos Tratados sobre el Gobierno*, y por fin en 1693, *Pensamientos sobre la educación*— justo cuando el triunfo de la revolución llamada gloriosa (1688) había creado las condiciones ideales para la recepción de un pensamiento, si no demasiado original, sí perfectamente adecuado a la demanda de una burguesía que estaba saliendo del cascarón. De ahí su enorme éxito en su tiempo y en los que le siguieron.

La intención que unifica a su obra, desde el primer al último escrito, es hacer plausible un uso razonable de la libertad. Ésta es la meta explícita para la convivencia política y social y, cómo no, la que ha de encauzar la educación. Recomiendo muy encarecidamente leer en clase la *Epístola sobre la tolerancia*, un ensayo breve que recoge toda la razón ilustrada de una Europa castigada con la experiencia trágica de las guerras de religión. Cierto que hoy los argumentos a favor de la tolerancia religiosa nos parecen tan convincentes como obvios, pues, quién se atrevería a negar, que "nadie puede ser llamado cristiano, sin la caridad, sin la fe que actúa, no por la fuerza, sino por el amor"; que "la tolerancia respecto a opiniones religiosas distintas no sea conforme con el Evangelio y con la razón", o que "nadie puede abandonar el cuidado de su salvación eterna en manos de otro, ya sea príncipe o súbdito; porque nadie puede, aunque lo quisiese, creer por orden de otro". E incluso, que si hay que respetar la libertad de creer lo que cada cual juzgue conveniente, habrá también que reconocer la libertad de no creer en ninguna religión —pese a que Locke se haya olvidado de advertirlo expresamente, si bien está implícito en su exigencia de conceder a todos los mismos derechos, sean cuales fueren sus creencias religiosas— así como en la separación nítida que hace entre las Iglesias —si la tolerancia es real, habrá varias— y el Estado.²

25

² Efectivamente, las ideas contenidas en la *Epístola sobre la tolerancia* no son en absoluto originales. Ya en fecha tan temprana como 1554, apareció en Basilea un libro de Martinus Bellius, cuyo título, traducido del latín, reza, *Si se debe perseguir a los herejes y cómo se debe uno comportar con ellos, según la opinión de muchos de los viejos y nuevos autores*, que constituye

IGNACIO SOTELO

Digo que convendría leer este escrito en clase para hacer patente a los jóvenes de hoy que hubo un tiempo en que se pensó de forma muy distinta: cuesta trabajo hacerse cargo de que se pueda pensar de manera contraria a lo que nos parece evidente, y el valor pedagógico del libro de Locke recae en el esfuerzo que es preciso realizar para imaginar una Europa en la que se estaba dispuesto a emplear la violencia más brutal en defensa de la fe. Todavía en mi juventud, y no hace tantos años, un profesor universitario, enfurecido por nuestras quejas por la falta de libertad, nos lanzó a la cara aquello de *toda la libertad para la verdad y ninguna para el error*, la defensa más arbitraria de la intolerancia de que tengo noticia. Un mejor conocimiento de un pasado no

26

una defensa de la tolerancia religiosa, acudiendo a los padres de la Iglesia –San Agustín, San Crisóstomo, San Jerónimo– y a autores modernos, como Erasmo y Lutero. Entre los contemporáneos de Locke la cuestión de la tolerancia religiosa era tema muy debatido. Pierre Bayle ya se había distinguido por su defensa de la tolerancia. En sus *Pensamientos diversos escritos a un doctor de la Sorbona, con ocasión del cometa que apareció en el mes de diciembre de 1680*, publicados en 1682, con el fin de criticar la superstición, harto extendida en su tiempo, de que la aparición de cometas anunciase grandes catástrofes, defiende la tesis, verdaderamente osada para la época, de que se puede ser ateo y, sin embargo, buena persona. En 1686, Pierre Bayle, bajo el seudónimo de Jean Fox de Bruggs, publica un *Comentario filosófico sobre estas palabras de Jesucristo, "obligalos a entrar"*, donde se prueba por varios razonamientos demostrativos que nada es más abominable que convertir por la fuerza y donde se refutan todos los sofismas de los que convierten por la fuerza y la apología que San Agustín ha hecho de los perseguidores. En 1684, Henri Basnage, señor de Beauval, había publicado en Rotterdam un libro con el título *De la tolerancia de las religiones*. En 1687, aparece en Rotterdam, la traducción francesa del libro de Jean Crell, *De la tolerancia en la religión o de la libertad de conciencia*. Y se podría continuar la lista. Lo decisivo del libro de Locke, publicado en 1689 en latín en Holanda, es que apareciera al año siguiente, en el momento oportuno, después del triunfo de la *gloriosa*, y en el lugar oportuno, Londres, traducido al inglés por William Popple.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

tan lejano puede servirnos a la hora de juzgar otras culturas no europeas de nuestros días.

En la historia de la conquista de la libertad, concepto que constituye sin duda la columna vertebral de la cultura europea, importa recalcar dos hechos fundamentales: el primero hace referencia al binomio Papado-Imperio que, pese a sus fuertes tensiones a lo largo de la Edad Media, evitó que pudiera consolidarse una teocracia que hubiera hecho muy difícil, si no imposible, que el terreno hubiese quedado abonado para la libertad. En segundo lugar, la reforma protestante, en cierto modo producto de la libertad que se alojaba en los resquicios de la querrela entre los dos poderes; aunque ocasionara las sangrientas guerras de religión, al final trajo el fruto bendito de la tolerancia. La convivencia pacífica de las religiones es el basamento sobre el que luego se han ido levantando las demás libertades civiles y políticas.

A este respecto dos observaciones marginales sobre nuestra especial situación: la primera hace mención al hecho de que la España cristiana apenas se vio implicada en las contiendas entre Papado e Imperio. En la Península, la contienda que marca la vida espiritual de nuestros pueblos es la lucha contra el Islam. La segunda se refiere a la pronta vinculación de la Corona con la Iglesia que, al poner a disposición de un temprano Estado un instrumento tan eficaz de control como fue la Inquisición, impidió las guerras de religión, pero al precio de que no ganaran la tolerancia ni las libertades. A la última guerra civil, que todavía mostró aspectos de guerra de religión, debemos la mejor enseñanza colectiva sobre los altísimos costes de la intolerancia.

En su obra principal, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke da el paso decisivo que caracteriza a la modernidad, al menos en su forma anglosajona, que consiste en romper con la metafísica que hasta entonces había dominado la idea del hombre y del mundo. En vez de percibir, siguiendo a Descartes, la presencia de lo divino en el centro mismo de la razón, y lo que le hubiera obligado a diferenciar en la naturaleza humana dos sustancias distintas y aún opuestas, Locke, que no se siente muy a gusto con la noción cartesiana de sustancia, da cuenta del entendimiento humano a partir de la sensación corporal, según el

IGNACIO SOTELO

antiguo adagio escolástico de que "nada está en el entendimiento que antes no hubiera estado en los sentidos". De este modo su empirismo, que con toda contundencia niega la existencia de ideas innatas, supone instalar la naturaleza humana en el plano "animal-corporal" que le es propio. El ser humano, lejos de participar en lo divino por estar dotado de razón, puede explicarse ésta a partir de su naturaleza animal, de modo que el entendimiento humano sólo gradualmente se diferenciaría de los animales superiores más cercanos.

Alguna razón tenían sus contemporáneos, al atrincherarse en la defensa de las "ideas innatas", porque, como bien decían, sin ellas se tambalea la demostración racional de la existencia de Dios. Si se suprime la presencia de "lo divino" en el meollo de lo humano, no nos engañemos, se ha dado un primer paso para, con el mismo razonamiento, eliminarlo también de la naturaleza. La demostración "empírica" de la existencia de Dios a que recurre Locke en su *Ensayo* (Libro 4, Capítulo X), no estaba destinada a durar mucho.

28

Locke suprime el salto metafísico que hasta entonces parecía necesario para la comprensión de lo humano. El empirismo se caracteriza precisamente por su capacidad de desmontar a la metafísica, junto con el racionalismo que la sustentaba. Desde una concepción naturalista, sensualista, en suma, no metafísica, de la naturaleza humana, tiene el mayor interés preguntarse por lo que en el concepto de educación haya podido influir este cambio trascendental en la idea del hombre.

A nadie que conozca aunque no sea más que de oídas el pensamiento de Locke podrá extrañar que no haya pretendido elaborar una filosofía especulativa sobre la educación, sino que se haya conformado con ofrecer algunos pensamientos que provienen de la experiencia con una finalidad eminentemente práctica. Lo que al lector de sus *Pensamientos sobre la educación* más llama la atención es lo útil que todavía pueden ser estos consejos, observaciones y preceptos educativos, algo que, permítaseme decirlo, lamentablemente rara vez ocurre en los escritos pedagógicos, por lo general doctrinas abstractas que tratan de resumir el saber de otras ciencias —psicología, sociología— sin que seamos capaces de percibir, al enfrentarnos con una tarea educativa, su

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

utilidad o forma de aplicación. Pero este afán de permanecer en lo concreto para así poder ser práctico, no implica que el libro que comentamos —se trata de las reflexiones de un filósofo— no contenga una respuesta clara a las cuestiones que nos venimos haciendo. Las respuestas de Locke podrían resumirse, con la mayor brevedad, de la siguiente forma:

Primero, la educación tiene una finalidad mundana —no ya exclusivamente religiosa— que queda perfectamente recogida en el adagio de Juvenal, *mens sana in corpore sano*, que encontramos al principio del libro. *Un espíritu sano en un cuerpo sano, es una descripción, breve pero completa, de una situación feliz en este mundo* (1),³ y ¿a qué otra cosa podemos y debemos aspirar, que no sea a la felicidad? Semejante programa educativo supone que haya que empezar por preocuparse por el desarrollo y bienestar del cuerpo, como soporte imprescindible del desarrollo y bienestar del alma, que incluye tanto el carácter como la inteligencia.

Los consejos sobre higiene y alimentación, así como los que se refieren al tratamiento adecuado del propio cuerpo, son parte esencial de la educación que Locke trata con la debida atención, recuperando una vinculación que proviene del mundo clásico y que el cristianismo, con su visión espiritualista anticorporal, había apartado del primer plano. No es extraño que el que fue médico antes que filósofo empiece por la educación corporal. De esta experiencia quiero rescatar un texto que me parece tan útil, como característico de su estilo. "Nadie dudará del consejo de un hombre, que ha empleado algún tiempo en el estudio de la medicina, cuando recomienda no hacer uso de manera precipitada de los medicamentos ni de los médicos" (29).

Segundo, una vez que hemos conseguido un cuerpo fuerte y sano, lo esencial es lograr que obedezca al espíritu, si es que lo hemos forjado de tal forma que *en todas las ocasiones se inclina a aprobar, lo que es propio de la dignidad y el alto rango de una persona dotada de*

³ Las cifras entre paréntesis hacen mención a los párrafos —exactamente 217— en los que Locke ha dividido su obra.

IGNACIO SOTELO

razón (31). La educación mantiene la finalidad tradicional de doblegar los instintos corporales y las inclinaciones de la pasión a los dictados de la razón. No se podrá alcanzar un semejante dominio de sí mismo, es decir, la capacidad de someter la conducta a los dictados de una recta razón, que es la finalidad misma de la educación, si no empieza en la más tierna edad, y cuanto más temprano mejor.

Si fuese verdad el principio de que la tarea educativa, cuanto más joven el educando, más difícil y, sobre todo, con consecuencias más graves para su ulterior desarrollo, ¿cómo se explica entonces que los maestros de la educación superior gocen de mayor prestigio y reconocimiento social que los que se dedican a la enseñanza media; éstos más que los de la primaria, a la vez que los últimos superan a los dedicados a la educación infantil? La jerarquía pedagógica estaría en el orden inverso a la dificultad intrínseca y a la responsabilidad del educador. No es el momento para entrar en tan llamativa paradoja. Baste con señalar que en ella de nuevo se traslucen choques y dislocaciones entre la educación y la instrucción. Desde la perspectiva de la educación puede ser cierta la hipótesis de que cuanto menos edad tenga el educando, más difícil y de mayor responsabilidad será la tarea; no, en cambio, en lo que se refiere a la instrucción. No tiene la misma dificultad intrínseca enseñar a leer que explicar la teoría de la relatividad; y la jerarquía se explica, entre otras razones, porque son muchos más los que pueden hacer lo primero que lo segundo. La cuestión básica, que dejamos tan sólo formulada, ya que nos llevaría muy lejos entrar en ella, es ¿por qué la instrucción ha terminado por prevalecer sobre la educación, e incluso ha llegado a desplazarla?

Tercero, sólo cabe someterse a la razón propia—fin del proceso educativo— si antes nos hemos visto sometidos a la razón de otro, es decir, a la del educador (36). Ello conlleva que, si bien los castigos, sobre todo los corporales, suelen ser contraproducentes—únicamente sirven para doblegar al esclavo, pero nunca para educar a hombres libres— y, por tanto, deben apartarse de cualquier sistema educativo, con todo, no cabe educar sin ejercer cierta presión que lleve al educando por el camino debido, *con el fin de que se vaya acostumbrando a la libertad*

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

que proporciona comportarse de acuerdo a la razón. En esta frase hallamos las tres categorías que articulan el pensamiento pedagógico de Locke: libertad (*freedom*), razón (*reason*) y hábito o costumbre (*custom*).

En cuarto y último lugar conviene subrayar que la educación que propone Locke va dirigida a una clase, la *gentry*, que podríamos traducir provisionalmente por nobleza rural, a la que explícitamente menciona en el prólogo. Da por sentado que basta con que estén educados los de arriba para que funcione la sociedad toda: *pues, en cuanto este estamento se haya puesto en orden por medio de la educación, rápidamente los pondrá a todos los demás*. La educación, no sólo es propia de una clase, sino que se transmite dentro de la misma, de ahí que no haya nada mejor para el educando que participar en el ambiente social de la clase a que pertenece. *Apenas existe una casa distinguida sin que por ella pase una sociedad muy variada. Los hijos deben acostumbrarse a tratar a todas las caras extrañas y sobre todo a los hombres de talento y buena educación que a ella concurrieran* (70; ver también el 146).

Locke considera que la educación ha de estar en armonía con la socialización de clase. Asimismo está convencido de que las enormes diferencias que comprobamos entre los individuos son en mucha mayor medida producto de la educación que de la naturaleza. Si las diferencias sociales dependen de la educación recibida, importa mantener el privilegio educativo como forma de dominación social. Una clase social conserva su papel de clase dirigente, si sabe educar a sus miembros de la forma que convenga a sus intereses. La *gentry*, que hasta cierto punto ha permanecido hasta hoy como clase dirigente, fue muy consciente de lo que suponía una educación adecuada para mantener su preeminencia.

Una vez educados el cuerpo y el carácter, Locke plantea también, desde esta perspectiva de clase, la instrucción, el aprendizaje de los conocimientos imprescindibles que necesita el joven aristócrata para cumplir con la función social que le otorga el ser miembro de su clase: leer, escribir, taquigrafía, francés, latín, gramática, redacción, versifi-

IGNACIO SOTELO

cación, aritmética, astronomía, geometría, historia, ética, derecho, retórica, griego, esgrima, comercio, jardinería, mencionados en el orden en que son tratados en el libro. En el emerger de la burguesía como clase –para Locke sólo el propietario es ciudadano, y quizá también, persona– surge un concepto de educación ligado a la clase.

La primera concomitancia de que tenemos que dejar noticia es la que se da entre educación y aristocracia, de la que proviene un concepto de educación como el instrumento apropiado para fijar y robustecer la socialización propia de una clase dirigente. Importa dejar constancia de que todavía a estas alturas no resulta factible vincular educación y democracia, por lo que hemos de seguir avanzando por la misma senda que impone el compromiso con la libertad y atrevernos a dar un salto mucho más revolucionario en la comprensión de lo humano.

La revolución rousseauniana

32

Dicho de pronto y en una fórmula tal vez excesivamente esquemática, la revolución antropológica que introduce Jean-Jacques Rousseau consiste en colocar la libertad en el puesto que ocupaba la razón, otorgándole el rango de ser la facultad distintiva de lo humano. El hombre deja de definirse por su racionalidad, pese a que mantenga su carácter animal. Si lo comparamos con los demás animales, hay que recalcar que se trata de uno bastante desequilibrado, inestable; Rousseau, en un conocido párrafo, ya muy criticado en su tiempo, incluso lo llama "depravado".⁴ Y desde una perspectiva animal claro que lo es, ya que, al experimentar su libertad, ha ido alejándose, hasta desprenderse por completo de su naturaleza originaria. La libertad a la vez que marca la diferencia con la naturaleza animal se erige en la característica esen-

⁴ "J'ose presque assurer, que l'état de réflexion est un état contre Nature, et que l'homme qui médite est un animal depravé. Jean-Jacques Rousseau, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes", O. C., 1964, París, Gallimard, vol. III, p. 138.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

cial, definitoria de lo humano. El hombre es libre por naturaleza, o dicho de otra forma, la libertad le es consustancial, de modo que sin ella perdería su humanidad.

El que *el hombre haya nacido libre*, según reza la primera fase del primer capítulo del *Contrato social*, es algo que ya habían reconocido los juriconsultos romanos –*utpote cum iure naturali omnes liberi nascerentur*– cuya doctrina, por lo demás, permanecerá fuertemente arraigada entre los iusnaturalistas de los siglos XVII Y XVIII. La originalidad de Rousseau consiste en concebir esta libertad natural de los humanos como inalienable, es decir, que si se suprimiese, se eliminaría el carácter propiamente humano. Si arrebataremos al hombre su libertad, retrocedería al estado animal de donde proviene. *Renunciar a su libertad es renunciar a la calidad de hombre.*⁵ Y si la libertad aparece en Rousseau como constitutiva de lo humano, de modo que no la puede enajenar sin perder lo que lo constituye en hombre, es porque ha desarrollado una nueva noción de libertad que rompe de plano con las que hasta entonces se habían manejado.

Vayamos al texto crucial de la antropología rousseauiana, el *Discurso sobre la Desigualdad*. Al animal, todavía con el concepto cartesiano, lo imagina como una *máquina ingeniosa*, con una capacidad automática de sobrevivencia; al hombre, en cambio, ya no lo percibe, gracias a su racionalidad participando de lo "divino", sino que, influido por el empirismo británico que marca ya el horizonte filosófico de su generación, lo considera parte del reino animal y, en este sentido, Rousseau habla también de una *máquina humana*, pero con una diferencia que va a resultar fundamental, a saber, *que la naturaleza sola hace todo en las operaciones del animal, mientras que el hombre coopera en calidad de agente libre. Una elige o rechaza por instinto, mientras que otro por un acto de libertad.*⁶ El animal reacciona al medio de manera automática, conducido por sus instintos; el hombre, en cambio, ha perdido esta capacidad de respuesta automática y ante

33

⁵ *Du Contract social*, Libro I, cap. IV.

⁶ *Idem.*, p. 141.

IGNACIO SOTELO

un estímulo exterior carece de una respuesta determinada y fija: en este sentido se habla de *animal enfermo*, condenado a elegir siempre entre dos o más posibilidades. El hombre, al estar obligado a elegir, es libre sin remedio: la pasividad, el no decidirse, también es una elección con las consecuencias consiguientes.

Teniendo a Locke en la trastienda, critica Rousseau que la racionalidad sea exclusiva del hombre, ya que de algún modo los animales tendrán ideas puesto que disponen de sentidos, y aunque las de los animales sean mucho más simples, la diferencia es sólo de grado. "*Algunos filósofos incluso han sostenido que hay más diferencia entre un hombre y otro, que entre algún hombre y un animal.*"⁷ El estar dotado de razón deja de ser el elemento primario que diferenciaría al hombre del animal, de modo que se desprende de la antropología tradicional, que definía al hombre como *un animal racional*.⁸

34 Rousseau trastrueca la relación de prioridad entre razón y libertad. No, como piensa la antropología tradicional, porque el hombre sea racional es libre —la libertad sería así una calidad derivada de la racionalidad— sino porque el hombre es libre —es decir, se ve privado de respuestas automáticas— es por lo que tiene que desarrollar su racionalidad, obligado a ponderar, calcular, sopesar —ratio, cálculo, cuenta— entre diversas posibilidades, forzado a buscar las razones de peso para decidirse por una.

La racionalidad se revela, en consecuencia, como una facultad derivada de la libertad, que sería el carácter definitorio de lo humano.⁹ La

⁷ *Idem.*, p. 141.

⁸ En el *Tesoro de la lengua castellana* de Covarrubias encontramos bajo razón (como no podía ser menos; es de 1611) la siguiente descripción, *nobilissima animae facultas, qua una a caeteris animantibus homo secernitur et a que rationalis appellatur.*

⁹ De igual forma que Rousseau señala que compartimos la racionalidad con los animales superiores, la definición de la libertad que nos ofrece, como elección de medios para resolver un problema práctico, tampoco es exclusiva de lo humano: en el chimpancé se ha observado el mismo comportamiento. Así como hubo un tiempo en que el acento se puso en subrayar las diferencias

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

libertad que somos, para mejor resolver cada vez los problemas de orden práctico que se nos planteen, nos obliga a descubrir la razón, a desenvolvemos de acuerdo con ella y a comportarnos según sus dictados. En una primera aproximación, la razón se entiende como razón instrumental, es decir, como la reflexión que nos permite la mejor adecuación de los medios disponibles a los fines buscados; una facultad que necesariamente tiene que desarrollar un animal que ha perdido la facultad de que los instintos le adapten automáticamente a su entorno.

La libertad engendra la racionalidad y ésta a su vez es otra característica que Rousseau considera esencial y exclusiva de lo humano: la facultad de perfeccionarse. Porque somos libres y nuestras respuestas no son automáticas, éstas pueden mejorarse. La perfectibilidad, en último término, permite el desarrollo de todas las demás facultades y calidades humanas y la poseen tanto los individuos –sin ella no tendría demasiado sentido la educación– como la especie. La perfectibilidad es la facultad a la que el ser humano debería toda su grandeza, pero también todas sus desgracias. En su crítica y defensa del progreso (en este punto la ambigüedad en Rousseau es constitutiva) se refleja la que cabría llamar: dialéctica de la perfectibilidad.

Para nuestro fin, lo decisivo es caer en la cuenta de que la noción de libertad que se aloja en el supuesto de que proviene de la razón, entendida o no, como participación en lo "divino", es completamente distinta de la que subyace en una noción de libertad que se concibe como primordial y constitutiva de lo humano, de la que luego se derivaría la racionalidad. En el primer caso, la libertad se confunde con el libre albedrío, es decir, con la capacidad proveniente de nuestra razón de distinguir entre el bien y el mal. Un bien y un mal que existen objetivamente más allá de la voluntad o el conocimiento humanos, supuesto esencial para quedar obligados a hacer el primero y evitar el segundo,

35

abismales que separarían lo humano de lo animal, la tendencia actual –biosociología, etología– es a recalcar en el estudio del hombre los elementos comunes, que se consideran muchísimos más y sobre todo mucho más importantes, que los que nos diferencian de los demás animales.

IGNACIO SOTELO

en cuanto otorga una objetividad propia, que definen leyes divinas o naturales, que están más allá de nuestra voluntad —es decir, son heterónomas— de modo que, desde un punto de vista individual, la verdadera libertad consiste en la *obediencia* a las normas objetivas que conocemos por la razón. Desde un punto de vista social, la libertad resulta imprescindible para que se nos pueda hacer responsables de nuestros actos y, en consecuencia, para que quepan las nociones de *premio* y *castigo*. Obediencia y castigo son así dos elementos que destila la concepción heterónoma de libertad, entendida como libre albedrío.

36 En cambio, la libertad concebida como la propiedad constitutiva de lo humano, aquella que nos diferenciaría del mundo animal del que provenimos, pero del que nos hemos desprendido, justamente al haber perdido la capacidad de respuesta automática frente al estímulo, nos obliga a ponderar las consecuencias de nuestras acciones sin poseer criterios objetivos previos. De la misma manera que el empirismo británico ha tenido que dar razón de las ideas más complejas a partir exclusivamente de las sensaciones, sin recurrir a las "ideas innatas", así Rousseau tiene que dar cuenta de la conducta humana, y en último término de su fundamento, *la libertad moral*, sin echar mano del bien y del mal como criterios objetivos, cuyo conocimiento sería en cierto modo "innato", sino que, de la misma manera que las ideas se explican a partir de la experiencia que nos proporcionan los sentidos, habría que dar cuenta de la *libertad moral* a partir de la *libertad natural* que define la dimensión propia de lo humano.

Prefiero detener aquí la exposición de la doctrina antropológica de Rousseau, señalando tan sólo que gira en torno a los conceptos fundamentales de *libertad natural* y *libertad moral*, ya que poner de manifiesto sus contenidos exige que diéramos un largo rodeo por el concepto clave de *estado de naturaleza* o *estado natural*. Empresa lo bastante complicada para no poder tratarla a marchas forzadas, como en esta ocasión sería preciso, ya que, como dice el propio Rousseau, no es moco de pavo *conocer bien un estado que ya no existe, que quizá no existió en absoluto, que probablemente no existirá nunca* y

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

*del que, sin embargo, es necesario tener nociones justas para juzgar correctamente nuestro estado presente.*¹⁰ Y si no resulta fácil trabajar con la hipótesis de un *estado natural*, tampoco cabe juzgar a la ligera las hipótesis que se precisan para hacer plausible el salto del *estado de naturaleza* al *estado de civilización*, al quedar patentes las ventajas, pero también los inconvenientes que de cada uno se derivan.

De lo único que es preciso dejar constancia, para cerrar este capítulo sobre la antropología revolucionaria de Rousseau, es de que el concepto de libertad, tanto la natural, propia del estado de naturaleza, como la moral, que es preciso construir en el estado de civilización, supone la autonomía de cada uno, autonomía que hay que entender en el sentido etimológico del término: dicto las normas por las que me rijo. En la libertad natural, la autonomía se confunde con el egoísmo: hago lo que quiero, sin cortapisa alguna. En el estado de civilización, que viene ya enmarcado por la convivencia, el egoísmo natural se convierte en algo perverso, y la libertad, ya como libertad moral, exige tener presente al otro, y en este sentido cabría tildarla de altruista, ya que el juicio libre supone vincular mi interés al de los demás. O, mejor dicho, la libertad natural sería un egoísmo primario, elemental y la libertad moral uno lúcido, que ha sabido integrar los intereses de los otros como si fueran los propios, que es lo que, en buena lógica, habría que entender por altruismo: un egoísmo bien entendido que sabe que mi bien no lo es plenamente sin incluir el de los otros.

37

Educación para la libertad y la democracia

El hombre ha nacido libre es la primera parte de la frase con que comienza el *Contrato social*, pero viene seguida de una segunda no menos significativa, *pero por doquier se halla encadenado*. He aquí la paradoja fundamental que Rousseau ha puesto de manifiesto en la condición humana: el hombre nace libre, pero la sociedad lo aprisiona. La

¹⁰ *Idem.*, p. 123.

IGNACIO SOTELO

historia de la civilización consiste así, de una parte, en un progreso innegable de las facultades y conocimientos humanos, como corresponde a la perfectibilidad, propia de lo humano; de otra, en una pérdida continua de la libertad e igualdad naturales, con la consiguiente degradación de la vida social y política. Desigualdad social creciente y pérdida progresiva de la libertad natural son dos aspectos del mismo proceso de civilización, que se caracteriza justamente por el subyugamiento y *alienación* de sus miembros. Importa retener que el concepto de alienación, imprescindible en cualquier filosofía de la libertad, lo introdujo Rousseau. El hombre nace libre, la libertad constituye su estado natural, pero el despliegue de nuestra civilización lo va encadenando, hasta convertirlo en esclavo de la opinión ajena, que en esto consiste justamente la alienación para Rousseau: dejar de ser uno mismo para convertirse en remedo de lo que quiere la opinión de los otros.

38 | En las condiciones de desigualdad y opresión a las que nos ha conducido la civilización moderna, Rousseau no se plantea directamente cómo podríamos reconquistar la libertad; incluso a veces parece más bien pensar que el proceso sea irreversible —*pueblos libres, acordaros de esta máxima: se puede adquirir la libertad; pero no se la recupera jamás*—¹¹ aunque no por ello habrá que cesar nunca de hacer propuestas concretas para salvar la dignidad humana, es decir, la libertad, en una civilización de la que tampoco el escapar parece ser remedio, puesto que se paga un precio altísimo. De lo que sí está seguro —y hacerlo patente es la intención fundamental del *Contrato social* es de que la democracia, en la que se reconcilian la libertad y la igualdad, ambas constitutivas de lo humano, es la única forma de gobierno propia de hombres libres e iguales.

Ahora bien, lo que es cierto como construcción teórica, puede resultar harto problemático en la práctica, y tal vez haya que convenir, como escribe el mismo Rousseau, que en una acepción estricta —el gobierno del pueblo por el pueblo, es decir, el autogobierno— *no haya existido nunca una democracia verdadera y no existirá jamás. Va*

¹¹ *Du Contract social*, Libro II, cap. VIII.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

*contra el orden natural que la gran mayoría gobierne y que la minoría sea gobernada.*¹² En todo caso, parece claro que el *Contrato social* no pretende la quimera de explicar, en las condiciones sociales y morales de nuestras sociedades, cómo se podría traer la democracia a los Estados modernos —demasiado grandes para que pueda funcionar el autogobierno— sino simplemente mostrar qué régimen de gobierno habría que considerar ideal, con el fin de tener un criterio desde el cual poder juzgar los existentes, lo que al menos nos permite ir proponiendo las reformas oportunas. No confundir lo que es con lo que debe ser es el principio metodológico del hombre libre.

La educación se plantea en Rousseau, por un lado, desde la comprensión de la libertad que hemos expuesto, como autonomía; por otro, desde el convencimiento de que la realización de la democracia, en el sentido fuerte de este concepto, resulta imposible. La educación se muestra así, en cierto modo, como una actividad compensatoria de la imposibilidad de que pueda realizarse la democracia. El *Emilio* sólo se entiende como continuación indispensable del *Contrato social*. Lo que el Estado no puede resolver desde una dimensión pública, lo tiene que encarar individualmente el educador. Hay que domeñar en la práctica la contradicción básica de la condición humana, que estaba al comienzo del *Contrato* y vuelve a estarlo al principio del *Emilio*: *todo está bien al salir de las manos del Creador; todo degenera entre las manos del hombre.*

La democracia se enfrenta a esta contradicción; la educación también, al tratar de facilitar, *por un lado*, la integración social del individuo —no hay vida plenamente humana en solitario, sino sólo en sociedad; el hombre es un animal social, el *animal político* del que hablaba Aristóteles—, *por otro*, al tener que evitar que el individuo, que no tiene otro remedio que vivir en sociedad, no sea modelado y absorbido por completo por unas sociedades que han degenerado por las desigualdades y los conflictos sociales que ocasionó el establecimiento de la propiedad privada, que Rousseau, fiel a la tradición cristiana de los

¹² *Du Contract social, op. cit.*, Libro III, cap. IV, p. 404.

IGNACIO SOTELO

primeros padres de la Iglesia, considera fuente de opresión, injusticia y degradación.

Tiene su gracia, además que bastante enjundia, que la primera vez que tropezamos con la educación en relación con la democracia, el supuesto que subyace en esta relación es que la democracia no es realizable por los humanos; tal vez sólo por ángeles. De ahí, la importancia crucial de la educación, como medio, en parte sustitutivo en parte complementario, de la democracia. Obsérvese que el pedagogo entra en acción allí donde ha fracasado la política. Porque la sociedad no es capaz de regenerarse, convirtiendo la libertad natural en moral, y tampoco hay vuelta al estado natural, tenemos que contar con la sociedad como si fuera una selva, en la que el grande se come al chico, y la *opinión* prevalece sobre la *verdad*. La necesidad de acoplar a los individuos a esta realidad, sin por esto disolverlos en ella, es el objetivo principal de la educación. La educación pretende, por un lado, que los individuos se contagien lo menos posible del ambiente social —*hace falta mucho arte para impedir que el hombre social no sea totalmente artificial*—; por otro, no renuncia a que la sociedad vaya mejorando poco a poco; *si hay que intentar alguna reforma en las costumbres públicas, es preciso que empecemos por las costumbres domésticas y esto depende absolutamente de los padres* (Segundo prefacio a Julia).

Dos son, por tanto, los fines de la educación: *uno*, que podríamos llamar privado, que consiste en ayudar al educando a que permanezca fiel a su propia naturaleza, lo que supone un esfuerzo por "naturalizar" la convivencia social, al contribuir a que cada cual se haga a sí mismo, en comunicación abierta con los demás, pero con fidelidad a su propia "naturaleza". Este vivir en paz consigo mismo y con los demás, que constituye el fin de la educación, se traduce en lo que conviene llamar, con Rousseau, felicidad. Digámoslo sin tapujos: gozar, ser feliz, es el fin último de la educación.

Una *segunda* finalidad, que llamaremos pública, consiste en prepararse para ocupar consciente y responsablemente el puesto que nos corresponda en la sociedad y en el Estado. El fin individual de ser feliz y el público de cumplir con nuestros deberes de ciudadano en

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

realidad se complementan, hasta el punto de que el ideal sería una educación, como la espartana, en que ambos fines se confundieran, pero, es uno que en nuestras sociedades privatizadas no tiene ya la menor posibilidad. El valedor de la democracia y de la enseñanza pública, consciente de los condicionamientos que impone el tipo de civilización que ha cuajado, escribe un tratado de la educación individualizada —el *Emilio*— en el que vincula la libertad negativa del dejar hacer y crecer con una positiva, consistente en llevar a cabo la vocación de cada uno, dentro de un orden político que se aproxime lo más posible al ideal democrático, regido por la *voluntad general*. La educación para la libertad tiene en la democracia el horizonte que le es preciso.

En la primera pedagogía que se plantea desde un horizonte democrático, hay que subrayar, *primero*, que la educación, al no partir de un modelo o paradigma externo al que hay que adaptar al individuo, supera cualquier forma de coacción. No es un proceso impuesto desde fuera para llevarnos a nuestro bien, sino que, por el contrario, consiste en la eliminación de los factores externos que impiden que cada uno llegue a ser el que realmente es. No se trata tanto de dirigir, encauzar, como de dejar crecer; no de imponer, sino de no impedir. No se trata ya de *conducir* ni mucho menos de *disciplinar* al educando, sino de controlar y, si es posible, de modificar al medio, para que no impida que cada uno llegue a ser el que es. Llegar a ser el que somos exige un amplio programa de reformas sociales.

Segundo, Rousseau destaca el conflicto básico entre la socialización —hacernos según las pautas y las opiniones dominantes— que se revela como una forma de encadenamiento y degradación —el esclavo es aquél perfectamente encajado en la sociedad— y la educación, que consiste en conservar nuestra vocación propia, llegar a ser el que cada uno es. Educar es en cierto modo protegernos de la socialización, para no impedir que lleguemos a ser el que realmente somos. Sólo el individuo que abre su libertad a los demás, es lo suficientemente crítico y responsable para la convivencia, no desde el egoísmo natural, sino desde su transformación en libertad moral, al asumir la perspectiva del

IGNACIO SOTELO

otro. Educar consiste precisamente en salvar al individuo de las influencias perversas que provienen de la socialización, para abrirle a la comprensión y a la obediencia de la *voluntad general*.

Tercero, para que la educación supere a la socialización, importa también, no sólo diferenciar educación de instrucción, sino poner todo el énfasis en la primacía de la primera. De ahí que Rousseau, con natural escándalo, repudie el saber libresco y exija el conocimiento directo de las cosas. Rousseau es enemigo de toda instrucción retórica, es decir, basada en el discurso verbal –conocido es su desprecio por las palabras– interesado, no en que aprendamos los nombres de las cosas, sino en que podamos llegar a ellas, cuestionándolas. No se trata de enseñar los saberes sociales, clasificados y ordenados, sino de aprender a pensar por sí mismo: sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser uno mismo. La enseñanza para la libertad, desde la libertad, supone una educación crítica, consigo mismo y con el mundo que le rodea, única forma de crear el tipo de ciudadano que necesita la democracia.

Educación autoritaria, liberal y democrática

42

La revolución que Rousseau llevó a cabo en la pedagogía, y que hemos expuesto en apretada síntesis, está aún muy lejos de haber agotado su vigencia. Al contrario, sigue presente en todas las reflexiones que sobre la educación se han hecho en los dos últimos siglos, ya marcando los cauces por los que transcurren, ya señalando al contrincante a combatir: como no podía ser menos, la oposición a sus ideas está en relación directa con su influencia. Pero, si en las distintas visiones pedagógicas el peso de Rousseau resulta evidente hasta nuestros días, en la formulación de la cuestión específica que nos ocupa –la relación de educación y democracia– al haber sido él quien por vez primera la ha planteado, su influencia resulta tan decisiva como incuestionable, hasta el punto de que cabría decir que constituye un problema específicamente rousseauiano. Hacerse cargo de la relación existente entre educación y democracia supone una vinculación, implícita o explícita, con Rousseau.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Las distintas teorías y posiciones pedagógicas de los dos últimos siglos podrían clasificarse, forzando su enorme diversidad sólo en lo imprescindible, en tres grupos: una educación "autoritaria" o, si se prefiere, "heterónoma"; una educación "liberal", en el sentido de que su objetivo es la libertad, tanto individual como en convivencia; y una educación "democrática", que parte y culmina en subrayar la autonomía de los individuos, lo cual, sin la democracia, al menos como perspectiva, no tiene el menor sentido. Una clasificación tripartita de este tenor es un mero esquema interpretativo y, como tal, una exageración que sin embargo resulta tan fructífera como iluminadora: exagerar, como bien decía Max Weber, es parte consustancial del oficio del científico social.

La educación que llamamos "autoritaria" o "heterónoma" traza una frontera infranqueable entre el educador y el educando, al poner todo el peso del acto educativo sobre el primero: el educador es el que sabe y el que establece las normas una vez que ha dilucidado con qué fines y con qué métodos ejerce su función. El educando queda reducido a receptor pasivo de la acción educativa. Los contenidos educativos, así como los métodos y técnicas al educando le vienen impuestos desde fuera. Dentro de este modelo hay que incluir, desde las formas tradicionales de educación religiosa a la educación positivista, abierta a la pedagogía experimental: la psicología y la sociología se revelan a este respecto ciencias que aportan conocimientos útiles para mejorar las técnicas pedagógicas. En este apartado a menudo encontramos una simbiosis muy característica de posiciones conservadoras, tanto en los ideales que se transmiten como en los valores sociales que se defienden, con un afán de fundamentar la pedagogía, y sobre todo la didáctica, en un saber científico experimental. El representante cabal de la pedagogía heterónoma, en virtud sobre todo de haber sido el primero en formularla de manera sistemática, como bien saben los lectores, es Johann Friedrich Herbart.

Lo más fácil sería contraponer a esta pedagogía "autoritaria", o "heterónoma", hecha desde arriba, que recurre a la disciplina como técnica didáctica, una "antiautoritaria", que subraya la libertad del in-

IGNACIO SOTELO

dividuo y que, por tanto, coloca al educando en el centro del proceso educativo y rechaza los métodos impuestos desde fuera, a los que tilda de autoritarios. Al hacer hincapié en la idea de la libertad como constitutiva de lo humano, de cada individuo en particular, y de la sociedad en su totalidad, que se concibe como convivencia en libertad, estamos aludiendo a una pedagogía que se reconoce en Locke y Rousseau y que podría caracterizarse por una buena cantidad de rasgos comunes.

De la idea de libertad, sustento básico de esta pedagogía "antiautoritaria", se derivan otras dos que han modelado en gran parte la pedagogía de este último siglo, *la primera* es la de la *individualidad*, por la que se supone que cada cual es distinto y, por tanto, único; de ahí la necesidad de adecuar el proceso educativo a la individualidad propia de cada educando. Principio que conlleva desde el radical rousseauiano de hacer consistir la educación en permitir a cada individuo que llegue a ser el que es (que supone ese respeto absoluto por la individualidad infantil que incluye el reconocimiento de su capacidad creadora, sobre el que tanto insistió María Montessori), a una pedagogía diferencial, que propone educar a cada cual según sus aptitudes, edad, sexo o posición social.

44 | *La segunda idea* es el papel activo que corresponde al educando, no sólo entendido como centro y fin del proceso educativo, sino también en el sentido de que sólo cabe educarse ejerciendo activamente las facultades del cuerpo y del espíritu. Se aprende a correr corriendo y a pensar pensando, y no por medio de un discurso que explique en detalle cómo se debe correr o pensar. Nada más ridículo, y en el fondo contraproducente, que lo que llamaría la *retórica pseudopedagógica*, tanto más frecuente en España cuanto más nos elevamos en el rango de la enseñanza —en la universidad resulta ya letal— que es aquella que se agota en el discurso verbal sobre cosas con las que ni los maestros ni los alumnos mantienen la menor relación. No tiene sentido enseñar algo sobre lo que previamente no hayamos despertado la curiosidad del discípulo. Se enseña partiendo de las cosas o, si se prefiere, de los problemas que plantea el hacernos cargo de ellas. Pero, se preguntaba Rousseau, comprensiblemente indignado ¿qué se enseña a los niños?

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

palabras, sólo palabras, siempre palabras... un catálogo de palabras que no significan nada para ellos, que es justamente lo que se transmite en nuestras instituciones docentes, palabras y más palabras que se comunican de viva voz y que, para mayor desgracia, retienen únicamente los apuntes. El fin de la enseñanza no consiste en entregar los saberes bien empaquetados en palabras y clasificados en secciones, como si fueran anuncios de periódico, sino en enseñar al alumno a adquirirlos por sí mismo. *Se trata menos de mostrarle la verdad, que de enseñarle qué es preciso hacer para descubrirla*. Principio fundamental de lo que se ha convenido en llamar *educación activa* y que me parece el principio básico de toda didáctica.

Probablemente nos hubiéramos quedado con el binomio educación autoritaria-antiautoritaria, si no hubiéramos tenido que elucidar la relación entre educación y democracia, pero al habernos marcado como meta el dar cuenta de ella, no tenemos más remedio que distinguir, dentro de la educación "antiautoritaria", entendida como educación desde la libertad y para la libertad, una rama que habrá que llamar *liberal*, en sentido estricto, y otra *democrática*. Y ello porque, en virtud de la muy diferente noción de la libertad que subyace en cada una de estas dos concepciones, es muy distinta la reacción de la una y de la otra ante la democracia.

Para la que habrá que llamar comprensión liberal de la libertad, ésta es independiente, tal vez opuesta, e incluso hasta incompatible, con la igualdad. En cambio, para la concepción democrática de libertad, la igualdad social es un componente esencial de la libertad: donde no haya igualdad tampoco habrá libertad. La democracia, entendida en su sentido fuerte, como autogobierno, es el régimen propio de hombres libres que, por serlo, tienen que ser iguales. Desde un concepto de la libertad independiente y aún opuesto a la igualdad, es muy difícil que se pueda llegar a la democracia como forma de organización social y política; únicamente se impone desde una concepción de la libertad que implique la igualdad social.

Locke propone una educación desde la libertad y para la libertad, como propia y específica de una clase. No es una educación democrática

IGNACIO SOTELO

tica, al menos, en el sentido de que esté pensada para todos; tampoco, en cuanto su finalidad sea contribuir al desarrollo democrático de la sociedad, entendido éste como un incremento continuo de la igualdad social, supuesto imprescindible para el aumento de la intervención. Al depender la participación democrática de la igualdad social, una mayor participación supone una mayor igualación social.

Para Locke, en cambio, la libertad individual subraya la diferencia, el principio de individualidad que necesariamente ha de conllevar formas y grados de desigualdad social. Una sociedad libre no podrá ser igualitaria (al contrario, la igualación de lo diferente elimina de raíz la libertad) sino una que se haya librado de un poder opresivo. La libertad civil supone, no la igualdad, sino, primero, que se respete la esfera propia de cada individuo (creencias, familia, propiedades) y segundo, que se disponga de los mecanismos necesarios para controlar el poder, un componente imprescindible para que el primero sea realidad. El control del poder, no la igualdad, es el factor decisivo que garantizaría la libertad social y política.

46

Rousseau se identifica también con una pedagogía de la libertad, pero entiende por tal la autonomía del individuo, obligado por la naturaleza, a haber perdido los mecanismos instintivos de respuesta al entorno, a ser libre; *libertad natural*, individualista y egoísta, que en la necesidad de la convivencia libre tiene que reelaborar en una *libertad moral*, que implique asumir la libertad del otro. Soy moralmente libre, si en mi comportamiento asumo la libertad del otro, potenciándola, al tiempo que despliego la mía. Ahora bien, la comprensión de mi libertad, mediatizada y potenciada por la del otro, impone como requisito esencial, el que lo trate como igual, como igualmente libre. La comprensión moral de la libertad comporta la igualdad.

La libertad, en que cada uno consiste, resulta así intransferible; los hombres libres nunca podrán renunciar a la libertad, traspasándola a los que eligen como sus representantes (la libertad, al ser constitutiva de lo humano, es inalienable). Pero además, si delegásemos en los representantes parte de nuestra libertad, perderíamos la igualdad, porque ya al diferenciar entre representantes y representados, gobernan-

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

tes y gobernados, se cuestiona esta igualdad que conlleva un sentido fuerte de democracia como autogobierno, que Rousseau, como hemos visto, duda mucho de que sea realizable, pero que resulta indispensable para construir una noción ideal de democracia que nos permita criticar todas las formas establecidas y que puedan establecerse en el futuro, lo que supone proponer un concepto dinámico de la misma, como participación siempre en incremento. La democracia no sería así un estado inerte, sino un proceso, que permite que la midamos en cada momento por la distancia que se perciba hasta la meta inalcanzable del autogobierno.

Así como se entienden dos ideas de libertad, una compatible y otra incompatible con la igualdad, así han cristalizado dos ideas muy distintas de democracia. Después de que durante todo el siglo XIX, en nombre del liberalismo se persiguiera a la democracia como subversiva, en tanto que reclamo de *poder del pueblo por el pueblo y para el pueblo*, es decir, como autogobierno, ya bien entrado el siglo que estamos a punto de finalizar, se va a llamar también democracia a un régimen político que poco tiene ya que ver con el sentido fuerte y originario del término. Ahora se considera como *estado* perfectamente acabado, que cumple las dos condiciones fundamentales que había desarrollado el liberalismo ilustrado: garantía de las libertades básicas de cada persona en el ámbito de sus creencias y de la familia, con el respeto absoluto del derecho de propiedad; mecanismos de control del gobierno establecido, que comportan que los que detentan el poder sean elegidos para un período limitado, con la posibilidad de cambiarlos si no cumplen, y en segundo lugar la división de poderes, como medio para que se limiten y controlen entre sí.

47

Educación democrática y la democratización de la educación

Si ponemos en relación la idea de educación con la de democracia, en lo primero que habrá que caer en la cuenta es que para este fin no sirve en rigor más que el concepto fuerte, rousseauiano, de democracia,

IGNACIO SOTELO

como el gobierno de todos, una vez que todos han alcanzado la libertad moral. La democracia en este sentido *fuerte* conlleva también otro *amplio*, al extenderse a todos los ámbitos de la vida social. La democracia política precisa, para sostenerse desarrollándose, de formas de convivencia democrática en todas las esferas de la sociedad. La democracia política tiene así su complemento indispensable en el desarrollo democrático de los demás ámbitos sociales: en este sentido, como factores coadyuvantes al desarrollo político, entendido como un proceso de participación creciente de cada vez un mayor número. Hay que desplegar la democracia en la familia, en las relaciones entre los sexos y las generaciones, en la eliminación de las diferencias sociales, así como en el ámbito laboral y, por supuesto, en el de las instituciones, incluidas las educativas.

48

En cambio, desde la comprensión *liberal* —garantía de los derechos fundamentales y mecanismos de control del poder— el concepto de democracia se limita al ámbito político, rechazando el que se extrapole a otros sociales: en consecuencia, la democracia nada tendría que ir a buscar en las relaciones familiares, fundadas en la autoridad de los padres, o en las laborales, ya que una democratización de las relaciones de trabajo, no sólo pondría en cuestión el derecho de propiedad, sino que acabaría por suprimir la eficacia en la esfera productiva, y, desde luego, es tema harto discutible el que la democracia tenga algo que ver con la educación. Por lo general, los defensores de un concepto liberal de democracia tienden a restringir su uso a una esfera política propia, y no gustan de extenderlo a otras. Ello no implica que no quepa defender una noción restrictiva de democracia y preguntarse, sin embargo, por el modo en que podría relacionarse con la educación, siempre y cuando se dé por supuesto que esta relación no es consustancial, sino que únicamente se plantea como problema.

En cambio, desde el concepto fuerte, rousseauiano, de democracia, cabe fijar un primer sentido de *educación democrática*, como *aquella que se imparte a todos por igual*, y de ahí que se entienda por democratización de la enseñanza abrir las instituciones educativas a todos los miembros de la sociedad, lo que desde los supuestos antropológicos

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

y políticos enunciados –implicación recíproca de libertad e igualdad– parece evidente. Ya la burguesía revolucionaria, consciente de la contradicción existente entre su consigna de libertad, igualdad y fraternidad –fundamento intocable de toda noción fuerte de democracia– y la existencia de una propiedad repartida muy desigualmente, establece, por boca de Condorcet, la educación como el principal factor compensatorio de la desigualdad social, que, gracias a una educación igual para todos, podría limitarse a términos razonables. De ahí proviene el derecho a una enseñanza igual para todos, que elimine o reduzca al máximo el sentido aristocrático de la enseñanza, en el doble sentido de impartirse sólo a unos pocos, o con unos contenidos que pretendan perpetuar el *status* especial de unos pocos.

Esta universalización de la enseñanza, como criterio principal de democratización, a partir de la Revolución francesa ha arrastrado consigo el carácter público, entendido como equivalente a estatal, de la enseñanza. Frente a la educación privada, tradicionalmente eclesial, la democratización de la enseñanza se ha hecho coincidir con su estatalización.

Por educación democrática entendemos, en tercer lugar, una enseñanza que prepare para la convivencia democrática. Ya no es sólo su universalidad –enseñanza igual para todos– ni su carácter público –responsabilidad del Estado en el campo educativo– sino que por educación democrática se entiende el empleo de determinados métodos y contenidos educativos. Sin ellos, una educación para todos, llevada a cabo por el Estado, podría servir más bien a fines que podrían calificarse de totalitarios. La democratización de la enseñanza ha de comportar, por tanto, estos tres caracteres: enseñanza para todos, enseñanza estatal, y enseñanza con métodos y contenidos democráticos. Ahora bien, sobre la oportunidad y hasta compatibilidad de cada uno de estos elementos se han mantenido opiniones muy diversas.

IGNACIO SOTELO

La aporía de una educación democrática

Con la primacía indiscutible del cristianismo, al menos en la cultura europea en la que nos movemos, hemos perdido, tal vez definitivamente, una visión unitaria del hombre y del mundo. Lo que caracteriza a las sociedades contemporáneas es el *pluralismo* de las concepciones del mundo y de los sistemas de valores. Frente al monoteísmo del pasado, incluido el monoteísmo secularizado de la preeminencia de la razón, tenemos que habérmolas con el politeísmo de las muy variadas concepciones del mundo, de la multiplicidad de la idea de razón y de los sistemas de valores.

50 | Pues bien, la aporía fundamental que pesa al respecto en nuestro tiempo consiste en que, por lo menos como *paideia*, tal como la hemos entendido desde sus orígenes griegos, la educación precisa de un paradigma ideal del ser humano que se propone realizar, y justamente lo que caracteriza a nuestras sociedades contemporáneas es la multiplicidad de modelos y de ideales no compatibles entre sí. En principio, en una sociedad pluralista coexisten distintos modelos educativos que corresponden a ideas muy diferentes del hombre y del universo. El que desde el *despotismo ilustrado* el Estado aspire a controlar el proceso educativo hasta haberlo convertido, de hecho, en un monopolio, choca directamente con el pluralismo que caracteriza a la sociedad civil, ya que no es fácil que en nuestro mundo podamos ponernos de acuerdo en un concepto de educación universalmente aceptado.

El Estado moderno se reclama de dos principios, en sí mismos incompatibles. Por un lado, afirma su *neutralidad* ante las distintas cosmovisiones, pues identificarse, como hizo en el pasado, con una determinada religión o ideología, pone en cuestión el pluralismo que subyace en la sociedad civil y quebranta uno de los supuestos básicos de la convivencia libre. Por otro, asume como una parte esencial de su responsabilidad financiar, organizar e impulsar la educación en sus diferentes niveles, desde el jardín de infantes hasta la universidad, diseñando las líneas maestras del sistema educativo.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

El Estado democrático, en razón de su deber de neutralidad, por un lado, no sirve como institución encargada de la educación (no cabe educar sin tener presentes los fines a los que se aspira, y el Estado no puede establecer fines, sin recurrir a un sistema de valores determinado, traicionando su neutralidad); por otro, en las sociedades contemporáneas resulta inconcebible que el Estado democrático pueda renunciar a un derecho que ha arrebatado a la Iglesia en un largo proceso de secularización, que implica el deber de mejorar la formación de los ciudadanos que, en cuanto motor decisivo de la capacidad productiva de un país y elemento compensador de las desigualdades que impone el sistema de producción, apoya el conjunto de la sociedad.

Por un lado, la riqueza y bienestar de un país dependen en muy buena medida, del nivel de educación que haya alcanzado; por otro, como ya propuso Condorcet en los mismos orígenes revolucionarios de la sociedad moderna, frente a la desigualdad creciente que comporta el sistema de producción, la enseñanza se revela instrumento principal para conseguir la tan mentada *igualdad de oportunidades*. En la escuela deberían desaparecer, o por lo menos aminorarse, las diferencias sociales, de modo que prevalezcan las únicas que requiere una sociedad para ser realmente competitiva: las que provienen de la inteligencia y del carácter.

Ni que decirse tiene que en una concepción semejante de la enseñanza pública, tan directamente vinculada al Estado democrático moderno, se traslucen valores muy discutibles desde otras escalas valorativas, por lo que resulta incompatible con el principio de neutralidad que este mismo Estado postula. El Estado proclama su neutralidad valorativa, pero comprensiblemente no está dispuesto a dejar de incluir en su actividad educativa la legitimación del orden social y del régimen político establecidos. La interiorización de los valores dominantes es uno de los fines básicos de la educación.

La aporía no se resuelve apelando a la tolerancia como el fin primordial de la educación. La tolerancia es un fin subsidiario que puede derivarse de concepciones religiosas o agnósticas muy diferentes, pero que en sí no diseña un objetivo suficiente para el educador. No se

IGNACIO SOTELO

puede configurar la personalidad del educando exclusivamente desde el principio de la tolerancia. El paradigma educativo tiene que ser positivo, basado en una idea concreta de lo que debe ser el ciudadano. La tolerancia, a lo sumo, podría servir de criterio para tratar de debilitar las ideologías sociales que no supieran asumirla y propagarla. No se puede educar para la tolerancia como único fin; hay que educar para fines que se describen positivamente, eso sí, todos ellos compatibles con la tolerancia. Al fin y al cabo se es realmente tolerante, no desde el vacío moral e ideológico, sino sólo desde la fortaleza que proporciona una verdadera identidad. En la Ilustración, *Nathan el sabio* predicó la tolerancia entre cristianos, judíos y musulmanes, no desde la supresión o confusión de las tres religiones, sino, al contrario, desde la recia identidad de cada una.

¿Habrá que cuestionar la neutralidad ideológica del Estado y sustituirla por la obligación de defender, cuando no imponer, los valores democráticos? Pero ¿acaso los valores democráticos pueden subsistir cuando se trasladan de la sociedad al Estado? ¿Puede la sociedad delegar en el Estado algo tan propio y constitutivo de su libertad? ¿Puede tolerarse una imposición del Estado sobre la sociedad? Existe, qué duda cabe, el peligro de que la democracia se convierta en una ideología al servicio del orden social y político establecidos, en cuanto el Estado se constituya en el marco de referencia de los valores que han de configurar la educación. Pero, vistas las cosas por el otro lado, el Estado democrático que predica la neutralidad ideológica difícilmente puede ser neutral frente a valores e ideologías que cuestionen los valores esenciales de la democracia. ¿Cómo conseguir un cierto equilibrio entre estas dos tendencias?

A la hora de terminar estas reflexiones sobre la enrevesada pero imprescindible relación entre educación y democracia, mi intención no es resolver sino exclusivamente plantear problemas y dificultades. Pero, con todo, no quiero dejar de mostrar una línea de argumentación que probablemente nos permitiría avanzar en esta cuestión y que consiste en afirmar que la educación no pertenece en exclusiva al ámbito privado-familiar ni tampoco al estatal. Tanto la privatización de la enseñan-

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

za como su estatalización conllevan no pocos peligros, ya que la una suele tender a desprenderse de su relación con la democracia y la otra a convertir esta relación en una ideología. Para salir de este dilema es preciso plantear la educación en una dimensión pública que no se confunda con la estatalización. Pero, con ello, no hemos hecho más que trasvasar los problemas a otro orden, no menos cuestionable, ya que habría que empezar por hacer plausible que no hay democracia verdadera sin esta dimensión pública de la existencia.

LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA EDUCACIÓN

*Sylvia Schmelkes**

Los valores son asunto de la educación

La formación valoral aparece como una clara exigencia de la sociedad al sistema educativo. Adquiere diversas formulaciones según las épocas y los contextos geográficos. Algunas de las razones más representativas que se aducen para plantear la necesidad de una formación valoral o ética se relacionan directamente con la temática de esta publicación, y en concreto con la perplejidad humana ante los rápidos cambios de la sociedad global. Son, entre otras, las siguientes:

- En términos generales, se ubica la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial. Los analistas que participan de esta opinión señalan el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y todavía no se han construido nuevos valores, o éstos son aún más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven. Algunas de las circunstancias de ésta que se podría denominar "crisis" valoral son: la influencia debilitadora de la televisión; el cam-

55

* CINVESTAV-IPN.

SYLVIA SCHMELKES

bio de la estructura familiar; el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.¹

- Hay una preocupación generalizada por los nuevos problemas éticos que surgen debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología (la bioética, la geoética, por ejemplo). Ello debiera encontrarse incorporado en la educación, de manera que tanto los niños como los adultos sean informados de los nuevos descubrimientos y tengan también la oportunidad de considerar las consecuencias de estos desarrollos desde un punto de vista ético. Ambos aspectos tiene que ver con la calidad de vida actual e inclusive con el futuro de la humanidad.²
- Conforme las sociedades se van haciendo cada vez más internacionales y multiculturales, es necesario desarrollar formas para que esta diversidad se convierta en una fuente de riqueza en lugar de una fuente de tensión y conflicto. El respeto universal a los demás, especialmente ahí donde existe diversidad cultural, debe incorporarse a la actividad educativa de todo niño y adulto.³
- Se considera que la educación es un arma poderosa para luchar contra la discriminación sexual, racial y religiosa que sigue existiendo de facto en nuestras sociedades, la que a su vez es causa de serios conflictos en diversas partes del mundo.⁴ Las actitudes de intolerancia, la xenofobia y el racismo han

56

¹ Hugh Sockett, "The Moral Aspects of the Curriculum", en Philip W. Jackson, ed., *Handbook of Research on Curriculum*, 1992, New York, MacMillan, p. 553.

² Kaisa Savolainen, "Education and Human Rights: New Priorities", en *Adult Education for International Understanding, Human Rights and Peace, Report of the Workshop Held at UIE*, 1991, Hamburgo, UNESCO Institute for Education, p. 45.

³ *Ibidem*, p. 45-6.

⁴ *Adult Education for International Understanding, Human Rights and Peace, Report of the Workshop Held at UIE*, 1991, Hamburgo, UNESCO Institute for Education, p. 7.

LA FORMACIÓN DE VALORES

aumentado en los últimos años. Más recientemente, se constata el surgimiento de un ataque renovado a la universalidad de los derechos humanos que amenaza con destruir los esfuerzos de las últimas décadas por construir una sociedad internacional sobre la base de valores comunes.⁵

- Existe, se señala, una ética universal en pleno desarrollo, plasmada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las sucesivas generaciones de derechos inscritas en los Pactos (de derechos sociales y económicos, de derechos políticos y culturales) y en proceso de elaboración (como los derechos de los pueblos indígenas, el derecho a la salud ambiental, etc.). Esta ética universal debe ser conocida y respetada por todos. Es necesario explicitar en la actividad educativa los principios éticos que subyacen en los instrumentos universales de los derechos humanos.
- Un argumento fuerte y consensuado a nivel internacional, incluyendo a América Latina, es el que toma su inspiración del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: "Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que deben erigirse baluartes de paz." Así también, se considera que las situaciones violatorias de los derechos humanos se deben a situaciones deseducativas que se gestan en las mentes de aquellos hombres que mayor responsabilidad tienen de resguardarlos,⁶ pero también de los individuos y de los pueblos que los toleran, lo que manifiesta nuestra pérdida de la capacidad de asombro, de crítica, de denuncia. En síntesis, se trata de una pérdida de valores. Para recuperarlos, se indica, hay que volver a las mentes y a los corazones de

57

⁵ "La Educación a los Derechos Humanos y a la Comprensión Internacional", *Informe para la Cuadragésima Cuarta Sesión de la Conferencia Internacional de Educación*, 1994, Ginebra, UNESCO, p. 1.

⁶ Mosca y Pérez Aguirre, 1985, p.8.

SYLVIA SCHMELKES

los hombres para fincar principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal.⁷

La formación valoral es un asunto del sistema educativo

58 Cuando se habla de formación valoral, aunque se acepta que la familia es quizás el espacio privilegiado para lograrlo —lo que se asocia con el derecho de los padres de formar valoralmente a sus hijos— prácticamente todos los planteamientos hacen referencia a la escuela y a otros niveles educativos formales. Una de las razones para esto es, desde luego, el carácter masivo de la escuela y su potencial impacto societal. Pero otra, sin duda de primordial importancia, se encuentra en el hecho de que, por lo que nos dice la investigación al respecto, los valores se desarrollan en los individuos en forma automática. Requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático. Un proceso de esta naturaleza es necesario tanto para el logro del desarrollo cognoscitivo —que parece ser un prerequisite para que el sujeto llegue a la definición de principios morales— como del propio desarrollo de los principios morales del sujeto. El desarrollo valoral, por tanto, no es algo que ocurra en su plenitud como fruto natural del proceso evolutivo del ser humano. Hay que perseguirlo explícita y sistemáticamente.

Es, por otra parte, inevitable que la escuela transmita valores y forme valoralmente. El problema es que, si la escuela no se propone explícitamente la formación valoral, simplemente simula una falsa neutralidad.⁸ Es necesario aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo curriculum forma valoralmente.⁹ No hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. En la medida

⁷ Alva Olvera y Barba, 1989, p. 2.

⁸ Pedro Ravela, "Educación para la Democracia y los Derechos Humanos", en *Educación y Derechos Humanos*, 1988, marzo, año II, n° 23, p. 6.

⁹ J. Reimer, D. P. Paolitto, R. H. Hersch, *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*, 1983, 2a., Waveland, Prospect Heights, p. 113.

LA FORMACIÓN DE VALORES

en que la formación valoral forma parte solamente del curriculum oculto, no es evaluable ni se puede pedir cuentas al respecto. Sobra hacer referencia al riesgo de adoctrinamiento que ello representa. Y esto constituye una razón más para exigirle al sistema educativo que explicita su marco valoral de referencia e indique claramente la forma como intenta desarrollarlo en sus alumnos.

Se aduce también la irrenunciable función socializadora de la escuela.¹⁰ Así, en una sociedad democrática, ¿quién forma para la democracia? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Implica formar para participar y para ejercer el juicio crítico. Implica capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa de formular propuestas. Implica llevar a los alumnos a niveles de complejidad creciente, de compromiso con lo que creen. Esto sobre todo es cierto si consideramos que la escuela actúa en paralelo con otros agentes socializadores, en ocasiones mucho más potentes en cuanto tales que la propia escuela: los medios de comunicación, el grupo de pares, la comunidad de referencia.¹¹ Ante esta multiplicación de fuentes amorfas de socialización, la escuela pierde su espacio socializador, especialmente cuando no es capaz de incorporar a su interior, como objeto de análisis, de reflexión, de crítica y de decisión, a esas otras fuentes de socialización.

59

Se considera que si la escuela no forma valoralmente, o lo hace en forma oculta, no será capaz de desarrollar al ser humano en forma integral. Se acepta cada vez más ampliamente que es necesario atender los aspectos que constituyen, analíticamente, al ser humano: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor; y que cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos, o que enfatice uno

¹⁰ Felipe Tirado, "Los Derechos Humanos y su inserción en el proceso escolar", en G. Papadimitriou, Coord., *Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Memoria del curso y talleres 1991-1993*, 1994, Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes, Univ. Aut. de Aguascalientes, p. 146.

¹¹ Juan Carlos Tedesco, "La Gestión en la encrucijada de Nuestro Tiempo", en *La Gestión pedagógica en la Escuela*, 1992, Santiago, UNESCO-OREALC, p. 34.

SYLVIA SCHMELKES

por encima de los demás, provocará un desarrollo desequilibrado del ser humano. La escuela tradicionalmente ha acentuado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos.

La formación valoral, entonces, no es sólo un asunto educativo, sino algo que debe corresponderle a la escuela. La razón para esto es doble: la escuela es la mejor capacitada para formar valoralmente a los alumnos —porque es la única que puede hacerlo intencionalmente. Y si la escuela no lo hace, la calidad de lo que hace la escuela deja mucho que desear.

No es fácil que la escuela forme valoralmente

Esta afirmación tiene su fundamento en las siguientes razones:

1. Una razón muy importante es el hecho de que los fundamentos teóricos de los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo. Existen, por tanto, asideros menos sólidos para los planteamientos pedagógicos propios de la formación valoral. Por ello, las fronteras entre el quehacer pedagógico que forma individuos autónomos capaces de estructurar sus propios esquemas valóricos, y el quehacer pedagógico de carácter adoctrinador, no siempre son del todo claras. El temor a caer en el adoctrinamiento explica la resistencia de muchos actores a asumir responsabilidades en el campo de la formación valoral.
2. Otra razón importante es el hecho de que, en el terreno de la formación valoral, el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente. Esto implica que todo proyecto de formación valoral debe comenzar por —o al menos incluir— actividades de formación docente.

LA FORMACIÓN DE VALORES

3. Una razón central es el hecho de que la formación valoral se adquiere como consecuencia de lo que se puede, en efecto, ejercitar y practicar. Esto significa que en el interior del aula como de la escuela en tanto institución, se vivan cotidianamente estilos de relación interpersonal y de toma de decisiones congruentes con los propósitos perseguidos. Sin embargo, nuestras escuelas no están organizadas para operar de manera democrática y nuestros docentes en las aulas tienden todavía, en la mayoría de los casos, a reproducir las formas centralistas y autoritarias con las que ellos fueron formados.
4. La cuarta razón tiene que ver con la distancia que media entre los desarrollos teóricos relacionados con la formación valoral —que entre otras cosas enfatizan los aspectos evolutivos del proceso— y la magnitud de las exigencias sociales que se plantean a la escuela, que hemos procurado resumir en la primera parte de esta presentación. Estas exigencias son en general demasiado ambiciosas, se plantean de manera abstracta y difícilmente pueden convertirse en objetivos evaluables.
5. La quinta razón, es que la escuela no puede por sí sola. Esto significa que la escuela tendría que desarrollar su capacidad de estrechar los vínculos con las agencias socializadoras de la comunidad con las que es posible hacerlo. Pero también implica la necesidad de que la escuela introduzca sistemáticamente lo que ocurre más ampliamente en la sociedad como objeto de análisis y como problema, a lo que conviene buscarle solución colectivamente. Nuevamente se requiere romper con un estilo de operar, tanto de la escuela como del aula, a fin de convertir las competencias o incommunicaciones en sinergias favorables entre agencias socializadoras.

61

Con lo anterior no queremos decir que la escuela no forme valoralmente. Como lo hemos dicho antes, es imposible que no lo haga, y seguramente lo ha venido haciendo, en gran parte, en el sentido socialmente deseado. No obstante, sí puede asegurarse que la escuela no ha

SYLVIA SCHMELKES

sido tan eficaz como la sociedad parece haberlo esperado, y quizás tampoco tan eficaz como podría haber sido si se hubiera planteado, de manera intencionada y sistemática, formar en valores.

Un planteamiento personal

Es no sólo conveniente, sino necesario para el proceso de desarrollo de nuestro país, que México vaya construyendo la capacidad de su sistema educativo para formar valoralmente. La formación valoral de la que estoy hablando es aquella que promueve el desarrollo de la capacidad individual de formular juicios morales y de actuar en consecuencia. Este planteamiento es la antítesis misma del adoctrinamiento. Supone la capacidad de lograr en los alumnos una identificación de —y un claro rechazo a— todo intento de adoctrinamiento al que pudieran verse sometidos en la forma de demagogia política, de fanatismo religioso, de publicidad, o de cualquier otra manera de intentar imponer un proceso de dominación ideológico o cultural.

62

Sin embargo, y aunque parezca contradictorio con lo anterior, desde mi punto de vista formar valoralmente no implica una neutralidad valoral. No es posible concebir un proceso de formación valoral que no asuma un determinado marco valoral como referencia. No creo que la neutralidad valoral sea posible en el hecho educativo, y mucho menos en el hecho educativo orientado precisamente a la formación valoral. Por eso considero una exigencia que todo intento de formación valoral exponga con toda claridad su marco axiológico de referencia.

Creo que el marco valoral de referencia capaz, por un lado, de responder adecuadamente a las exigencias sociales del tipo de las planteadas en la primera parte de este trabajo y, por otro, de responder a las exigencias pedagógicas de un proceso de construcción de autonomías morales, es el de los derechos humanos fundamentales, universalmente conocidos. Detrás de estos derechos se encuentran las dos orientaciones valorales fundamentales: el respeto a la dignidad de la persona y la búsqueda continua de la justicia.

LA FORMACIÓN DE VALORES

Ahora bien, es necesario reconocer que los derechos humanos tal y como se encuentran actualmente definidos son fruto de un largo proceso histórico y, por lo mismo, constituyen una definición inacabada y perfectible de lo que es propiamente humano. Lo que existe actualmente constituye lo que como comunidad humana hemos logrado hasta la fecha. Propongo que se puede trabajar con ello desde esta perspectiva relativista e historizada de los mismos.

La aparente contradicción entre el no adoctrinamiento y la necesidad de un marco de referencia valoral explícito de quien pretende formar valoralmente se resuelve, probablemente, mediante la concepción pedagógica y didáctica de la formación valoral a la que personalmente me adhiero. Ésta consiste en propiciar, en un proceso que respete el desarrollo evolutivo del niño, una autodefinition de principios valóricos propios que se encuentre sustentado en el descubrimiento de los propuestos, pero también en la oportunidad de su crítica a partir de la fundamentación de sus propias soluciones a situaciones morales. Esta propuesta puede plantear una respuesta a la primera dificultad de la escuela, pero sin duda la más importante para formar en valores. Junto con la necesidad de vigilancia permanente que evite el riesgo de caer en la salida fácil, la moralizante, la formación valoral, parece exigir el desarrollo de un proyecto complejo, de múltiples procesos paralelos —de investigación, formación docente, desarrollo experimental, desarrollo curricular y de materiales, evaluación— a fin de poder enfrentar de manera adecuada la capacidad de nuestro sistema educativo de formar valoralmente. No es fácil. Pero en ello estriba quizás el complemento transformador de la perplejidad, a la que aludimos al principio de este ensayo, en este tema de la ética y los valores, que es precisamente la esperanza. Por eso considero que vale la pena emprender el proyecto.

EDUCACIÓN, UTOPIA E INVENCION DEL FUTURO EL TRABAJO UNIVERSI- TARIO EN CONTEXTO POSTMODERNO

*José Luis González**

*A mis alumnos de la ENAH y del ITAM
porque juntos hemos aprendido unas
cuántas cosas y hemos compartido
preocupaciones en estos últimos años.*

1. Educación y temporalidad

65

La antropología propende a considerar la educación, casi exclusivamente, como parte del gran proceso de inculturación o de la transmisión de la tradición cultural a las nuevas generaciones. Ciertamente éste es el concepto, explícito o subyacente, de muchos ensayos culturalistas de diversa índole.¹ Si bien el

*ITAM-INAH.

¹ En esta perspectiva se ubican clásicos culturalistas como R. Benedict, M. Mead, R. Linton, M. J. Herskovits; pero también otros más actuales como C. Geertz. Al respecto, se puede encontrar literatura básica en, R. Linton, *Cultura y personalidad*, 1969, México, FCE; *Estudio del hombre*, 1974, México, FCE; M. J. Herskovits, *El hombre y sus obras*, 1984, México, FCE; C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, 1988, México, Gedisa.

OSÉ LUIS GONZÁLEZ

cambio cultural se acepta como constante, aunque no con la misma intensidad en todas las generaciones, la transmisión del bagaje cultural a la generación siguiente es lo esencial en la perduración de la cultura en el tiempo. De este modo, transmisión sucesiva y fidelidad a la tradición son los parámetros esenciales de la educación desde una perspectiva antropológica que observe las cosas como parte del dinamismo cultural. Es necesario admitir que la mayoría de las culturas coexistentes hoy en el mundo siguen privilegiando esta perspectiva tradicionalista en el proceso de transmisión de la cultura. Una mentalidad moderna y universitaria fácilmente la considerará excesivamente conservadora, aferrada al pasado y reconciliada con el presente. Sin embargo, en ambos casos, es claro que el concepto de educación conlleva inevitablemente una referencia del grupo humano al futuro. Desde la dinámica de la cultura es claro: se educa, se inculturiza a las nuevas generaciones, para transmitir la tradición y para que el grupo perdure con su identidad, es decir, con su peculiar forma de cosmovisión y de *ethos*, su estilo de enfrentar la naturaleza y de organizar la vida social. Naturalmente, el grupo transmite todo esto porque ese sistema cultural ha sido experimentado y es lo mejor que tienen a la mano para asegurar la supervivencia física, los principios de la convivencia social y todo aquello sin lo cual el mañana no tendría sentido.

66

Los primeros indicios de una educación que trasciende el presente e intenta un futuro diferente en ruptura con la tradición, parece que nos llegan por los caminos de la religión y la filosofía. Pero este modo de entender la educación trae consigo una tensión constitutiva entre immanencia y trascendencia humana que se resuelve en una apuesta de fe intuitiva (que no deductiva) a favor de la capacidad del ser humano de trascender las contingencias de su presente social y personal. Estamos hablando de una nueva concepción del sentido del acontecer humano.

La mayoría de los pueblos contemplan el futuro como un presente bien conservado. Quizás se deba al hecho de que la estabilidad de la naturaleza sigue siendo el modelo de perdurabilidad para el grupo social. Occidente deja de pensar a la sociedad desde la naturaleza (quizás porque es la primera cultura que llega a *desencantarla*) y la organiza

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

(en cierto modo la re-crea) desde la cultura. Occidente, al pasar a una concepción lineal de la historia bajo la influencia judeo-cristiana, rompe con la necesidad de que el futuro tenga que ser el presente bien conservado y se abre a la posibilidad de un futuro distinto y mejor por iniciativa humana. Este elemento nuevo modifica sustantivamente la concepción de la educación ya que ésta en vez de ser considerada como el medio de transmitir el pasado se convierte en el instrumento privilegiado de inventar el futuro. Naturalmente, esta transición no se produce en forma nítida e irreversible: estos conceptos diversos del tiempo y de la educación, conviven dialécticamente, se alternan en la hegemonía, se enfrentan en los momentos de crisis en un sin fin de vaivenes y vicisitudes que marcan el perfil de las coyunturas históricas. No es difícil reconocer, por ejemplo, en el siglo IV a.C. de Grecia un período de gran actividad de proyección sociohistórica no obstante la ausencia de la linealidad del tiempo.² Tanto la utopía de la República de Platón como la tipología política de Aristóteles tienen como objetivo el futuro y, en todo caso, reflejan una actitud que ya no es la de simple resignación al presente repetido. En la historia del pueblo judío, parece ser el siglo VI a.C. el momento crucial en que, en contacto con Babilonia, los teólogos llegan a la concepción de un Dios y una historia universales, conceptos que, al encontrarse con la tradición mesiánica anterior, introducirán la *tensión histórica* entre la creación y la plenitud de los tiempos definitivos, es decir, mesiánicos. El cristianismo mantiene esta tensión lineal y, a la vez, la transforma: de la clave de *promesa* pasa a la de *cumplimiento definitivo*, aunque no plenamente manifiesto, y coloca en la segunda venida de Cristo el punto omega de la historia. De este modo, por principio, para la filosofía

67

² Y, sin embargo, en esos momentos, no se puede hablar de ninguna influencia de la linealidad histórica judía sobre los pensadores griegos. En todo caso, con la eclosión helenística derivada de la expansión macedónica, será la cultura judía la que quede expuesta a la influencia griega que amenazará la pureza de la fe y provocará, posteriormente, lo que hoy llamaríamos sublevación fundamentalista de los macabeos (166 a.C.).

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

cristiana de la historia ningún presente puede justificar la resignación y frenar la marcha y el compromiso hacia un futuro definitivo. Esta linealidad histórica ha sido parte constitutiva de Occidente. En nuestra cultura los tiempos no se repiten; se deja atrás el pasado y se alcanza el futuro. Pero linealidad y progreso están estrechamente relacionados. En un primer momento, la historia humana se pierde (¿o se gana al acceder a una nueva densidad de sentido transtemporal, como pensaba S. Agustín?) en una historia de salvación; después esa misma historia accede a una autonomía secular moderna tejida en torno a las categorías claves de subjetividad³ e iniciativa humana pero dentro del mismo esquema de linealidad histórica heredado de la cosmovisión judeo-cristiana. Después de todo, quizás sea cierto que la modernidad tanto liberal como marxista no fue otra cosa que la metafísica cristiana secularizada.

68

Lo cierto es que las macroteorías del siglo XIX sólo miraban al pasado con la pretensión de producir el futuro posible y factible.⁴ Si las ciencias físicas estaban permitiendo desentrañar los secretos de la naturaleza y reorientarla, las ciencias sociales aspiraban a descifrar las leyes de la sociedad y de la historia para conducir las hacia el progreso ilimitado que, optimistamente, la Ilustración había prometido como resultado natural de la nueva racionalidad que animaba las conciencias. No obstante la disparidad ideológica y política en que cristalizaron las dos vertientes, tanto para la ilustración liberal como para la ilustración marxista, la educación, entendida como crítica del pasado y proyección al futuro, se convirtió en el instrumento fundamental: los educadores fueron entendiéndose a sí mismos como verdaderos inge-

³ H. Frey, *La arqueología negada del Nuevo Mundo*, 1995, México, CONACULTA. En esta obra reciente Frey sigue la pista al desarrollo de la subjetividad en Occidente desde el siglo XII y encuentra en ella una de las claves fundamentales del paso a la modernidad.

⁴ En esta pretensión tanto de comprensiones como de explicaciones globales desde diferentes ámbitos debemos incluir a pensadores como Hegel, E. Durkheim, M. Weber, C. Darwin, K. Marx, S. Freud, F. Tönnies, etc.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

nieros de la sociedad del futuro. Por eso, pocas cosas preocuparon tanto a los círculos ilustrados de los siglos XVIII y XIX como diseñar los programas de la educación para sus respectivas sociedades. Y es que el progreso que prometía la economía política y la nueva filosofía sólo se podría alcanzar mediante la revolución de las conciencias con nuevos conocimientos y nuevas actitudes ante la vida.

Pero el éxito de esa nueva autoconciencia quedaba irremisiblemente ligado a la verificación simultánea de dos condicionantes; ese futuro posible se alcanzaría si *a.* la teoría era correcta en su interpretación del presente y en su predicción del futuro de bienestar y *b.* si el hombre era capaz de construir las mediaciones sociohistóricas adecuadas para alcanzar la meta. Hasta el día de hoy no lo ha sido.

2. La postmodernidad y la orfandad de referencias utópicas

Partimos de cierto consenso que relaciona la postmodernidad con la pérdida de operatividad y credibilidad de los grandes paradigmas teóricos que se disputaron, desde mediados del siglo XIX, la interpretación de la historia y de las relaciones sociales. Dentro de esta perspectiva, el discurso postmoderno, en su gran diversidad de tonos y matices, ha tenido una influencia indiscutible sobre la vida intelectual, en la universidad, en las disciplinas y en la configuración de una serie de movimientos socioculturales y políticos.

69

2.1 Crítica de la racionalidad dominante

En la mayoría de los campos de influencia, la forma de "crítica cultural" adoptada por el postmodernismo ha puesto seriamente en tela de juicio importantes supuestos del discurso modernista, tales como:

- a. su dependencia de las nociones metafísicas del sujeto;

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

- b. su apología de la ciencia, la tecnología y la racionalidad como las bases que permiten equiparar cambio con progreso;
- c. su etnocéntrica reducción de la historia a los triunfos de la civilización europea; y
- d. su perspectiva globalizante según la cual los países occidentales industrializados constituyen un centro legítimo único y una posición superior a partir de la cual se ha de establecer el control y determinar jerarquías. ¡Control y jerarquización sobre todo geopolíticos!

Por esta crítica, los conceptos modernistas y totalizantes de historia y progreso pierden fuerza en el contexto postmodernista en el que nos aproximamos al siglo XXI. De este modo, aún la mera formulación de una utopía con alguna fuerza de convocatoria se convierte en tarea poco menos que imposible, al menos como oferta válida para un mundo roto en infinitas particularidades defraudadas por tantas promesas incumplidas.

70

Por otro lado, sin duda bajo el efecto de acción y reacción, el énfasis modernista en la totalidad y el dominio, sobre todo en la medida en que fue cundiendo el desencanto sobre sus verdaderas posibilidades de llevar a todos los pueblos al reino de la igualdad, libertad y fraternidad, ha dado paso a una comprensión más aguda de las historias suprimidas o marginadas y a una apreciación más profunda de las luchas que las acompañan. En otras palabras: puesta de manifiesto la arrogancia de la cultura occidental moderna que aparentaba hablar en nombre de la humanidad y la historia cuando, en realidad, su discurso era tan sólo un conjunto de relatos locales portadores de un significado social e históricamente construido, el supuesto carácter absoluto y totalizante de su proyecto queda reducido a sus pretensiones universales de poder y de dominio sobre los demás pueblos. De ahí, probablemente, la necesidad compulsiva que se hace sentir en la reacción postmoderna de rescatar lo aldeano, la historia del grupo particular, la memoria étnica, el pequeño relato de la tradición local, la reclusión en la *tribu* rural o urbana, etc. dado que las categorías universales y, en cierto

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

modo, trascendentes de verdad, nación, clase, historia resultaron ser un embuste colonizador manejado por las vanguardias lúcidas. De este modo, el postmodernismo llega por la senda política a las mismas tesis relativizadoras que la antropología había alcanzado por el camino del análisis cultural comparativo: ninguna tradición cultural es universal; todas son necesariamente locales y ninguna puede atribuirse el derecho de hablar con autoridad y verdad en nombre de toda la humanidad.⁵

Si las identidades colectivas y personales se forjaron en relaciones particulares de privilegio, opresión y lucha, cierto postmodernismo puede prestar una importante contribución en la desterritorialización del plano de la comprensión cultural dominante; en otras palabras: se rechaza la tradición europea como referente exclusivo para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política, porque no hay tradición o narración que pueda hablar con autoridad y certidumbre en nombre de toda la humanidad, de todos los pueblos, de todos los lugares y de todos los tiempos. Por eso se desploman los paradigmas que se presentaban con tales pretensiones de generalización y validez. Si ciertas corrientes del existencialismo de mediados de siglo rumiaban su desilusión ante la desolación que habían dejado las dos guerras mundiales, hoy las generaciones jóvenes tienen motivos más que suficientes para llenar sus alforjas de rabia por el estado en el que les heredamos el planeta. La cultura moderna se queda sin respuestas cuando se le pide cuentas sobre su administración de lo verdaderamente fundamental: la vida del planeta, la dignificación de los pueblos, la distri-

71

⁵ En este sentido, por su efecto de relativización del fenómeno cultural humano, la antropología puede ser considerada como la ciencia social que construye los primeros principios de crítica de las pretensiones absolutistas de la cultura occidental moderna: finalmente el complejo de Edipo resultó tan particular de Occidente como el desarrollo del capitalismo o la catedral de Notre Dame. Quizás sea por esto por lo que las ciencias sociales, especialmente la antropología, no medraron a la sombra de regímenes que, como las dictaduras, basaban su dominio sobre el supuesto valor absoluto de una cultura: la oficial.

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

bución de los recursos, el hambre en el mundo, etc. El futuro habrá de construirse a partir de este enorme fiasco o no habrá futuro. La malversación de la vida y de los recursos del planeta realizada por la cultura industrial y postindustrial ha globalizado la situación de riesgo.

De ahí que, en muchos aspectos, se respire ya una desconfianza radical de las grandes teorías que aplastaron las particularidades en aras de un futuro que no llegó. Por esta razón, el postmodernismo crítico coloca lo particular (marginal, negado y anónimo) en un nuevo espacio de valoración. Así las tradiciones en las que se expresan la identidades colectivas que nunca se perdieron en categorías como clase, nación, etc.:

...deberían ser valoradas por sus intentos por denominar lo parcial, lo particular, lo específico, y demostrar la importancia de constituir la historia como un diálogo entre una diversidad de voces, a medida que luchan dentro de relaciones asimétricas de poder. Las tradiciones no son valoradas por sus demandas de verdad o autoridad, sino por las formas en las que sirven para liberar e incrementar las posibilidades humanas. La tradición no representa la voz de un punto de vista omnímodo de la vida; en vez de esto, sirve para ubicar a las personas de forma autoconsciente en sus historias, al hacerles percatarse de los recuerdos constituidos en la diferencia, la lucha y la esperanza. La *tradicción* en términos postmodernistas, es una forma de contramemoria que señala las identidades fluidas y complejas que constituyen la construcción social y política de la vida pública.⁶

Sin embargo, desde el punto de vista de la articulación de la convivencia social, la postmodernidad no sólo ha provocado un resurgimiento de lo particular marginado (grupos étnicos, por ejemplo) sino

⁶ H. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 1991, Barcelona, Paidós, p. 72.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

el repliegue del individuo a niveles y estructuras más libres, más pequeños y más vitales. Como consecuencia, la imagen de la sociedad animada por grandes representaciones colectivas compartidas (tal como la pensaba E. Durkheim) se despedaza. Quizás se podría decir que el espectáculo pierde grandiosidad y gana intimidad. Esta *valoración emocional y apasionada* de la tradición particular es, sin duda, parte de la toma de distancia postmodernista respecto a los grandes paradigmas modernos en los que predominó una *interpretación racional* de todas las particularidades a costa de perderlas en la generalización de la gran teoría. Como ya ha sido señalado por muchos, el mérito de la crítica postmoderna a la utopía fallida de la modernidad es puesto a prueba a la hora de intentar no caer en una disgregación o atomización de la experiencia humana que haga imposible no sólo el compromiso político sino incluso la posibilidad misma de cualquier utopía. Desde nuestro punto de vista, este es el punto neurálgico en la confrontación de la postmodernidad y la educación. Inciden en él varios factores:

- a. por un lado, el fiasco de *una* filosofía y ciencia de la historia provoca un movimiento de repliegue hacia las historias locales y aldeanas, de lo nacional hacia lo étnico, y de la gran causa de la humanidad hacia la pequeña experiencia individual elementalmente compartida. Este desplazamiento parece resultado directo del desencanto de la modernidad y tiene un cierto sustrato crítico.
- b. por otro lado, la hegemonía de los medios de comunicación en el fin de siglo, ha provocado, paradójicamente, una globalización informativa y, a la vez, una fragmentación comprensiva. En otras palabras: todos sabemos todo lo que pasa en el mundo pero la realidad nos llega tan fragmentada y *editada*, que es posible ver, mientras comemos en familia, la tragedia de Ruanda sin perder el apetito. Tal pareciera que el único elemento de destino común entre esas fosas de ejecuciones y nosotros es que también aquéllos tomaron Coca-cola.

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

Entre estos dos factores de clara dirección centrífuga, la educación se encuentra ante el dilema de resignarse a acompañar el presente o imaginar un futuro posible. En el primer caso la educación se disgregaría dentro de la realidad fragmentaria; en el segundo tendría el deber de imaginar nuevas pistas de integración de la experiencia humana desde nuevos presupuestos.

2.2 ¿Es posible todavía alguna propuesta utópica?

Me basta con saber que es imprescindible. Es más, aún a riesgo de parecer trivial, me atrevo a señalarla como tarea impostergable de educadores y líderes sociales.

Las crisis, los tránsitos de una cosmovisión a otra, de un *ethos* a otro, desconciertan a los *instructores* porque pierden de vista el modelo a reproducir y les falta audacia para imaginar otro. Por el contrario, esas mismas crisis obligan a los *educadores* a dilucidar si su vocación era ejercida al modo de lacayos al servicio de un orden cultural determinado o como verdaderos mayeutas comprometidos a sacar del hombre lo mejor de sí mismo.

74

Ciertamente, si el regreso compulsivo a las tradiciones particulares y a los "pequeños relatos" de la reacción postmoderna estuviese también acompañado de una pedagogía desarticuladora de la experiencia humana y atrapada por la instrucción provinciana en la cultura local, entonces la postmodernidad podría quedar en un papel de simple sepulturero (de la modernidad).

Por esta razón, se vienen realizando algunos esfuerzos por articular el potencial crítico de la postmodernidad con la posibilidad de una pedagogía que no sólo sea crítica sino también propositiva. En realidad, se trata de sintetizar, por un lado, el énfasis modernista en la capacidad de los individuos para usar la razón crítica, con la actitud postmodernista para enfrentar el mundo como constituido por diferencias no apoyadas en fenómenos trascendentales o metafísicos. Pero todo indica que la condición previa indispensable para que la conjunción de estos dos

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

valores tenga algún alcance emancipatorio y liberador es que la crítica postmoderna sea algo más que un enterrador y la pedagogía crítica, nacida dentro de la modernidad occidental, trascienda radicalmente su propia cultura con una propuesta realmente transcultural.

En todo caso una pedagogía crítica (que hasta podría ser entendida como válvula de seguridad de la misma modernidad) que no toque los principios mismos de la modernidad y de sus relaciones dominantes con el conjunto de pueblos y culturas es absolutamente insuficiente. Si se acepta esto, parece imponerse la necesidad de partir de la racionalidad de los otros, del pluralismo sociocultural y de la heterogeneidad de la experiencia humana, en vez de una reacionalidad cultural que, entre otras cosas, ha sido la única, en toda la historia, que alcanzó el dudoso mérito de haber incursionado en el espacio exterior a la vez que echaba a perder su propio ecosistema.

Esta pedagogía crítica que trasciende a la modernidad está animada por la utopía de un proyecto social alternativo:

...se desarrolla como una práctica cultural que capacita a los profesores y a otros para ver la educación como una empresa política, social y cultural... Como forma de práctica comprometida, la pedagogía crítica cuestiona las formas de subordinación que crean inequidades entre los diferentes grupos... Ésta es una noción de pedagogía crítica que equipara el aprendizaje con la creación de ciudadanos críticos más que meramente buenos, que no equipara la lucha por la vida pública con los intereses escasamente definidos por un grupo que prescinde de la naturaleza de su poder y de lo legítimo (o ¡ilegítimo!) de sus conveniencias.⁷

75

Es lo que H. Giroux, llama *pedagogía de frontera de la resistencia postmodernista*. El deslinde respecto al etnocentrismo de la cultura moderna implica necesariamente el reconocimiento de una humanidad

⁷ *Ibid.*, p. 75.

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

constituida no sólo por aparentes diferencias sino por diversidades profundas. En la coyuntura del final del siglo XX, puede decirse que hay dos rasgos o fuerzas que, parece, formarán parte constitutiva de la sociedad del futuro inmediato: el pluralismo y la diversidad serán el rasgo etnográfico que presionará como fuerza centrífuga; la tolerancia y la integración de las diferencias, desde el punto de vista axiológico, serán requeridas como fuerza centrípeta de cohesión. Pero ese reconocimiento implica apostar a favor de la posibilidad de un proyecto social en el que la democracia y la convivencia se construyen sobre diferencias irreductibles pero respetables. Ni es cierto que todos los pueblos se rijan por la ley de la oferta y la demanda, ni lo es el que la economía determine unívocamente a la filosofía. En el aula universitaria no se puede pasar por alto que la diversidad humana ha sido siempre anterior y posterior a todas las tipologías teóricas de interpretación. De este modo, la pedagogía de frontera va más allá de la mera crítica justiciera a la modernidad; además *incorpora a las culturas populares como un objeto serio de la política y análisis, y hace central a su proyecto la recuperación de las formas de conocimiento e historia que caracterizan a los otros alternativos y opuestos.*⁸

76

Esta recuperación, sin duda, ha sido posible, entre otras cosas, por la crítica frontal del postmodernismo a la pretensión moderna de universalidad política reafirmando la importancia de lo parcial, lo específico y lo contingente, con lo cual ha dado expresión general a las demandas de una amplia variedad de movimientos sociales clasificados por la modernidad como *los otros atípicos* por no encajar en su modelo. Los *otros excluidos* constituyen muchas más identidades que lo que el binomio centro-periferia dejaba suponer.

Obviamente, el concepto de democracia moderna no fue suficiente para garantizar igualdad, libertad y fraternidad a los otros excluidos. Por eso, cualquier utopía que pudiera articularse desde la crítica postmodernista:

⁸ *Ibid.*, p. 77.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

Debe vincularse a la comprensión de los diversos movimientos sociales y las nuevas políticas que han surgido con la era postmodernista. En la parte central de esta posición se encuentran la necesidad de rearticular la tradición de libertad y justicia, con una noción de la democracia radical; de forma semejante, existe la necesidad de articular el concepto de diferencia como algo más que una réplica del pluralismo liberal...⁹

Por tanto, las condiciones de viabilidad de la democracia radical postmodernista pasan no por la superación de las diferencias (en el consabido estilo de aparente generosidad liberal) sino por su integración en una convivencia política que respete realmente la existencia de esas diferencias y les haga justicia. Y es aquí donde el educador es convocado a modelar una política crítica de la diferencia, no fuera, sino dentro de la tradición de la democracia radical y exigido a desarrollar el discurso de la contramemoria,¹⁰ no como narración esencialista y cerrada sino como parte del proyecto utópico que reconoce *el carácter compuesto, heterogéneo, abierto y, finalmente, indeterminado de la tradición democrática*.¹¹ La misma autora plantea la necesidad de desarrollar un "nuevo sentido común" y construir equivalencias que permitan hacer confluír a las diferencias en una misma causa utópica. Quizás el problema profundo por el que atraviesa la posibilidad de esta confluencia de la diversidad es, a nuestro juicio, que las identidades de

77

⁹ Chantal Mouffe, *Radical democracy: modern or posmodern?*, en A. Ross (ed.), *Universal Abandon? The Politics of Posmodernism*, 1988, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press, p. 32.

¹⁰ Tomamos el término *contramemoria* en el sentido que le atribuye Foucault cuando expresa que ella "se opone a nuestras formas actuales de verdad y justicia, ayudándonos a comprender y cambiar el presente, al ubicarlo en una nueva relación con el pasado", en *Language, Counter-memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, 1977, Ithaca, D. Bouchard (ed.), Cornell Univ. Press, p. 60-4. Citado por Giroux, *op. cit.*, p. 84.

¹¹ Chantal Mouffe, *op. cit.*, p. 41.

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

los otros excluidos han sido construidas, conceptual e históricamente, en relación a la misma cultura dominante que los creó en cuanto *otros*. La marcha hacia la confluencia o la solidaridad posible, necesitaría, entonces, "modificar realmente la identidad de dichas fuerzas... (desde ese nuevo sentido común que se postula) con el fin de que la defensa de los intereses de los trabajadores (por ejemplo) no sea perseguida a costa de los derechos de las mujeres, los inmigrantes o los consumidores, es necesario establecer la equivalencia entre estas luchas diferentes".¹² Ese nuevo sentido común sería el que permitiera convocar a una nueva utopía a la multiplicidad en que se fragmentó la armoniosa catedral conceptual de la modernidad. Pero este trabajo implica algo de cirugía conceptual por la cual las minorías negadas sean reconocidas y afirmadas ya libres de la reducción ideológica a que las sometió la prepotencia de la cultura dominante

78

La etnia o la diferencia de sexo deben ser percibidas entre el número de elementos culturales residuales que conservan el recuerdo de prácticas que han sido y aun tienden a ser reprimidas, con el fin de que el sujeto económico capitalista pueda ser más fácilmente producido... Volverse minoritario no es cuestión de esencia, sino de posición del sujeto, que sólo puede ser definida en último análisis en términos políticos: es decir en términos de explotación económica, privación de derechos políticos, manipulación social y dominación ideológica en la formación cultural de sujetos y discursos minoritarios...¹³

Un educador no puede soslayar la trampa neocolonialista que puede estar disimulada detrás de la puerta de la globalización y dejarla pasar sin someterla a análisis desde los criterios humanistas del bienestar de los pueblos. Después de todo, si algún sentido de progreso hu-

¹² *Ibid.*, p. 42.

¹³ A. Jan Mohamed, y D. Lloyd, *Minority Discourse. What to be done?*, Cultural Critique, n° 7, 1987, p. 11.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

mano se esconde en la globalización éste no habrá que buscarlo en la expansión del consumo de la Coca-cola sino en los mecanismos de redistribución de los ingresos de las transnacionales.

Estos elementos y conceptos pueden ser fundamentales para el ejercicio de una pedagogía integradora. Esta pedagogía no tiene por objeto a grupos minoritarios sino a una sociedad (la actual) que aunque uniformizada por la información se muestra radicalmente fragmentada en cuanto a ilusiones y proyectos. Para ello, es de capital importancia descifrar críticamente las formas en las cuales las voces de *los otros* son colonizadas y reprimidas por el principio de identidad administrado por los grupos dominantes; pero no menos importante es entender cómo la experiencia de la marginalidad (ecológica, económica, social, racial, étnica, sexual, etc.) a nivel de la vida diaria, lleva por sí misma a formas de conciencia de oposición y transformación. Estrechamente unida a la inclusión teórica de lo diverso en la uniformidad de sentido (su sentido) que fue el principio de relación de la cultura moderna con el resto de pueblos y naciones, ha estado la práctica de la exclusión de los otros (el Sur, el Tercer mundo, los pueblos indígenas, la mujer, los desempleados, los ancianos, los enfermos de sida, etc.). No es casualidad que esa gran diversidad de categorías de excluidos coincida en el hecho de estar fuera del proceso productivo.

79

Ésta es una comprensión basada —como lo señala Giroux— en la necesidad que experimentan los designados como *otros*, tanto de rescatar como de rehacer sus historias, voces y visiones, como parte de una lucha más amplia para cambiar aquellas relaciones sociales que niegan el pluralismo radical como base de la sociedad política democrática... Sólo mediante este entendido los maestros pueden desarrollar una pedagogía de frontera que se caracterice por un esfuerzo permanente por crear nuevos espacios de discurso, para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva... Esto sugiere una pedagogía en la cual se dé el cuestionamiento crítico de las omisiones y tensiones que existen entre las narraciones

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

maestras y los discursos hegemónicos (por un lado) ... y las autorrepresentaciones de los grupos subordinados (por otro), como (medio por el que) podrían aparecer en historias, textos, memorias, experiencias y narraciones colectivas "olvidadas" o borradas.¹⁴

Lo que está en discusión, entonces, es un problema que tiene dimensiones teórico-prácticas: conocimiento y poder se conjugan no solamente para reafirmar las diferencias, sino también para interrogarlas, para abrirlas a consideraciones teóricas más radicales, para plantear sus limitaciones y establecer una visión de la sociedad en la cual las voces de *los otros* les definan a sí mismos en relación con sus distintas formaciones sociales, sus diversos sistemas culturales y sus esperanzas colectivas más amplias. Ni como maestros ni como científicos sociales podemos *hablar como* el otro, pero ciertamente podemos *trabajar desde* los diversos otros, para profundizar su comprensión de la complejidad de las tradiciones históricas, conocimientos, *ethos* y cosmovisiones que los diversos sujetos culturales llevan a la universidad, a la fábrica, a los encuentros y a las polémicas. Como educadores, como científicos sociales, como líderes comunitarios de cualquier tipo o como defensores de los derechos humanos, necesitamos urgentemente desarrollar y socializar una teoría del discurso minoritario en su dialéctica sociocultural; esta teoría no deberá conformarse con explorar las fuerzas y debilidades inherentes a los diversos sujetos sociales marginados y negados; más importante será llegar a plantear la posibilidad y viabilidad de un proyecto de solidaridad que hunda sus raíces en la condición común de reprimidos, de marginados, de negados, de desconocidos, etc., que una *la suerte de todos los otros*.

Ni el sentimentalismo ni la crítica emotiva contra la racionalidad moderna cargada de incumplimientos e injusticia, pueden ser motivo suficiente para, además, dejar a la sociedad y, especialmente a los defraudados, sumidos en un ausentismo en relación con cualquier pro-

¹⁴ H. Giroux, *op. cit.*, p. 90.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

yecto de futuro. La postmodernidad puede pretender ser crítica de los sistemas ideológicos y políticos que dominaron al Occidente Moderno pero no negadora sin más de la modernidad. Para bien o para mal, en medio de la huida de los paradigmas, no podemos renunciar también a la acción humana, personal y social, como principal motor de la historia; sólo en esa convicción puede apoyarse la utopía. Ésa, al menos, es una saludable herencia de la ilustración a la que E. Kant presentaba como la audacia de pensar por sí mismo (*¡Sapere aude!*); quizás sea éste uno de los pocos principios a los que, sin etnocentrismo, la cultura occidental podría invitar *a los otros pueblos y a los otros de sus mismos pueblos* a compartir. En la más sana tradición de la Ilustración la razón ofrece la indispensable suposición y la consiguiente esperanza de que los hombres y mujeres, todos los hombres y mujeres, pueden cambiar el mundo en el que viven. Desde posturas postmodernas que, al menos, recuperen la fe en la razón y emancipación humanas (como categorías previas, superiores y más universales que los sistemas que las plasmaron) debería ser posible y viable una sociedad radicalmente democrática construida sobre las bases de la diversidad, las diferencias y la tolerancia; una sociedad capaz de superar los límites monolíticos del nacionalismo, el racismo, la marginación sexual y la opresión de clases. Ciertamente, en un mundo en el que muchas de las fronteras se han desmoronado bajo el efecto de las fuerzas internas, pero también en un mundo en el que el proyecto de pretendida globalización está bajo sospecha de una nueva forma de dominación sin alternativas, a todos los que todavía compartimos la esperanza de un futuro humano para el hombre, educadores o políticos, líderes sociales o religiosos, individuos y organizaciones... se abre un camino de enormes responsabilidades: formular la utopía posible y convocar a su construcción. Para esto, tanto o más importante que haber experimentado el desencanto ante la modernidad es la superación del nihilismo en el que desembocan muchas actitudes postmodernas después de haber enterrado los paradigmas y haber desmenuzado la realidad y la historia humanas. No será fácil seguir rescatando la esperanza de ese cementerio; pero, reiteramos, es indispensable. En palabras de H. Giroux:

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

Para los educadores, éste es un problema tanto pedagógico como político. En su mejor expresión, señala la importancia de reescribir la relación entre conocimiento, poder y deseo. Apunta más bien a la necesidad de redefinir la importancia de la diferencia, en tanto busca al mismo tiempo articulaciones entre grupos subordinados y otros históricamente privilegiados, comprometidos con transformaciones sociales que profundicen la posibilidad de la democracia radical y la supervivencia humana.¹⁵

A un educador se le puede eximir de muchas cosas pero nunca de su obligación de pensar en el futuro.

3. Conclusión: es imposible no soñar con liebres a campo abierto

82

El particularismo a que inducen ciertas corrientes postmodernas no parece ser el medio suficiente para enfrentar los graves problemas que tenemos en cuanto género humano situado en un ecosistema en peligro. Al final de este milenio que ha estado marcado por el inicio, el despliegue y el desencanto de la cultura moderna que permitió a Occidente alcanzar la hegemonía cultural,¹⁶ necesitamos, como nunca antes en otra etapa histórica, construir el futuro de la humanidad sobre consensos globales. Sin esto, todo indica que los problemas nos arrastrarán consigo. Porque al desequilibrio ecológico no lo sufrirán sólo las economías que lo producen; y la furia del hambre creciente exacerbada por la ostentación consumista del Norte opulento, no amenaza sólo a los hambrientos. Lo mismo podríamos decir de la xenofobia, de los problemas ético-nacionalistas y del desempleo: no se ha globalizado el bienestar pero sí los problemas. Una cosa es cierta: no será la fragmentación conceptual de la realidad humana derivada de la crítica

¹⁵ H. Giroux, *op. cit.*, p. 97.

¹⁶ H. Frey, *op. cit.*, p. 127 s.

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

postmoderna a los paradigmas de antaño, la que nos permita convocar a las personas y a los pueblos a la construcción de un futuro sensato.

Éste es el signo de la encrucijada de muchos educadores: el presente nos devora y no encontramos piso para dar el salto hacia un futuro diferente. A nuestro alrededor han convertido a la naturaleza, a la vida y al hombre en mercancías. Nos parecía excesivo el sentido sagrado que las demás culturas atribuían a estas realidades y las hemos secularizado. Quizás fue aséptico eliminar de ellas un exceso de metafísica; el problema es que, al instrumentalizarlas, las hemos trivializado.

Después de todo, quizás tengamos necesidad de reencantar el mundo y volver a colocar los *fantasmas* en su sitio. Claro que ni los fantasmas ni el mundo volverán a ser los mismos. Porque no sólo la naturaleza fue desacralizada sino que le perdimos el respeto al despojarla de su carácter sagrado. No sólo desacralizamos la sociedad sino que le perdimos el respeto al hombre al expulsar del horizonte su pretensión de trascendencia. En resumen: no sólo desmitificamos los paradigmas sino que nos quedamos huérfanos de utopías.

Cuando todavía no nos reponemos de la caída del muro de Berlín, va apareciendo con alguna claridad que, en realidad, lo que terminó no fue sólo aquella experiencia histórica de socialismos sino algo mucho más vasto. Fue el derrumbe de un gran bloque de modernidad. Desde la Revolución Francesa la unificación modernizadora del mundo fue movida por el motor del capitalismo. El individualismo en vez de tentación humana (pecado) se convirtió en virtud heroica... Hubo opositores —como lo señala Berger— a esta energía prometeica en nombre del Bien, la Razón y la Justicia. Pero aún así los prometeicos (capitalistas) y sus opositores (socialistas) compartían algo en común: una interpretación materialista de la vida.

83

La imaginación humana, sin embargo tiene gran dificultad para vivir estrictamente dentro de los confines de una práctica o filosofía materialistas. Sueña como un perro en su cesta con liebres a campo abierto. Y así durante estos dos siglos de capi-

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

talismo y socialismo lo espiritual persistió pero asumió nuevas formas marginales...¹⁷

J. Berger supone que, en nuestros días, se produce un resurgimiento de la espiritualidad humana por los caminos de la religión y de los nacionalismos. De alguna forma serían ambos factores la reacción a los reduccionismos de la modernidad: reduccionismo materialista y reduccionismo teórico que aplastaba la originalidad de los pueblos para hacerlos encajar en la nueva ciencia de la historia.

Los nacionalismos que hoy resurgen reflejan una tendencia parecida. Todos los movimientos de independencia tienen demandas económicas y territoriales, pero su primera exigencia es de orden espiritual.... El corazón de todo nacionalismo tiene que ver profundamente con los nombres, con la más original e inmaterial de las invenciones humanas. Quienes consideran que los nombres son un detalle sin importancia nunca fueron desplazados, pero a los pueblos de las periferias se les desplaza siempre. Es por eso que insisten en que se les reconozca su identidad, sus vínculos con sus muertos y con aquellos que todavía no han nacido.¹⁸

84

De este modo, si el retorno a la religión es en parte una protesta contra la falta de interioridad de los sistemas materialistas, el resurgimiento del nacionalismo es en parte una protesta contra el anonimato de esos sistemas, su reducción de todo y de todos a estadísticas y efe-

¹⁷ John Berger, "El alma y el estafador", *La Jornada*, 4 de agosto, 1996. Artículo enviado como contribución al Encuentro en contra del Neoliberalismo convocado por el EZLN. Berger se negó a ver, en los sucesos de Europa del Este de 1989, el fin de toda una cultura. En su opinión la esperanza izquierdista se sometía a una dura prueba en la que debía encontrar una nueva razón de ser.

¹⁸ *Ibidem.*

UNIVERSIDAD Y POSTMODERNIDAD

mérides. Puede discutirse la pertinencia de la significación que el autor atribuye, en estos momentos, a la religión y a los nacionalismos; pero es muy probable que, ambos resurgimientos, sean indicadores de la necesidad de un nuevo marco conceptual para la convivencia humana.

En el centro de esa necesidad, se ejerce hoy la tarea universitaria bajo el desafío de abrirla a un futuro razonablemente humano. No creo que un educador pueda olvidar que el gran problema de sus actuales alumnos no es terminar la carrera sino decidir en función de qué proyecto social la van a ejercer. Desde luego, siempre es posible optar por la *distracción* como compromiso y estatus, mientras llega el primer contrato de trabajo. Lástima que esa distracción no ayude mucho a que crezcan los árboles talados irracionalmente ni a desactivar la violencia latente en un mundo lacerado por el hambre y la desigualdad. La universidad, es decir, ante todo los educadores, tienen que recuperar su función primordial de velar por la universalidad humana, rescatando de la tentación de fragmentación nihilista de la postmodernidad, el valor absoluto de la naturaleza, la vida y el hombre. Es de suponer que, si esto se intentara —el proyecto universitario en sí mismo y su inserción en el proyecto social del futuro inmediato— emergerían como infinitamente más importantes que, por ejemplo, las estadísticas de crecimiento de nuestras diminutas parcelas especializadas, muchas de las cuales, hace tiempo que ya no salen a perseguir liebres a campo abierto.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

*Madeleine Arnot**

La historia proporciona pruebas de que dar mayor libertad e igualdad a las mujeres nunca ha puesto en peligro las sociedades democráticas, sino que, por el contrario, las ha fortalecido.

Carlota Bustelo, 1992

Aunque aparentemente tengan muchas cosas en común, el feminismo y la democracia no se han desarrollado a la par. En las economías capitalistas de Europa occidental, sólo en el siglo XIX los ideales de igualdad unieron los movimientos feminista y democrático. En realidad, podemos decir que la igualdad sexual no formaba parte necesaria, ni la forma aún, de la definición de lo que constituye la política democrática. Situando esto en un contexto educativo, no podemos dar por supuesto que todas y cada una de las formas de educación democrática cumplan necesariamente los ideales educativos feministas. Es claro que depende en gran parte de cómo se definan la democracia y la educación democrática.

En consecuencia, son muchas las cuestiones suscitadas por la relación entre feminismo y democracia, sobre todo en el sentido al que se

* Universidad de Cambridge.

MADELEINE ARNOT

refiere Anne Phillips, una feminista teórica y política, cuando escribe en su libro *Engendering Democracy*:

En nuestro período, el movimiento contemporáneo de las mujeres ha establecido una conexión particularmente fuerte [entre democracia y feminismo] y, con su resuelta crítica de la jerarquía y su sostenido antiautoritarismo, se ha convertido en un virtual banco de pruebas de los ideales más radicales de la democracia.¹

En realidad, el éxito de las luchas feministas para elevar la categoría política y económica de las mujeres en las sociedades europeas occidentales es más evidente cuando se utiliza la posición de la mujer como indicador de la medida en que esos países sean democracias "maduras"; en otras palabras, si la retórica democrática coincide con la práctica democrática.

88

Sin embargo, la tensión entre democracia y feminismo no se expresa con mayor claridad que en las críticas feministas de las estructuras sociales, procesos y actividades de tales sociedades presuntamente democráticas. En el presente estudio, mi objetivo primordial consiste en mostrar cómo los desafíos con respecto a los ideales y la práctica democráticos planteados por las feministas de distintas perspectivas políticas son relevantes para los debates educativos porque afectan a las nociones de la educación democrática.

Para hacer esto, conviene comenzar por una visión general, aunque sea breve, del contexto político de las campañas feministas en la Comunidad Europea. Como veremos, las campañas feministas para mejorar la educación de las mujeres han formado parte de la petición para que las democracias europeas acaben concediendo carta de plena ciudadanía a las mujeres. En parte, estos desafíos (junto con los de los grupos inmigrantes) han recibido la respuesta de la Nueva Derecha,

¹ A. Phillips, *Engendering Democracy*, 1991, Cambridge, Polity Press, p.2.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

que ha tenido que redefinir la naturaleza de la ciudadanía y de la política democrática.²

A las campañas feministas subyacen determinadas teorías (en especial, la que conocemos como feminismo liberal, vinculada con la teoría democrática liberal). En el segundo apartado de este capítulo, presentaré la política feminista liberal como preludeo para introducir las críticas feministas contemporáneas de la democracia liberal. Las críticas como las de las feministas radicales y socialistas y las postmodernistas, más recientes, parten de ciertos supuestos acerca de las relaciones entre los sexos que son relevantes para nuestras discusiones sobre el carácter de la educación democrática. Estas críticas fijan una nueva agenda para la escolarización democrática que tiene especial relieve para la educación política y la preparación ciudadana, y para nuestra forma de entender los derechos de todos los niños a un sistema de educación socialmente justo.³

El feminismo y la agenda democrática en Europa

El número final de *Women of Europe*, revista publicada por la Comisión de las Comunidades Europeas que trataba de resumir la posición de la mujer en sus estados miembros, presentó algunos aspectos de los efectos de la lucha de la mujer en las últimas décadas. Los países que solemos llamar europeos occidentales han experimentado considerables transformaciones en este siglo, uno de cuyos principales componentes ha sido la lucha de la mujer para asegurar su plena participación en la vida pública. En el informe de cada estado miembro de la comunidad, el período que abarca desde los años sesenta hasta los

89

² M. Arnot, "Feminism, Education and the New Right", en M. Arnot y L. Barton (ed.), *Voicing Concerns: sociological perspectives and contemporary education reforms*, 1992, Londres, Falmer Press.

³ *Ibidem*, y M. Arnot, "Equality and Democracy: a decade of struggle over education", 1991, *British Journal of Sociology of Education*, 12, 3, p. 447-66.

MADELEINE ARNOT

ochenta se caracteriza por las campañas públicas y contundentes a favor del derecho a participar en los procesos democráticos en los niveles internacional, nacional, regional, local y comunitario, y a contribuir plenamente en la esfera económica.

Sin embargo, como sabemos, la lucha de la mujer para que se le ofrezcan y pueda utilizar las oportunidades que supone la plena ciudadanía y para que se la considere en pie de igualdad con los varones no ha carecido de problemas. Como dice Mossuz Lavau,⁴ la historia de Europa está marcada por el progreso y la oposición. Cuando, por ejemplo, se clasifican los estados miembros de la Comunidad Europea según el porcentaje de mujeres presentes en asambleas nacionales y locales, aparecen tres grupos. Incluso en los casos de transformaciones más satisfactorias de las jerarquías políticas de predominio masculino, como Dinamarca, Holanda y Alemania, las mujeres están representadas, como máximo, por sólo un tercio (33%) de los parlamentarios electos. En España (de la segunda categoría), las mujeres han alcanzado una representación del 14% mientras que sólo el 10% de los parlamentarios elegidos en el Reino Unido son mujeres. En algunos casos, las asambleas regionales de estos países (sobre todo en zonas rurales) ofrecen todavía menos oportunidades de participación política formal.

90

En las tres últimas décadas, se ha utilizado un conjunto de estrategias diferentes dirigidas a mejorar la participación de la mujer en la vida pública en Europa. Hemos observado países que, para garantizar una adecuada representación femenina en la vida política, seleccionan a los parlamentarios electos mediante el sistema de cuotas. Se han empleado normas de igualdad de oportunidades para promover distribuciones más justas por género en la Administración pública y civil, así como legislaciones contra la discriminación, y criterios de financiación dirigida y de financiación igualatoria para mejorar la representación y la participación de las mujeres en otras esferas laborales.⁵ En los paí-

⁴ J. Mossuz-Lavau, "European Women in 1992: in transformation", *Women of Europe*, 70, 1992, p. 12-21.

⁵ M. Levy, "France: towards dynamic equilibrium with men", *Women of Europe*, 70, 1992, p. 43-52.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

ses más progresistas, la provisión estatal de cuidados a los niños pequeños ha ayudado a las mujeres a optar por empleos clave.

Hay una serie de factores que ha influido en la receptividad de distintas naciones europeas ante las demandas de sus respectivos movimientos de mujeres. El crecimiento económico, la reestructuración o la recesión, el desarrollo y la planificación urbanos, las tendencias demográficas y las políticas de inmigración han tenido su repercusión. Sin embargo, un elemento clave para el progreso ha sido el éxito de las campañas de las mujeres para conseguir las mismas o equivalentes carreras educativas que los varones. Las mujeres, como estudiantes, profesoras, madres y políticas, han luchado a favor de los derechos de acceso a las instituciones educativas estatales de masas. En cada nivel, desde la educación infantil hasta la de adultos, las mujeres han defendido el derecho de recibir igual trato (aunque no siempre idéntico) que los varones. Quienes se han comprometido con la justicia social han defendido los derechos de la mujer, no sólo a ser esposas y madres, sino a ser educadas en relación con todas las oportunidades que ofrece la vida pública. Han luchado por sus plenos derechos educativos como ciudadanas de sociedades democráticas.

A algunas mujeres, estas luchas les han supuesto elevados dividendos. Como dice Levy, en el caso de Francia:

Los setenta fueron la década de la eliminación de barreras en los centros universitarios de formación profesional de élite y en los cuerpos públicos; los ochenta han sido la década de los nombramientos para los puestos de mayor prestigio.⁶

Al afrontar las jerarquías educativas más abiertas, como el acceso a la educación superior, las mujeres quedaron en una posición mucho más fuerte para enfrentarse a las jerarquías políticas en los partidos políticos, en las comisiones gubernamentales y en las estructuras administrativas locales. En algunos casos (como en Francia y España),

⁶ M. Levy, *op. cit.*, p. 44.

MADELEINE ARNOT

las mujeres han logrado la creación de nuevas organizaciones, ministerios o ambos, con especiales responsabilidades respecto al aumento de la participación económica y política femenina y a la mejora de la vida de la mujer.

En 1993, muchos estados miembros de las Comunidades Europeas presentan porcentajes casi iguales de mujeres estudiantes de educación superior. Como dice Mossuz-Lavau,⁷ este fenómeno es quizá uno de los más significativos de la historia reciente de las mujeres y de las sociedades europeas. En algunos casos, las jóvenes consiguen mejores expedientes académicos que los varones (p. ej.: Francia, Reino Unido); se matriculan en masa en la educación superior, y obtienen un nivel de calificaciones más elevado que nunca. En el Reino Unido, por ejemplo, el número de universitarias es mayor que el de universitarios. En 1984, el 81% de las estudiantes españolas que realizaron las pruebas de selectividad las superaron, frente al 61% de los estudiantes varones. Tales éxitos educativos suponen una presión considerable para el acceso a profesiones de élite y modifica la agenda de la reforma en grado importante. Con esos resultados, es difícil hablar de la mujer como "la víctima" del sistema educativo.

92

Al mismo tiempo, las campañas educativas y políticas de las mujeres han puesto de manifiesto la incidencia de las fuerzas del mercado en diversos grupos de mujeres. Si hay un rasgo común que dé unidad a los informes sobre la categoría de la mujer en distintos países, es la creciente conciencia de las desigualdades sociales y económicas significativas entre mujeres. Carlota Bustelo,⁸ por ejemplo, refiriéndose a España, hace hincapié en el impacto de la continuada discriminación patronal contra las mujeres y las dificultades a las que todavía tienen que hacer frente para conseguir empleo, ante las discriminaciones salariales y la degradación de las actividades desarrolladas por mujeres. Distintos grupos de ellas no sólo experimentan de forma diferente la

⁷ J. Mossuz-Lavau, *op. cit.*

⁸ C. Bustelo, "Spain: changing women, changing society", *Women of Europe*, 70, 1992, p. 39-42.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

dependencia del Estado, sino también el acceso al empleo y las condiciones del mismo —escasez, características, remuneración, ingresos.

La lucha por la igualdad educativa entre los sexos, que constituyó el núcleo del movimiento de la mujer en las últimas décadas⁹ ha dejado, por tanto, una herencia. Como dice un comentarista: "el precio que hay que pagar para que una minoría de mujeres consiga la igualdad con los hombres podría consistir en una mayor desigualdad en el extremo inferior de la escalera".¹⁰ En efecto, en el contexto inglés, las reformas educativas efectuadas en nombre de la igualdad sexual han estado muy sesgadas a favor de las necesidades de las alumnas académicamente más capaces, de clase media sobre todo,¹¹ alterando mucho menos del previsible destino de las chicas de clase trabajadora (dependientes o administrativas de categoría inferior). Ahora bien, dadas las reformas educativas iniciadas por la derecha en el Reino Unido, no cabe duda de que, en vez de reducirse, aumentarán las diferencias entre las carreras educativas de las chicas de clase media y las de clase trabajadora.¹²

Por tanto, la conclusión que puede extraerse de los informes de los estados miembros de la Comunidad Europea es que la democracia misma sigue aún en la agenda de asuntos pendientes. No sólo deben movilizarse todas las mujeres con el fin de que no se malgaste su potencial humano,¹³ sino, como dice Mossuz-Lavau, que el objetivo actual y futuro de los estados miembros de la Comunidad consiste en "convertirse en democracias, en el pleno sentido del término, es decir, regímenes en los que las mujeres tomen parte de la adopción de deci-

93

⁹ M. Arnot, "Equality...", *op. cit.*

¹⁰ M. Levy, *op. cit.*

¹¹ R. Deem, "State policy and ideology in the education of women 1944-1980", *British Journal of Sociology of Education*, 2, 2, 1981, p. 131-44 y M. Arnot, "Equality...", *op. cit.*

¹² S. Miles y C. Middleton, *Girls education in the balance*, en M. Flude y M. Hamer (Eds.), *The Education Reform Act: its origins and implications*, 1988, Londres, Falmer Press.

¹³ M. Levy, *op. cit.*

MADELEINE ARNOT

siones económicas, políticas y culturales en el mismo plano que los varones." La plena participación democrática y la justicia social son objetivos todavía no alcanzados en estas economías modernas avanzadas.

El problema al que ahora nos enfrentamos consiste en cómo elaborar una nueva agenda política que: a) aborde la resistencia de las divisiones sexuales en la economía y b) otorgue a todas las mujeres plenos derechos como ciudadanas. Una agenda de este tipo para el siglo XXI no puede limitarse a las estrategias contemporáneas a favor de la igualdad política, sino que ha de ocuparse, en un nivel más profundo, de la naturaleza de la democracia.

A la luz de esto, quiero ocuparme de una serie de debates feministas más teóricos que se centran en los conceptos de democracia y de educación democrática. Comenzaré mencionando un debate fundamental de la teoría feminista en el Reino Unido (sobre todo, en países relacionados con las tradiciones filosóficas anglosajonas y anglófonas): la relación entre la teoría feminista y la democracia liberal. Expondré brevemente a continuación los desafíos feministas a la democracia liberal, tanto desde perspectivas estructuralistas como postestructuralistas, señalando cómo han afectado estos debates a la educación. Concluyo con unas indicaciones acerca de dónde se sitúa en la actualidad, a mi modo de ver, el debate sobre la democracia.

94

Teoría feminista y democracia liberal

En las sociedades europeas occidentales, el Estado se ha visto obligado a responder a las campañas feministas, cada vez más firmes, organizadas en torno a discursos de ciudadanía y de democracia.¹⁴ Como señala Heater, en el siglo XX se han intensificado esas luchas, pero nunca quedó claro si la oposición a conceder ciudadanía plena a la mujer se derivaba de "la apatía o de la consideración de su utilidad."

¹⁴ D. Heater, *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and evaluation*, 1990, Londres, Longman.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

No obstante, de estas luchas hemos aprendido cómo las políticas y discursos educativos oficiales "construían" la imagen de la mujer. Las historiadoras feministas han señalado el impacto de los discursos sobre la eugenesia, el patriotismo, el racionalismo económico y, más tarde, las ideas del bienestar que restringieron y circunscribieron la educación femenina a determinadas tradiciones curriculares. Estas tradiciones que regulaban la educación de la mujer definían su papel privilegiando los aspectos domésticos y de crianza, y poniendo énfasis en una educación profesional centrada en las personas más que en un campo concreto. Se educaba a las mujeres como hijas de la nación, infundiéndoles un sentido del deber y de servicio a la sociedad y a sus hombres.¹⁵

Todos esos discursos tenían en común la construcción de una categoría de "mujer". En los discursos educativos de los siglos XIX y XX se incluyen los conceptos de categoría y destino sociales femeninos; personalidades femeninas; capacidades, necesidades e intereses de la mujer. Mientras los varones se distinguían según los patrones de las desigualdades sociales, las mujeres se describían mediante características esenciales biológicas, psicológicas o ambas. Las mujeres (a pesar de sus diferencias con respecto a la categoría social y experiencias vitales) en estos discursos educativos quedaban categorizadas en un plano más homogéneo que heterogéneo.

En Inglaterra, la solución consistió en establecer para las mujeres un sistema casi paralelo al organizado para los jóvenes y su futuro profesional claramente diferenciado.¹⁶ En realidad, podría demostrarse el mito de la independencia de clase de la mujer mediante esta legitimación de la educación femenina más o menos homogénea, al tiempo que

95

¹⁵ C. Dyehouse, "Social Darwinistic ideas and the development of women's education in England 1880-1920", *History of Education*, 5, 1, 1976, p. 41-58 y A. Davin, "Imperialism and motherhood", *History Workshop Journal*, 5, primavera, 1978, p. 9-65.

¹⁶ M. Arnot, "A crisis in patriarchy? British feminist educational politics and state regulation of gender", en M. Arnot y K. Weiler (ed.), *Feminism and Social Justice in Education*, 1993, Londres, Falmer Press.

MADELEINE ARNOT

se negaban a la mujer los privilegios educativos y sociales que algunos varones adquirían por medio de la escolarización.¹⁷ En los años cuarenta, estas pautas educativas, diferentes según el género, se convirtieron en un aspecto indiscutido de la sociedad de la posguerra, preocupada por el desarrollo de un Estado democrático liberal.

El desafío a esta universalización de los requisitos educativos de la mujer y de las pautas de diferenciación según el género relacionadas con ellos se desarrolló al crecer el movimiento de la mujer que, a mi modo de ver, tomó dos direcciones distintas: el feminismo democrático liberal y el igualitarismo radical. En los dos apartados siguientes, expondré la relación entre estas dos tradiciones.

El feminismo democrático liberal y la reforma educativa

96

A la mayoría de la gente le resulta familiar el carácter del feminismo liberal en la educación. Las críticas iniciales a sus limitaciones, de las que me he ocupado en otros lugares,¹⁸ han dado paso ahora a una mayor comprensión de la significación e impacto políticos de esta tradición. Hay que señalar que el trabajo de las feministas liberales en su lucha a favor de la mujer para tener acceso a las formas masculinas de educación de categoría superior tuvo éxito al desafiar a algunas de las instituciones más elitistas y jerárquicas de nuestra sociedad. Como dice Connell,¹⁹ llevaron a cabo un ataque "formidable y sostenido" contra

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ M. Arnot, "La coeducación y la lucha por una educación antisexista en el Reino Unido", *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*, 1989, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y "La época del igualitarismo. La política y la práctica feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido", en P. Ballarín Domingo (ed.), *Desde las mujeres: modelos educativos: coeducar/segregar*, 1992, Univ. de Granada.

¹⁹ R. W. Connell, "The State, Gender and Sexual Politics", *Theory and Society*, 19, 1990, p. 507-44.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

una de las instituciones clave de las sociedades democráticas, utilizando la retórica propia de la misma democracia.

Las feministas liberales rechazaron lo que consideraban una educación de segunda clase que se daba a las jóvenes. Se opusieron a la categoría subordinada de la mujer en la esfera pública —más notable en los campos políticos y económicos— defendiendo los derechos de las mujeres como individuos a desarrollar su máximo potencial en esas sociedades. En cuanto individuos, las mujeres no sólo tenían derecho a ser educadas para ser esposas y hermanas, sino a recibir una educación que les llevara a ocupar su lugar en el ámbito público.

Las feministas liberales tomaron como punto de partida la demostración de las desigualdades sexuales en el sistema educativo. Las estadísticas de la educación que elaboraron pusieron en evidencia las grietas de las sociedades democráticas. Es más, al producir datos estadísticos, revelaron de qué forma los hombres habían hecho suyo el Estado, el cual, según el liberalismo, debería haber sido un árbitro neutral. Demostraron hasta qué punto el Estado era, en realidad, una fraternidad, en la que los varones dominaban las maquinarias mediante las que se definía la justicia social.

Al mismo tiempo, pusieron de manifiesto la medida de la segregación laboral según el sexo. La evidencia estadística mostraba las incompatibilidades entre la democracia y el capitalismo. Con intención o sin ella, las campañas feministas liberales desenmascararon el fracaso y los límites de las sociedades democráticas liberales a la hora de dar a la mujer algo más que una categoría secundaria y marginal.

No obstante, las campañas educativas feministas liberales se llevaron a cabo con las "libertades" y "espacios" que proporcionaba la democracia liberal. El objetivo consistía en eliminar los obstáculos que se oponían a las auténticas libertades de elección, movimiento, manobra y acción en el sistema educativo. Sin embargo, el efecto de las iniciativas educativas desarrolladas en nombre de la igualdad de oportunidades para ambos sexos fue contraproducente. En vez de poner de manifiesto los niveles posibles de libertad en las sociedades capitalistas, esas reformas demostraron la necesidad de políticas centralizadas

MADELEINE ARNOT

impuestas en nombre de la igualdad de sexos. Donde se promovía la libertad de elección curricular, la diferenciación por género configuraba la pauta de tal elección. Donde se permitía la libertad de juego, se daba paso al acoso sexual y al abuso verbal. Donde se promovía la libertad de expresión, se manifestaba un lenguaje sexista. Donde se valoraba la autonomía del maestro y de la escuela, se descubría la discriminación sexual contra las maestras y quedaban marginadas las cuestiones de género.²⁰

Paradójicamente, en el Reino Unido, el éxito y la significación de estas campañas se cifraron en la especial relación entre el feminismo liberal y el Estado democrático liberal de posguerra. El feminismo democrático liberal había explotado la versión de la ciudadanía propuesta al finalizar la Segunda Guerra Mundial. En este período, era clave la idea de la regeneración social, haciendo hincapié en una sociedad más justa, abierta y moderna. T. H. Marshall, influyente comentarista social que escribía en los años cincuenta, resaltaba la significación de lo que definía como nuevo concepto de ciudadanía: el de ciudadanía social, que completaba y ampliaba definiciones anteriores. Marshall (1950) decía que los nuevos valores de la ciudadanía social completaban, por una parte, el elemento civil y, por otra, el político del concepto de ciudadanía elaborado durante el siglo anterior. Mientras que el elemento civil se refiere a la libertad de la persona —libertad de expresión, pensamiento y creencia, derecho a la propiedad, a celebrar contratos válidos y a la justicia— el elemento político se refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político por medio de los representantes políticos o como elector. Marshall llama elemento social a:

todo lo que abarca desde el derecho a un mínimo de bienestar y de seguridad económicos hasta el derecho a participar al máximo de la herencia social y a vivir una vida civilizada, de acuerdo con el nivel prevaleciente en la sociedad.²¹

²⁰ Cfr. M. Arnot, "Equality..., *op. cit.* y "A crisis..., *op. cit.*

²¹ T. H. Marshall, 1950, p. 10; cit. en *House of Commons*, 1990, p. 5.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

En los años sesenta, se insistía en un "mínimo de derechos": los de todos los individuos a que el Estado satisficiera sus necesidades básicas (p. ej., vivienda, alimentación y educación). El feminismo, como uno de los movimientos sociales de ese período, se ocupó de esta renovación y del desarrollo del concepto de ciudadanía social, aunque, como dice Yeatman,²² refiriéndose a una evolución parecida en Australia, el nuevo modelo de Estado, con su compromiso con la beneficencia, "no emitió ningún mensaje igualitario".

Es significativo que las feministas democráticas liberales volvieron el concepto de derechos "contra el modelo patriarcal de ciudadanía".²³ Llevaron a cabo un análisis "potente y agudo" de la dominancia masculina en la mayoría de las instituciones gubernativas (una de las cuales era la educación).

Por tanto, el impacto de las campañas feministas democráticas liberales tuvo mayores consecuencias que las meras tentativas de mejorar las experiencias de las alumnas y profesoras de escuelas, centros superiores y universidades, y que la modificación de las actitudes con respecto al papel de los sexos. Aunque se incluyan en los discursos democráticos liberales, paradójicamente, la obra feminista liberal respalda, en vez de rechazarlas, las conclusiones de las teóricas políticas feministas, que parten de la elaboración de una crítica profunda de la teoría democrática liberal.

99

La democracia liberal bajo el ataque feminista

Para dar una idea del tenor de este debate, remitámonos a la obra de Carol Pateman, una pensadora líder y muy influyente en este campo, que pone de manifiesto cómo los teóricos políticos clásicos construyeron los conceptos del contrato social, la idea de consentimiento y el

²² A. Yeatman, *Bureaucrats, Technocrats and Democrats*, 1990, Sydney, Allen and Unwin.

²³ R. W. Connell, *op. cit.*

MADELEINE ARNOT

mismo carácter de la democracia en relación con los hombres. Pateman sostiene que el concepto de ciudadanía elaborado por los teóricos ingleses era lo que Marx llamaba "piel política de león", que las mujeres sólo se ponen a veces y con reticencias. En *Disorder of Women*, dice que esta piel política de león

...tiene una gran melena y pertenecía a un león, es una vestimenta masculina. Cuando, por fin, las mujeres conquistan el derecho a vestir la piel de león, les queda muy mal y, por tanto, resulta indecorosa.²⁴

Análisis como los de Pateman, Yeatman²⁵ y Lloyd²⁶ demuestran que los conceptos de "político", "sociedad civil" e incluso "democracia" definidos por Rousseau, Kant y Hegel (filósofos europeos por excelencia) están sesgados, en el nivel de definición, con respecto al género. En estos escritos comienzan a salir a la superficie, por ejemplo, las conexiones entre las formas de definir la idea de orden social en relación con el desorden, por una parte, y las formas de definir lo masculino y lo femenino, por otra.

100

Pateman sostiene que la filosofía política predominante ha utilizado el concepto de orden para referirse a la idea de una individualidad racional y autónoma, según la cual los individuos actúan de acuerdo con principios morales universales y objetivos, trascendiendo los intereses privados. Sin embargo, el origen de tales ideas de individuo y de los principios de la acción es una versión europea occidental de la masculinidad. Para los filósofos políticos europeos, varones en su mayoría, los hombres ejemplifican el potencial de los humanos para crear un orden social basado en la racionalidad y en la verdad.

²⁴ C. Pateman, *The Disorder of Women*, 1989, Cambridge, Polity Press, p. 6.

²⁵ A. Yeatman, *op. cit.*

²⁶ G. Lloyd, "Selfhood, war and masculinity", en C. Pateman y E. Gross (ed.), *Feminist challenges: Social and Political Theory*, 1986, Sidney, Allen and Unwin.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

En el otro lado de la ecuación, el del desorden, encontramos a las mujeres, representadas por sus "intereses individuales degradantes" (Kant) y la imposibilidad de que produzcan una conciencia ética (Hegel).²⁷ El desorden político de las mujeres significa que deben quedar excluidas del contrato social original o, en realidad, del pacto fraternal que es la base de la sociedad.²⁸

Desde esta perspectiva, la teoría democrática liberal no sólo ha construido un conjunto de categorías universalizadoras antagonistas de masculino y femenino, sino que les ha atribuido determinadas características que afectan a la categoría social de hombres y mujeres como ciudadanos. La filosofía democrática liberal estructura el carácter propio de la mujer como algo que "ha de trascenderse para constituirse en ciudadano".²⁹ Las mujeres son símbolos de la emoción, del sentimiento natural, del cuidado hacia quienes están relacionados con ellas. Da la sensación de que no son capaces de la objetividad ni de la conducta fundada en principios, que caracterizan precisamente al soldado y al ciudadano.

Si las teóricas políticas feministas tienen razón, en el núcleo más profundo de nuestra visión de la sociedad y de la ciudadanía democrática se presumen diferencias entre hombres y mujeres, así como una estructuración del mundo según el género que respalda tales divisiones. Por tanto, la separación de las esferas pública y privada sería representativa de la distinción entre lo masculino y lo femenino. En la esfera pública, los varones son dueños de sí mismos; en la esfera privada, las mujeres son dominadas por los hombres. Éstos, al trascender el dominio privado, se convierten en sociales, mientras que el discurso democrático liberal sitúa a las mujeres como parte y símbolo del terreno privado, excluyéndolas, por definición, del orden social (civilizado).

Desde esta perspectiva, es evidente que las mujeres no pueden introducirse en el campo (o campo de batalla) público sin provocar

²⁷ G. Lloyd, *op. cit.*

²⁸ Cfr. C. Pateman, *op. cit.*

²⁹ G. Lloyd, *op. cit.*

MADELEINE ARNOT

importantes trastornos.³⁰ Las campañas feministas para romper las delimitaciones según el género de las esferas pública y privada o, incluso, la mera consecución de la igualdad de la mujer en la esfera pública ataca el núcleo del discurso de la democracia marcado por el género.

Volviendo sobre la significación de las campañas feministas liberales en la educación, vemos con mucha mayor claridad la posición que adopta ese discurso, no sólo en el contexto histórico inmediato de la beneficencia y de la ciudadanía social de posguerra, sino, en un nivel más profundo, en los principios masculinizados de lo que constituye la democracia. Las feministas democráticas liberales parten de la base indiscutida de este discurso marcado por el género, concentrando todos sus esfuerzos en la campaña activa a favor de una mayor participación de la mujer en la esfera pública. En este contexto, la democratización de la educación significaba urgir a las mujeres a que participaran más plenamente en la esfera pública, reclamando materias no tradicionales y cursos de orientación profesional y cambiando sus actitudes con respecto al papel de la mujer en la sociedad. La educación democrática significaría poner el potencial intelectual de las mujeres en la economía. La educación democrática significa, pues, educación *no marcada por el género*, en la que éste no supondría ya una restricción para las mujeres en cuanto a su aprovechamiento individual.³¹

102

Paradójicamente, en el feminismo democrático liberal, el Estado tendría que desempeñar el papel de promotor de la reforma progresiva y ocuparse de las mujeres y de sus intereses. Las pruebas indicadas al principio de este capítulo muestran que, en algunos países europeos, las condiciones económicas eran tales que este tipo de compromiso político para eliminar los sesgos por género de la vida pública lo hacía posible (aunque es probable que no sin ciertas luchas y oposición). Pero, como también revelan los informes de las Comunidades Europeas, las mujeres todavía no han logrado una participación equiparable a la de los varones en los procesos de decisión; incluso y de mayor signifi-

³⁰ C. Pateman, *op. cit.*

³¹ M. Arnot, "A crisis...", *op. cit.*

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

cación aún, las pautas económicas y sociales de desigualdad sexual permanecen sin cambios.

Dado este enfoque, no puede sorprender a nadie que la posición de la mujer en la familia sea aún profundamente problemática. El sufragio, la educación obligatoria de masas, incluso los efectos de las dos guerras mundiales no han liberado a la mujer de su destino doméstico. La expansión de la educación secundaria y superior tras la Segunda Guerra Mundial, si acaso, puso de manifiesto el control masculino del ámbito político. Y no parece que exista gran fundamento para justificar ese dominio.³²

La estrategia de las feministas liberales para eliminar las diferencias según el género no ha conseguido cuestionar la estructuración más fundamental del discurso democrático. Con su compromiso a favor del aprovechamiento educativo de las jóvenes y la política de derechos, el feminismo liberal ha abstraído a la mujer de su historia y situación sociales. En este discurso, la mujer seguía siendo una categoría unitaria. Aparte de los compromisos domésticos y, quizá, del deseo de papeles sociales dobles, en el trabajo y en la familia, no es fácil distinguir las necesidades, derechos o deberes masculinos y femeninos. Las feministas liberales se han centrado en las contradicciones más patentes de la democracia capitalista, pero no han conseguido descubrir obstáculos mucho más profundos para la igualdad sexual.

103

Mujer, maternalismo y educación democrática

Vayamos ahora al segundo conjunto de respuestas, a la estructuración histórica de la educación femenina y a la categorización de las mujeres. Gran parte de la teoría política feminista, más que la teoría educativa feminista, está marcada por la idea de diferencia. Las mujeres —dicen algunos— por el carácter de su posición en las esferas pública y privada y su papel como madres y profesionales, son únicas y claramente dis-

³² *Ibidem.*

MADELEINE ARNOT

tintas de los hombres. Las diferencias de género hacen significativo el hecho de que los varones dominen la maquinaria del gobierno, que las formas de autoridad se asocien con determinadas versiones europeas del poder sexual masculino³³ y que los discursos políticos privilegien la experiencia masculina. Después de todo, si hombres y mujeres son iguales ¿importa acaso ese dominio de un sexo?

El desarrollo de versiones igualitarias más radicales del feminismo a finales de los años sesenta puso de manifiesto los límites de un concepto de derecho democrático referido sólo a la esfera pública (y, por implicación, los del concepto de ciudadanía social y del de democracia participativa, desarrollados después de la guerra). Visto en retrospectiva, la clave de la postura feminista radical era la relación entre la familia y la democracia y no sólo entre la familia y el capitalismo. Como dice Anne Phillips:

Para las feministas, el fracaso de la exploración del carácter de la mayor parte de la esfera privada es un fracaso en el debate democrático.³⁴

104

Por una parte, Phillips dice que las desigualdades en el matrimonio y en el hogar dejan sin sentido la igualdad de derechos políticos. Por otra, ¿es posible que el "individuo" descrito por la teoría democrática liberal, abstraído de las relaciones familiares, sea incluso una mujer? Como individuos, ¿las mujeres eran tan autónomas y libres? ¿Podría reconocer la democracia liberal que la mujer, en virtud de su subordinación, tiene mucha menos libertad que el hombre?

En la familia, la categoría política de la mujer se define mediante el contrato matrimonial, el cual, a diferencia del contrato basado en principios mercantiles, no supone el consentimiento. Aquí, la mujer carece de derechos que la protejan de la violencia física y mental de sus maridos. Aquí, la libertad individual se sustituye por la dependencia

³³ R.W. Connell, *op. cit.*

³⁴ A. Phillips, *op. cit.*, p. 30.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

económica; la categoría de las mujeres como individuos es incierta y ambigua. En la familia, parece que las mujeres se definen menos por la teoría liberal que por los discursos patriarcales que resaltan las restricciones y no la libertad; no la igualdad de valor, sino la subordinación.³⁵ Podríamos decir que la teoría liberal presume que los varones son los dueños de las mujeres en el hogar. ¿Qué importa aquí la democracia?

Desde una perspectiva feminista radical, la condición de la liberación de la mujer no se basa en los conceptos de igualdad e igualdad de derechos, ni siquiera en las libertades democráticas de los discursos democráticos liberales. Da la sensación de que, cada vez más, las feministas saben que, aunque la igualdad de derechos sea el requisito mínimo para impedir la descalificación de la mujer, no garantiza su liberación.³⁶

Rowbothan,³⁷ en su análisis retrospectivo del movimiento de la mujer en el Reino Unido, reflexiona sobre el impacto de las campañas feministas sobre la democracia. Lo que deseábamos en los años setenta—dice—era, en realidad, la "ampliación" de la definición de democracia, para referirla cada vez más a la esfera privada. La desigualdad doméstica, la identidad, el control sobre la sexualidad se incluían en la nueva democratización de las relaciones humanas. Había que introducir la vida cotidiana en las dimensiones ensanchadas de la democracia. Las nuevas estrategias feministas radicales se centraban menos en las estructuras objetivas de la sociedad y más en las subjetividades (utilizando menos el Estado y más los tratamientos terapéuticos y psicoanalíticos). Las fantasías y deseos individuales crearon un nuevo "terreno" para la democracia y, en potencia, un nuevo centro de atención para quienes se preocupaban de democratizar la educación. Cada vez más,

105

³⁵ A. Phillips, *op. cit.*

³⁶ M. Thornton, "Sex equality is not enough for feminism", en C. Pateman y E. Gross (ed.), *Feminist Challenges: social and political theory*, 1986, Sydney, Allen and Unwin.

³⁷ S. Rowbothan, "Feminism and democracy", en D. Held y C. Pollitt (ed.), *New Forms and Democracy*, 1986, OU/Sage.

MADELEINE ARNOT

la orientación y la educación social se utilizarían para transformar las relaciones personales y no sólo las relaciones escolares estructuradas según el género.

Sin embargo, estas nuevas estrategias democratizadoras sólo conseguirían la liberación de la mujer si se encontraba un conjunto de valores diferente del de los discursos políticos masculinos. En este sentido, tuvieron una significación creciente los escritos de filósofas y psicólogas feministas (en especial norteamericanas como Carol Gilligan y Madeleine Grumet), que señalaron valores morales alternativos y formas de pensar de las mujeres jóvenes que contrastaban con los de los varones. A través de estas investigaciones, las chicas y las mujeres parecían tener diferentes conjuntos de criterios y prácticas éticos, distintas concepciones de la justicia social. Esos valores, fuesen el resultado de su diferencia psicológica o de sus experiencias marcadas por el género desde la infancia, parecían reflejar formas distintas de conocer y evaluar el mundo. Si así fuera, existía la posibilidad de construir un marco político alternativo al de la democracia liberal.

106

Para las feministas que apoyaban las ideas de la diferencia entre masculino y femenino, la estrategia educativa consistiría en "revalorar" lo femenino, privilegiar las ideas femeninas de humanidad. Desde esta perspectiva, las escuelas tendrían que reemplazar los valores más violentos, competitivos y militaristas de las sociedades democráticas liberales, resaltando los valores y la ética femeninos. La escolarización tendría que ocuparse de la educación de los niños en los valores de una sociedad acogedora, cariñosa y pacífica. El *currículum* subrayaría la importancia de la subjetividad, la imaginación, la estética y la emoción, la comunicación y la colaboración o la empatía, en vez de los estilos de debate conflictivos y combativos.

La clave de esta nueva forma de orden social no sería la "hermandad del hombre", sino las relaciones entre madre e hijo en la familia.³⁸ Las feministas profamilia defienden el carácter fundamental de las relacio-

³⁸ M. G. Dietz, "Citizenship with a feminist face: the problem with maternal thinking", *Political Theory*, 1985, febrero, p. 31.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

nes maternas para la reestructuración de la conciencia política y el establecimiento de un marco de referencia que Elshtain³⁹ llama "feminismo social".

Las consecuencias de tal argumento para la democratización de la educación son muy amplias. Una universidad basada en este orden femenino, por ejemplo, transformaría sus modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera que la cooperación, colaboración y apoyo mutuo serían aspectos fundamentales del aprendizaje. Belenky y otras,⁴⁰ en un influyente texto titulado *Women's Ways of Knowing*, resaltan lo que ellas llaman formas de aprendizaje de la mujer con respecto al mundo y a las consecuencias para la estructuración del saber educativo. Las mujeres, dicen, mantienen una relación diferente con el saber, que privilegia los valores humanísticos y la conexión entre las esferas de la actividad y el conocimiento. Desaparecería la especialización y fragmentación del conocimiento que caracteriza a la educación actual. En cambio, siguiendo a Paulo Freire,⁴¹ que afirmaba que el conocimiento se adquiriría en un círculo de aprendices, la enseñanza sería dialógica, los estudiantes se formarían mejor, las mujeres aportarían sus propias versiones de la verdad.⁴² Otras⁴³ hacen hincapié en las formas de autoridad maternal que las mujeres, en cuanto educadoras, pueden aportar a los ambientes de aprendizaje, y en las formas de lucha de ellas contra las estructuras paternas.

107

³⁹ J. B. Elstain, *Public Man, Private Women*, 1981, Princeton University Press.

⁴⁰ M. F. Belenky, B. M. Clinchy, N. R. Goldberger y J. M. Tarule, *Women's Ways of Knowing*, 1969, Nueva York, Basic Books.

⁴¹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 1970, Nueva York, Herder and Herder. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, 1992, Madrid, Siglo XXI, 12a. ed.)

⁴² Cfr. Maher, 1985.

⁴³ Cfr. M. Culley y C. Portuges (ed.), *Gendered Subjects: the dynamics of feminist teaching*, 1985, RKP.

MADELEINE ARNOT

Las cuestiones suscitadas por el feminismo social resultan, en efecto, provocadoras para el pensamiento y recuerdan, de muchas formas, debates anteriores sobre la pedagogía crítica y la conciencia crítica. Los estilos de aprendizaje que suponen tales estrategias implican, de nuevo, un proceso de desestructuración y reconstrucción del lenguaje, los conceptos y las teorías. Los maestros, utilizando distintas estrategias de "personalización", estimularían a los alumnos a reflexionar sobre sus propias vidas y la construcción de sus identidades (mediante historias de vida, autobiografías, diarios, etc.).

En esta versión de lo que podríamos llamar "práctica democrática radical", es clave la importancia de capacitar a la mujer para controlar su propia vida y participar en decisiones que afectan a ésta. Este proceso no es individual, sino colectivo, resaltando y utilizando las experiencias comunes como medio para impulsar la liberación. La oposición y la participación políticas se hacen posibles mediante la proclamación de la subjetividad femenina y el estímulo para que las mujeres construyan sus propias narraciones.

108 Sin duda, es discutible si estas pedagogías feministas, brevemente descritas aquí, son viables en un sistema educativo de masas. En realidad, podrían desarrollarse en el sector informal, sobre todo en la educación de adultos y en los cursos de acceso. Podemos decir que la falta de representación femenina en las instituciones educativas controladas por los varones hace casi imposible instrumentar estas perspectivas feministas, pero hemos de reconocer también la interconexión del conocimiento escolar con las estructuras económicas y la incompatibilidad de esas formas de enseñanza y aprendizaje con los sectores industriales más tradicionales y la demanda de una mano de obra fragmentada, con diferente preparación y organizada de forma jerárquica.

Sólo en circunstancias excepcionales, los responsables de la política educativa han reconocido la significación de los argumentos feministas a favor de las políticas de igualdad de oportunidades, y comenzado a hacerse cargo de las diferencias entre las culturas masculina y femenina (p. ej.: Elgovist y Saltzman, exponen cómo, en Suecia, los reformadores de la educación han tenido que aceptar y trabajar con las

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

diferencias entre las "vías rectas" y las "sendas tortuosas" masculinas y femeninas).⁴⁴

El reconocimiento de la diferencia

La democratización de la educación podría haber sido un asunto relativamente sencillo si sólo consistiera en incluir la cultura de la mujer y los valores del mundo privado en nuestra comprensión de lo que constituye la democracia. Sin embargo, como sabemos, el concepto de cultura femenina es problemático, dado que implica argumentos esencialistas biológicos o culturales y universaliza la influencia del maternalismo de manera inaceptable. Mientras que el feminismo democrático liberal concebía la categoría de la mujer como individuo, el feminismo radical parece construir un sujeto nuevo: "la mujer como madre".

Hemos aprendido que hay que incluir el ámbito privado en las definiciones de democracia y de educación democrática para que la mujer se convierta en ciudadana con participación plena. Pero todavía quedan cuestiones sin responder acerca de cómo puede el feminismo configurar una versión nueva de la democracia y de la educación democrática.

Otras teóricas políticas muestran una historia más compleja en la que sólo puede hablarse de las mujeres y de la educación femenina en términos de las *diferencias entre mujeres* (y no sólo de sus diferencias con respecto a los hombres). Por ejemplo, la conciencia creciente de la medida de las desigualdades sociales entre las mujeres niega la simplicidad de tales argumentos. El feminismo socialista ha demostrado, si acaso, diferencias significativas en las relaciones de las mujeres de clase trabajadora y de las de clase media con las economías capitalistas. Asimismo, han puesto de manifiesto el poder que las últimas ejercen

109

⁴⁴ Elgovist-Saltzman, "Straight Roads and Winding Tracks: Swedish educational policy from a gender equality perspective", *Gender and Education*, 4, 1-2, 1992, p. 41-56.

MADELEINE ARNOT

sobre las primeras. Sin embargo, las teorías de la democracia liberal, las teorías socialistas (sobre todo las de la educación y de la reproducción social) no sólo han tendido a reforzar la distinción entre las esferas pública y privada, sino que han fracasado a la hora de definir lo que significa la participación democrática en el hogar. Como indica Jagger,⁴⁵ las feministas socialistas sólo ofrecen una respuesta confusa a la cuestión de la democracia en el hogar. La lógica de su postura supone que, si el control democrático de la economía es esencial, también será esencial tener un control democrático sobre la reproducción biológica. En este contexto, las feministas socialistas defienden el derecho de la mujer sobre su propio cuerpo, pero también, de forma un tanto contradictoria, la necesidad del control de la comunidad sobre la reproducción biológica, en nombre del bien común. Si éste hubiera de ser el objetivo, ¿en qué consistiría la enseñanza de la educación sexual?, ¿en la coerción pública del derecho individual de la mujer a tener hijos?

En general, la perspectiva socialista sobre la educación para la democracia no se ha ocupado de estos espinosos problemas. La imagen de una educación democrática radical solía llevar consigo la celebración de la conciencia radical a través de una pedagogía curricular y crítica alternativa. El origen de esa radicalización estaba, por regla general, en las formas de conocimiento y en los valores culturales de las clases trabajadoras industriales masculinas. Esas estrategias radicales se detenían antes de cuestionar el predominio masculino en la esfera privada. Era difícil que el predominio de la cultura burguesa masculina señalada por teóricos franceses como Bourdieu y Passeron,⁴⁶ fuera reemplazada por una cultura feminizada, como tampoco los "maestros críticos" cuestionarían necesariamente las formas de autoridad masculina que respaldaban aquella cultura. En realidad, a la luz de

110

⁴⁵ A. M. Jagger, *Feminist Politics and Human Nature*, 1983, Rowman and A. Held, Harvester.

⁴⁶ P. Bourdieu y C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, 1977, Sage. (Trad. cast.. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 1977, Barcelona, Laia.)

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

la versión de la democracia participativa desarrollada por Left, parece difícil que se cuestionen las formas de subjetividad y las relaciones personales que apoyan la marginalidad de la mujer.

Puede decirse que las feministas socialistas tampoco consiguieron elaborar un concepto liberador de la educación democrática. Jagger dice que se centró la atención de manera demasiado estricta en las relaciones adultas entre hombre y mujer, otorgando muy poca importancia a los derechos de los niños. Al tratar el tema de la igualdad, se ha pasado por alto la cuestión del derecho de los niños a participar en las decisiones que les afectan. En efecto, es rara la iniciativa basada en la escuela que incluya a los niños en todas las etapas de la elaboración de normas igualitarias. En la mayoría de los casos, es la maestra feminista radicalizada quien actúa como agente de cambio, en nombre de la igualdad sexual.

No obstante, las feministas socialistas examinaban cualquier análisis que partiera del supuesto de la categoría unitaria de "mujer". Sus análisis, con las críticas feministas negras con ellos relacionadas, demostraron las relaciones de explotación y opresión que existían entre mujeres. Cada vez más, los estudiosos universitarios fueron cayendo en la cuenta de la necesidad de describir distintas formas de feminidad, discursos que reflejan diferentes posturas de mujeres y estructuras diferentes en las que se encuadran las diversas clases de mujeres. A principios de los años ochenta, la diferencia de género estaba claramente sobre el tapete.

111

Las perspectivas educativas feministas y la época moderna y postmoderna

Poco antes de abrirse el debate entre los feminismos liberal, radical y socialista, comenzaron a considerarse esas perspectivas como respuestas históricas concretas a la democracia liberal, presionando a favor del cambio, aunque sea muy significativo el hecho de que se definieran de acuerdo con los supuestos del mismo discurso democrático liberal.

MADELEINE ARNOT

El centro de atención y la configuración de las perspectivas feministas sobre la educación empezaron a considerarse como discursos históricos específicos fundados en lo que Middleton⁴⁷ llama "narraciones principales" de la era moderna, y configurados por éstas.

Esas teorías estructurales construyeron una versión del orden social que establecía esencialmente explicaciones causales. Las carreras educativas de las mujeres eran el resultado, por ejemplo, de pautas de socialización marcadas por el género, la explotación capitalista o la opresión de las mujeres ejercida por los hombres. En los casos del feminismo liberal o del radical, las experiencias de las mujeres se universalizaron. En el caso del feminismo socialista, se redujeron a la determinación de clase.

Parece que tales explicaciones guardan poca relación con la complejidad de las identidades, experiencias, culturas y posiciones sociales de las mujeres. Las feministas postestructurales y postmodernas, como Walkerdine,⁴⁸ defienden la necesidad de reconocer las distintas formas de representar a las mujeres en los diversos discursos. En su análisis, las maestras y las alumnas aparecen representadas mediante los distintos discursos de la sexualidad, el género, las ideologías progresistas centradas en el niño, etc. Con frecuencia, esos discursos son incompatibles y contradictorios. Del mismo modo, Lather⁴⁹ defiende la importancia del reconocimiento de diferentes estructuras narrativas que otorgan significado a las experiencias y acciones de las mujeres y las niñas. Desde esta perspectiva, la categoría de "mujer" aparece como equivalente a una forma literaria: la "mujer" existe como tema de un discurso.

No obstante, estas perspectivas, de las que no podemos ocuparnos con profundidad aquí, no sólo cuestionan las explicaciones de las experiencias educativas de las niñas que ofrecen las pedagogas feminis-

112

⁴⁷ S. Middleton, "A post modern pedagogy for the sociology of women's education", en M. Arnot y K. Weiler (Eds.), *Feminism and Social Justice in Education*, 1993, Londres, Falmer Press.

⁴⁸ V. Walkerdine, *School Girl Fictions*, 1990, Londres, Verso.

⁴⁹ P. Lather, *Getting Smart*, 1991, Nueva York, Routledge.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

tas, sino también las formas de representar y llevar a cabo la lucha democrática. Para algunos, la significación de la tradición postmoderna consiste en el peligro que representa para el movimiento de la mujer y para la lucha permanente a favor de su liberación. Si no existe una referencia a las estructuras de la sociedad, si no hay una condición común clara que una a las mujeres a pesar de su diversidad, ¿puede darse acaso algo parecido a una política democrática feminista?

¿Debemos promover, por ejemplo, iniciativas educativas en nombre de la "mujer" como categoría? ¿Es necesario disponer del concepto de "niña" con el fin de luchar para mejorar la educación femenina?⁵⁰

En cierto sentido, estas teorías postmodernas forman parte de una dolencia social más general en la que los valores democráticos parecen tener poco relieve. Como sostiene el Consejo de Ministros del Consejo de Europa, existe en Europa una enfermedad social que es más el resultado de la desintegración y división del orden social que de la ignorancia de los valores democráticos. Ese "desorden" se pone de manifiesto en la alienación de la juventud, la intolerancia, los actos de violencia, el terrorismo, el resurgimiento de la expresión pública de actitudes racistas y xenóforas, la desilusión de muchos jóvenes europeos afectados por la recesión económica y conscientes de la persistencia de la pobreza y la desigualdad en el mundo (Cámara de los Comunes). En el mundo postmoderno, las luchas a favor de la justicia social en la educación y en la sociedad también se han visto afectadas por el rápido crecimiento del capitalismo de las compañías de ámbito mundial, el resurgimiento de la derecha, la fragmentación del bloque oriental y el colapso del socialismo, el surgimiento del nacionalismo y las crecientes desigualdades sociales, tanto entre como dentro de las economías aparentemente avanzadas.⁵¹

113

⁵⁰ A. Jones, "Becoming a 'Girl': poststructuralist suggestions for educational research", *Gender and Education*, 5, 2, 1993, p. 157-66.

⁵¹ K. Weiler, "Feminism and the Struggle for a Democratic Education: a view from the United States", en M. Arnot y K. Weiler (eds.), *Feminism and Social Justice in Education*, 1993, Londres, Falmer Press.

MADELEINE ARNOT

Sin embargo, a causa de esa anomia cultural y de los cambios políticos y económicos, la política democrática feminista sigue siendo relevante, aunque su fundamento haya cambiado tanto que resulte irreconocible. Como dice Kathleen Weiler,⁵² en el contexto de los Estados Unidos, lo que ahora está en juego es "el futuro de la educación para las mujeres en las sociedades marcadas por el resurgimiento de la ideología derechista y el control conservador del Estado". "Las preocupaciones y las vidas de las mujeres han sido excluidas del discurso neoconservador sobre la educación".

Podemos asistir a esta situación en el Reino Unido, en donde las reformas educativas neoconservadoras han tratado de sustituir los "presuntamente molestos supuestos del Estado democrático liberal" por la visión de una democracia de consumidores.⁵³ Esta ruptura fundamental con el discurso democrático liberal de la democracia tiene consecuencias para las escuelas y para quienes luchan por cambiarlas.

114 Como dice Weiler, estamos participando ahora en una batalla con respecto al significado de la educación y la democracia entre quienes buscan una sociedad más participativa por igual y más justa y quienes restringirían a las élites el acceso al saber y al poder. Como sabemos, los objetivos igualitarios no tienen por qué ser compatibles con los principios económicos. De hecho, en una revisión de la democracia como ideal mundial, "estaba claro que, en el siglo XX, la ciudadanía y el sistema capitalista han estado en guerra".⁵⁴ Los políticos han explotado esa guerra y sobre todo la Nueva Derecha ha resaltado la incompatibilidad entre el concepto de ciudadanía social (a la que nos referimos antes) y la prosperidad en las economías capitalistas.

En los últimos cinco años, la solución propuesta por el gobierno conservador del Reino Unido ha consistido en desarrollar un discurso

⁵² *Ibidem*, p. 210.

⁵³ S. Ransom, "From 1944-1988: Education, Citizenship and Democracy", en M. Flude y M. Hammer (eds.), *The Education Reform Act: its origins and implications*, 1988, Londres, Falmer Press.

⁵⁴ D. Heater, *op. cit.*, p. 101.

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

de ciudadanía democrática que privilegia la elección y la rendición pública de cuentas,⁵⁵ los deberes y responsabilidades individuales sobre los derechos.⁵⁶ La democracia se basa ahora en la libertad de elección privada, en la competición y el progreso individual. No aparece la idea de bien común; en realidad, como decía Margaret Thatcher, en cuanto sociedad, no existe tal cosa.

En 1988, los ministros británicos conservadores comenzaron a promover lo que llamaban ciudadanía activa, resaltando la difusión del poder, las obligaciones civiles y el servicio voluntario.⁵⁷ Hay que estimular a los individuos mediante la educación para la ciudadanía, cursos que reafirmen en los deberes del individuo para que sea promotor activo de la salud de la nación. La libertad individual quedaría garantizada al eliminarse las interferencias del Estado, sobre todo en el nivel de la comunidad local.

No obstante, la introducción de la educación para la ciudadanía (aunque basada en su formación con respecto a las responsabilidades individuales) brinda oportunidades a quienes luchan por los derechos de las mujeres. La consecuencia positiva constituirá, si se aprovecha, la ocasión para educar a los niños en la historia política, alertándolos acerca: del papel activo desempeñado por las mujeres al luchar por sus derechos, de los valores y estructuras de la esfera privada y de la posición que en ella ocupa la mujer, y de la procedencia de los obstáculos para la consecución de esos derechos. Asimismo, podríamos incluir en el saber escolar la diversidad de culturas, la historia de las luchas políticas y la rica humanidad de todos los miembros de la sociedad.⁵⁸

Por tanto, la naturaleza y la búsqueda de la democracia, en la medida en que afectan a las mujeres, siguen siendo temas clave en países como Gran Bretaña. Al cuestionar las ideas de la ciudadanía social, la Nueva Derecha ha destruido el fundamento de muchas reformas efec-

⁵⁵ S. Ransom, *op. cit.*

⁵⁶ D. Heater, *op. cit.*

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ K. Weiler, *op. cit.*

MADELEINE ARNOT

tuadas en nombre de la igualdad entre los sexos. Se aplaudirá más el logro de una mujer individual que el progreso de las mujeres como grupo.⁵⁹ La responsabilidad de la reforma y el progreso sociales vuelve a recaer con toda claridad en cada mujer. Y en ese contexto, las diferencias de clase y étnicas entre las mujeres se convierten en determinantes críticos de su éxito.

Al mismo tiempo, el feminismo postmoderno ha cuestionado la relevancia de definiciones de la ciudadanía precedentes, que universalizaban e, incluso, omitían la especificidad y multiplicidad de las demandas de las mujeres. Como dice Chantal Mouffe,⁶⁰ las antiguas versiones de "ciudadanía" se han convertido en obstáculo para que la democracia funcione de una manera inclusiva más auténtica. Por tanto, no podemos ir hacia atrás para defender los conceptos universales y de orientación masculina de democracia y de educación democrática.

Las feministas podemos escoger entre dos vías. Por una parte, podríamos elaborar un nuevo concepto de ciudadanía, neutral con respecto al género, generalizable e inclusivo. Por otra, podríamos aceptar y construir una teoría de la diferencia sexual. Como dice Carol Pateman:

116

Para que las mujeres sean ciudadanas, en cuanto mujeres, autónomas, iguales, aunque sexualmente diferentes de los hombres, la teoría y la práctica democráticas han de sufrir una transformación radical (...) la democracia no puede ser coto de los hombres.⁶¹

Es obvio que todavía queda mucho por debatir en relación con la medida en que la diferencia de género deba informar nuestro trabajo

⁵⁹ Cfr. M. Arnot, "Feminism..., *op. cit.* y "A crisis..., *op. cit.*

⁶⁰ C. Mouffe, "Feminism, Citizenship and Radical Democratic Politics", en J. Bulter y J. W. Scott (eds.), *Feminist Theorise the Political*, 1992, Routledge.

⁶¹ C. Pateman, *op. cit.*

FEMINISMO Y EDUCACIÓN

como pedagogos. Espero haber puesto de manifiesto algunas dimensiones políticas de este debate. Hemos de considerar con todo detenimiento lo que queremos decir al hablar de democracia en la educación en un contexto marcado por el género. Desde mi punto de vista, ya no es posible dar por supuestas las definiciones de democracia basadas en los principios liberales ni basar la política democrática en los intereses de las mujeres como tales, en su sentido más simple. Cada vez somos más conscientes de que la lucha va en contra de las "múltiples formas en las que la categoría mujer se plantea como subordinada".⁶² Es momento para cambiar nuestras formas de luchar a favor de la justicia social, de abandonar la "piel de león" y crear nuevas definiciones de ciudadanía que estén adaptadas a las mujeres.

⁶² C. Mouffle, *op. cit.*

POESÍA EN PERSPECTIVA: UN RECONOCIMIENTO

*Eduardo Milán**

A fin de siglo, coincidente con el fin de milenio, es posible examinar algunas cuestiones relativas a la situación general de la poesía (léase, en cuanto a formulación teórica general, *arte*) y, a partir de ello, pensar acerca de sus alternativas.

I. La crisis de la modernidad afectó más de lo que se reconoce el arte de este siglo. Si bien el pensamiento postmoderno (independientemente de sus antecedentes, rastreables a través de toda la modernidad, especialmente luego del Iluminismo) emerge con claridad en la década de los setenta (según la puntual sintomatología reunida por Lyotard), es a través de acontecimientos históricos precisos (la caída del bloque socialista, la caída del muro de Berlín, etc.) donde ese pensamiento crítico de la modernidad logra traducirse en hechos concretos y palpables. En la crisis de ese pensamiento estalló, realmente, una secuela de no resoluciones de la modernidad que adquirieron fuerza a partir del siglo XVIII, clave para entender la vectorización del mundo a través de dos factores definitivos: la razón instrumental y la revolución industrial. La respuesta romántica a la condensación iluminista no descuidó, aún bajo amenaza, la profundización en la reflexión estética, una "ciencia" joven cuya edad no excedía el siglo anterior. Hegel, Lessing o los hermanos Schlegel hicieron suyas las contradicciones de un pensamiento *sobre el arte* que prometía, en caso de que el arte se

119

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

EDUARDO MILÁN

confirmara como transitorio, es decir, que ya no vehiculizara las grandes necesidades del espíritu, ocupar el lugar de la obra misma (según la profesía hegeliana acerca del futuro del arte, cumplida a medias). Si el siglo XIX estéticamente se cierra con un poema nihilista, *Un coup de dés n'abolirá l'azar* (Mallarmé, 1987), no sorprende que Tristán Tzara, en 1918, proclame: "Dadá no significa nada". Sin embargo, el siglo no había abierto con un signo de continuidad estética: abrió con la puesta en escena de algo que expresa, en última instancia y para nosotros los humanos, el euforismo dionisiaco: la primera guerra mundial. La obertura es significativa de una manifestación clara al siglo XX: la interferencia de la historia en el *continuum* estético. Esto puede explicar tal vez la ambigüedad de un típico movimiento de entreguerras como el surrealismo.

120

Contagiado por el móvil de la esperanza, *que se necesita pero no se ve*, el Manifiesto surrealista de André Breton apuesta todo o nada a la *otra realidad*, otredad que estuvo siempre en la mira de toda práctica artística. El desvelamiento de una obviedad puede ser triunfal en un momento de tiniebla histórica. No por eso, por su calidad de obvia luz, el surrealismo dejará de sufrir la siguiente paradoja: es un movimiento estéticamente "reaccionario" por no profundizar la propuesta Dadá (continuación teórica de la idea hegeliana de "muerte del arte"); ejemplificando con la monarquía, si Dadá corresponde al momento revolucionario, el surrealismo corresponde a la Restauración. La debilidad del surrealismo no sólo se sitúa en el autoritarismo no-surrealista de su líder Breton ni tampoco en las componendas que debió realizar para mantenerse a flote. La debilidad surrealista reside, especialmente, en la fantasía de sus enunciados teóricos y en sus imposibilidades prácticas. A la "no practicidad" del surrealismo se enfoca la refutación de dicho movimiento desde las trincheras del mismo espíritu de las vanguardias históricas y de los movimientos neo-vanguardistas siguientes. La lógica de la vanguardia pedía, luego de Dadá, un renacer, no un restaurar: a las cenizas de Dadá correspondería un ave o una nueva forma de ave, nunca un monumento estetizante y de fundamentación canónica. En el siglo de la ruptura —éste que se acaba— el surrealismo

POESÍA EN PERSPECTIVA

intentó reconectar el arte al sistema del mundo. La reconexión no era inocente: Breton esperaba que el mundo cambiara "para bien". El devenir histórico lo traicionó del mismo modo que Breton había traicionado a Tzara al introducir al surrealismo en la dinámica política militante.

II. En el ejemplo del movimiento surrealista se puede ver con claridad un signo de este —nuestro tiempo: la *positivación* de lo negativo. Con esta expresión quiero resaltar la reiterada actitud de la sociedad actual, la de cambiar de signo ciertas sintomatologías de la enfermedad social al no encontrarles remedio. Esta es una práctica que incluye varios niveles de lo social, desde la interpretación filosófica de la tradición a la distorsión de los hechos. Si un cierto pensamiento postmoderno puede, dado su carácter nihilista, reinterpretar el espíritu de la tragedia griega y *positivizar* a Edipo (el héroe de la violencia por definición, el catalizador discordante-dionisiaco), ello significa que la dimensión temporal histórica del pensamiento mítico —y su deriva trágica— ya no está en juego. Si Breton puede construir un monumento estético casi perfecto a partir del sacrificio de Dadá, todo indicaría que una dimensión del *arte más allá del arte* ya no está en juego y lo que sí está en juego es la *dimensión estética* aliada a una necesidad de seguimiento, de continuidad *sin que los efectos del sacrificio se hayan cumplido*.

III. Desde América Latina las cosas se ven, tal vez, de diferente manera. La "marginalidad favorable", un concepto que ha servido al arte latinoamericano para situarse con una posición de fuerza (la fuerza que otorga lo diferente) ante el arte europeo o neo-europeo (el norteamericano, claro está), posibilitó la creación en Brasil, a finales de la década de 1950, del movimiento de Poesía Concreta. Tres poetas brasileños, Augusto y Haroldo de Campos y Décio Pignatari, construyeron una teoría poética basada en una actitud muy cara a la marginalidad civilizatoria: la del "canibalismo cultural". Sobre la base de las visiones del escritor brasileño Oswald de Andrade, especialmente sobre las consideraciones de su *Manifiesto Antropofágico* (1928), los poetas brasileños imprimen sobre la cultura del mundo un ritual de devoración cultural. Esa "devoración" se practica en general a partir de una lectura desacralizadora y anticatólica de la tradición cultural occidental. La

EDUARDO MILÁN

selección de sus modelos teóricos y prácticos (desde el siglo XIX en adelante: Hegel, Marx, McLuhan, Reinan Jakobson, James Joyce, Mallarmé, W.C. Williams, Ezra Pound, Maiacovsky, etc.) genera un *paideuma* (en palabras de Ezra Pound: "elenco de autores vigentes en un momento dado") que les permite la elaboración de uno de los más acabados modelos teóricos del arte creados en América Latina y, sin duda, la normalización más orgánica de un proyecto poético concebido en el Continente. Pero, especialmente, comparte una visión de la poesía que tuvo ecos internacionales muy precisos en aquellos escritores cuya participación en movimientos de vanguardia había marcado indeleblemente su quehacer (Stockhausen, Max Bill, Max Bense, Eugen Gomringer y otros). El poeta mexicano Octavio Paz reconoció la influencia de los poetas concretos brasileños durante la escritura de su poema *Blanco* (1967) y en su libro experimental *Topoemas* (1968), la postura teórica y práctica de los poetas de São Paulo influyó profundamente en las nuevas generaciones de poetas conosureños (uruguayos y argentinos fundamentalmente). La temprana influencia en Octavio Paz (una influencia sobre todo práctica), no tuvo consecución inmediata en cuanto al efecto expansivo y más general de esta *política del rigor poético* que representaron y representan los poetas mencionados. Hay que esperar al año de 1987 para que aparezca, en México, la traducción de una antología poética de Haroldo de Campos realizada por Manuel Ulacia y por mí, y publicada, con un prólogo mío que divulga la *actitud poética* de Haroldo de Campos, pero también del grupo, en ediciones El Tucán de Virginia.

122

IV. Me he detenido en manifestaciones de la vanguardia estética porque son las que presentan o manifiestan la preocupación por proyectos de escritura que son, también, la mayoría de las veces, formulaciones éticas o proposiciones de vida. Y porque, a mi juicio, está ahí, en la propuesta proyectiva o en su ausencia, en la mirada futurible o en su escamoteo, la razón, a mi juicio, de mucho del pesimismo imperante en la cultura actual, cuando no del libre "dejar pasar" del flujo nihilista decimonónico. Las vanguardias históricas no sólo precipitaron una crisis en el ámbito del arte, Su proyección alcanzó lo social con inusitada

POESÍA EN PERSPECTIVA

fuerza. La importancia modélica del impacto de las vanguardias es palpable cuando se advierte que todo un repertorio de formas artísticas "preparadas" para un cambio en el arte, que era, también, un cambio en la vida (es aleccionador aquí el papel trágico jugado por el futurismo y el constructivismo soviéticos) se quedó, históricamente, sin referentes. La crítica a los movimientos de vanguardia estéticos no proviene de acusaciones relativas al intento de prolongación en el tiempo de algo que se llama, justamente, *vanguardia* y que, por la misma lógica bélica de donde proviene la palabra, no puede durar mucho. La crítica no es, entonces, a la pretensión de la vanguardia de instalarse como un nuevo canon ("tradición de lo nuevo" según Harold Rosenberg; "tradición de la ruptura" según Octavio Paz): es una crítica a la falta de referentes a los que todo un repertorio formal aludía y ya no puede aludir. Lógicamente, si hay una dialéctica de la vanguardia, una pretensión utópica, al decretarse por un estado de cosas del mundo el "fin de la utopía" todo el repertorio formal que aludía a la posibilidad utópica se vuelve si no inoperante al menos sin lugar. Sin embargo, esa descolocación entre los repertorios formales epocales —lo que sustenta la posición de una historicidad de las formas, lo que posibilita creer en una transitoriedad formal— y los contenidos que vehiculizan ha sido una constante en la historia del *arte* vista en perspectiva. Ese "error" o traición de la forma al contenido ha posibilitado mucho del reciclaje formal de la historia del arte. En el campo de la poesía, por ejemplo, si fuera absolutamente justo el concepto de transitoriedad formal (coincidente aquí con la teoría evolutiva de las formas, cara al espíritu romántico y que ancló, también, en el positivismo) sería un absurdo la sola concepción o la posibilidad de que se escribieran sonetos a finales del siglo XX. Ocurre que, al tratarse un problema como el de la relación forma-contenido en un siglo como el nuestro, donde las promesas de cambio habían sido una proyección también del superyó científicista de la época —la promesa de cambio estaba científicamente demostrada—, la constatación del no isomorfismo arte-vida, la no ligazón forma-contenido parece un fracaso del arte mismo y la caducidad de todas las formas pensadas o imaginadas a —raíz de una posibilidad.

EDUARDO MILÁN

La forma *fragmento* es un buen ejemplo de lo que digo. Si la escritura fragmentaria tuvo tanto éxito en la primera mitad del siglo XX —lo que permitiría ver en ese lapso un corno de "los años del fragmento"— podría decirse que el fragmento era la forma idónea de un mundo que se mostraba en apariencias a todas luces fragmentado: desde la física y la constatación relativista de que el universo no presentaba leyes estables como para una conclusión definitiva hasta el movimiento de la sociedad que se debatió, en los primeros cincuenta años del siglo, entre la promesa de un cambio y la guerra. El fragmento no parece ser tanto un resto de forma, una ruina formal proveniente de un quiebre de carácter epistemológico o de una toma de conciencia de la fragilidad del proyecto moderno o de la violencia de la razón instrumental. El fragmento parece corresponder, en los primeros cincuenta años, a *una imagen del mundo*. Así, con la lógica que vincula directamente al escritor y su tiempo, se puede decir que ni el *Finnegans wake* de James Joyce ni *The waste land* de T.S. Eliot ni *Trilce* de Cesar Vallejo ni *En la masmédula* de Oliverio Girondo —todos textos de extrema fragmentación— podrían haber sido escritos en ningún otro momento histórico que entre 1900 y 1950. Pero hay algo que delata la fortuna de la forma fragmentaria en nuestro siglo. Se trata de la crisis de la idea de arte como ilusión. La célebre frase de Picasso, "el arte es una mentira que dice la verdad", demanda algo muy similar a lo demandado por John Keats el siglo anterior: "Beauty is truth, truth beauty... dice el romántico inglés al concluir su *Ode on a grecian urn* (1819). Existe la sospecha, detrás de la poética del fragmento, de que en esta *forma hay algo que no hay*, como si la conciencia estética fuera clara en cuanto sabe que se trata de una sobrevivencia, de un arte que *sobrevivió*, con toda la lógica entre culposa, irresponsable y fundamentalista que el haber sobrevivido conlleva. En la forma fragmento se presenta *como ausencia* la estética de la "muerte del arte", siempre sacrificial y renaciente, de Hegel en alianza con la forma de la imagen del mundo. Lo que no hay, y el fragmento sabe que no hay, es significación en la más amplia noción de *sentido*. Con esa conciencia el arte ya deja de ser el ejercicio de "gozar de los sentidos" para transformarse en la demanda de otra

124

POESÍA EN PERSPECTIVA

cosa. Esa *verdad* que entre líneas demanda el gran arte de nuestro siglo ya no puede ser la belleza o ya no la misma belleza que era certeza para Keats. Esa belleza fue cuestionada en el siglo XIX por Rimbaud ("senté a la belleza en mis rodillas y la encontré horrible") y, de una manera más cultural y menos individual, por Dadá en nuestro siglo. La demanda no es, entonces, por la falta estética o por el "principio del placer" que otorgó, alguna vez, el arte. Se trata de una belleza que, secularmente, vivifique la necesidad del artista y del poeta de estar en un terreno estable y con carácter absoluto, de algo como una religión que vuelva a significar o re-vincular el diálogo Divinidad-poeta en cuya ruptura Hölderlin cifró la tragedia de su (nuestra) época. Esa belleza no puede estar en ningún otro lugar más que vinculada a lo que todavía no hay, en términos de Ernst Bloch, no sólo como vínculo sino, mejor, como la condición anticipatoria de ese *no-todavía-latente*. La autonomía del arte, conquista decimonónica relativa a la no dependencia del arte de la sociedad y luego de la realidad (vencía así una larga lucha por la independencia de la idea de mimesis), se pagó cara en este siglo XX cuando la vanguardia decretó a ese mismo arte autónomo *obsoleto*. Si, por un lado, como el mismo Bloch señala, el arte (o la belleza) es utópico en sí mismo, utópico ante su misma belleza anticipada, viene (iba necesariamente a venir) al caso la pregunta: ¿en qué mundo se da ese arte? La carrera a velocidad refleja fue perdida por el poeta. Al mundo no le importó la "conciencia desdichada" del poeta porque había una conciencia un poco más general que la del poeta que había entrado en crisis apenas iniciado el siglo. La conciencia de la guerra pareció más importante que la "conciencia desdichada", aún la conciencia de la guerra como locura o estupidez que hizo decir a Joyce: "El *Ulises* es más importante que la Segunda Guerra Mundial". Las vanguardias estéticas consideradas como un fenómeno de post-guerra corrieron el riesgo de transformarse en un fenómeno de entredos-guerras. Todo lo cual, en un mundo de frases célebres como el actual, nos lleva a la tristemente célebre frase de Adorno: "Es imposible escribir poesía después de Auschwitz." Pero lo que verdaderamente parece imposible, a la hora de los funerales del arte, es olvidar que

EDUARDO MILÁN

nuestro siglo ha sido signado por la guerra desde su comienzo. Y no sólo por la primera o por la segunda guerras mundiales sino por *toda* la guerra: por la amenaza de la guerra y por el peligro de la guerra, sin contar las más de trescientas guerras locales o particulares que llevamos hasta ahora. Ante un paisaje semejante es difícil plantear un seguimiento serio o un devenir de la estética decimonónica en el siglo XX. La autonomía del arte o la aniquilación del arte son conceptos inútiles cuando la lógica del mundo escapa del dominio estético, cuando el artista, por una resolución ética, se ve obligado a dar testimonio del mundo, o cuando el arte se integra dentro de una lógica más amplia de resistencia humana. Aquí, en este último caso, el seguir haciendo arte se plantea como una memoria ciega, sabia, que tiene que ver una vez más con la esperanza y no tanto con la evidencia.

126

V. No parece haber, entonces, salidas o soluciones lógicas para la encrucijada del arte actual y, dentro del arte, para la encrucijada en la que también se encuentra la poesía. Habría que resolver con una cierta urgencia la cuestión de si el problema de la poesía es un problema de su íntima competencia o si es un problema del mundo. La sociología es cauta cuando toca estos problemas. Generalmente remite la particularidad de un tiempo histórico a la generalidad difícil de todos los tiempos. La filosofía, sobre todo la filosofía que se detiene ante la necesidad de superación del nihilismo otorgó, por boca de Heidegger, la palabra a los poetas. Y, en efecto, sí parece haber una ligazón consciente o inconsciente entre la visión presocrática de los poetas como vates o vaticinadores y la concepción de belleza como anticipación de Ernst Bloch. Entre el maníaco que delira poseído por una visión y el que ve la esperanza como condición de sobrevivencia en la materia, no parece haber mucho trecho. Varios puntos caros a una básica noción humana se tocan en esa forma de fe en la poesía (Heidegger) o en la belleza (Bloch). 1) La fe en que la poesía es una forma de captación del futuro o, con seguridad, del aire de los tiempos. Ezra Pound decía que los poetas eran las antenas de la especie. Esta concepción se liga con la noción del poeta como visionario, una noción muy cara al romanticismo decimonónico pero también, y por deriva romántica, a la

POESÍA EN PERSPECTIVA

antigüedad griega. 2) La fe en que la poesía es generada por la subjetividad humana. Entra en cuestionamiento así el estatuto de veracidad objetiva y con él toda la razón instrumental puesta en marcha en forma consciente desde el Iluminismo, con furor pragmático durante la revolución industrial y, con acentuada positivación, en esta fase postmediática de la tercera revolución tecnológica. Viene al caso recordar la exitosa frase del célebre físico: "Ya que Dios me hizo sujeto soy subjetivo. Si me hubiera hecho objeto sería objetivo." 3) La fe en que la poesía es la más inútil de las artes que sobreviven, es decir, que "no sirve para nada". En un mundo instrumentalizado como el nuestro, que haya una práctica específica *que no sirva para nada* tiene varias connotaciones: a) existe la posibilidad, aun en este mundo, de una práctica legendaria como la historia misma de no subordinación a ningún orden institucionalizado; b) que ya que no sirve para nada, que es completamente inútil, puede vehiculizar formas subjetivas no codificables y por lo tanto no reductibles a la calidad de información y, aún más, de comunicación. Esta concepción remite tanto a la posición "en huelga" de Mallarmé a finales del siglo pasado, como a la noción del poema como erizo de Jacques Derrida. 4) La fe en que la poesía constituye, como palabra articulada de una manera específica, una forma de memoria y que, como forma de memoria puede contaminar otras formas de memoria de cara a la necesidad de sobrevivencia de la tradición, por ejemplo, en un mundo que amenaza con convertir a la idea de tradición en fragmentos discontinuos de presente. 5) La fe en que la poesía puede, por su alianza con la memoria, superar el *impasse* que ha significado primero el proyecto moderno y, luego, las sucesivas derivaciones postmodernas, neomodernas o finalistas. No hay tanta certidumbre de que las artes plásticas puedan seguir manteniendo lo que todavía queda de estatuto estético no mercantilizable. Esta condición de "insobornable" de la poesía ante el mercado, ante toda una forma de poder, la vuelve el comodín de las artes humanísticas. Como matiz de esta certidumbre hay que plantear nuevamente la pregunta por la relación de la poesía con las nuevas maneras de normalización tecnológica.

EDUARDO MILÁN

VI. Lo que sí parece un hecho irrefutable en el momento actual es que se ha creado una nueva relación, por no decir interdependencia, entre arte, poesía y mundo. Cuando el suelo mismo del planeta está siendo afectado no parece pertinente, más que en un nivel meramente académico, plantearse problemas como el de la autonomía del arte, o no de la misma manera en que fue planteado hace un siglo. Todos los quehaceres de carácter humanístico parecen involucrados en librar la batalla por la sobrevivencia, tanto en un nivel elemental, ecológico, como en niveles menos elementales como el ético, el económico y el estético. El papel o la función de la poesía, más allá de ser poesía, parecería estar ligado como otro a quehacer a ese mismo sentido de esperanza.

PODER Y POSTMODERNIDAD

*Julián Meza**

Para hablar de la postmodernidad y de las figuras del poder que actúan y prevalecen en ella es conveniente hablar antes —una vez más, por supuesto— de la modernidad, aun cuando parezca un tema envejecido, en desuso y casi herrumbrado. No creo poder añadir gran cosa al respecto, pero sí puedo recordar algunos conceptos que, para nuestra desgracia, se han olvidado, porque vivimos abrumados de abundantes informaciones insignificantes, numerosos conocimientos trillados y lugares comunes que recuerdan los prejuicios puestos al desnudo por Flaubert cuando habla del burgués filisteo y de su imbecilidad característica.

Aunque alguna vez estudié filosofía, y me licencié (más como licenciado que como docto en la materia), no abordaré el tema desde esa perspectiva, que hoy me parece poco menos que ilusoria —prefiero decir ilusoria a utópica. Tampoco lo haré desde el punto de vista del científico social o del politólogo que no soy, y que no aspiro a ser, para mi buena suerte y, sobre todo, para fortuna del lector. Como escritor, me basta con apoyarme en la opinión de ese extraordinario poeta de la modernidad llamado Charles Baudelaire.

Baudelaire es, ante todo, el poeta de la modernidad. Es también, al mismo tiempo, por paradójico que esto pudiera parecer, el primer gran crítico de la modernidad. En su obra da cuenta de la existencia de este

129

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

JULIÁN MEZA

supuesto período histórico y, a la vez, hace su crítica de la manera más radical posible, por supuesto.

En un ensayo titulado "Del heroísmo de la vida moderna", que fue escrito con motivo del Salón de la pintura de 1846, Baudelaire nos dice: "Mucha gente atribuye la decadencia de la pintura a la decadencia de las costumbres. Este prejuicio de taller, que ha circulado entre el público, es una mala excusa de los artistas, que estaban interesados en representar sin cesar el pasado, y de esto la pereza ha sacado provecho."

A continuación añade, a manera de conclusión: "Es verdad que la gran tradición se perdió, y que la nueva todavía no está hecha."

130

Haciendo una paráfrasis de este escrito de Baudelaire quiero decir que hoy mucha gente atribuye, sin sentido, la decadencia del pensamiento y de la política a la decadencia de las costumbres (o a la pérdida de los valores tradicionales), que no es a fin de cuentas sino una verdad de perogrullo, o un pretexto para aquellos que, autoproclamándose voceros del porvenir (radiante o apocalíptico), sólo añoran el pasado (lejano o inmediato, feudal o soviético), y se conforman con vivir apoltronados en el presente (globalizador y de bloques fraudulentamente económicos y financieros). Y así ocurre porque, en mi opinión, la gran tradición intelectual, artística y política parece haber desaparecido (ya no hay socialistas utópicos ni supuestamente científicos, ya no hay vanguardias ni existencialismos, ya no hay Valery, Camus, Sartre, Aron y Foucault). Es cierto que siguen vivos Castoriadis, Lefort, Morin, Furet, Chomsky y Hobsbawn, pero todavía no ha nacido una nueva tradición. Al igual que hace más de un siglo, vivimos en la tierra de nadie o de "nunca jamás", y de aquí el recurso, a mi juicio falaz, que nos invita a hablar de postmodernidad en ausencia de ideas, proyectos, sueños e imaginación.

En el mismo ensayo dice Baudelaire más adelante: "(...) la mayor parte de los artistas que han abordado los temas modernos se han contentado con los temas públicos y oficiales, con nuestras víctimas y nuestro heroísmo político, y lo hacen a regañadientes, porque son mandados por el gobierno que les paga. Y, sin embargo, hay temas privados, que son heroicos de manera muy distinta".

PODER Y POSTMODERNIDAD

Otra vez parafraseando a Baudelaire quiero decir que nuestros intelectuales se han contentado con temas públicos y oficiales: el Estado, el gobierno, el sistema político, el partido oficial, los partidos de oposición, la *realpolitik*, las ideologías, la enajenación, el porvenir radiante o los medios de comunicación; con sus repetidas y aburridas quejas; con sus pírricas victorias, pactadas cada fin de semana; con sus mártires prefabricados (en Chiapas) o con su heroísmo ramplón (en cada elección). Pero no creo que lo hagan a regañadientes, porque con demasiada frecuencia es el gobierno el que los manda y el que les paga, y a menudo les paga muy bien —independientemente de que se trate de gacetilleros incondicionales, de bufones de toda laya, de guerrilleros encapuchados, de feministas sin sostén, de ecologistas con sed de poder ambiental, de indigenistas disfrazados de fray Bartolomé de las Casas, de columnistas políticos a sueldo, o de cronistas de sociales que, desde su residencia en Las Lomas salmodian a los pobres, y aun a los miserables. En cambio, al igual que algunos de los contemporáneos de Baudelaire, nuestros intelectuales han descuidado el heroísmo privado de temas tales como la reflexión, la soledad, la crítica, el sueño, la creatividad, la tolerancia, la imaginación o el humor. La vida mexicana es fecunda en temas poéticos y maravillosos, que podrían ser fácil pasto del imaginario. Aun cuando nos cueste trabajo creerlo, lo maravilloso nos envuelve y podría saciar nuestra sed de ilusiones, pero no lo vemos porque carecemos de los ojos de Joyce, de Kafka o de Proust. Somos incapaces de observar el mundo como es y, en cambio, lo vemos como quisiéramos que fuera, o peor aún, como creemos que es.

En otro texto, realmente extraordinario, escrito a propósito del Salón de la pintura de 1859, y que precisamente lleva por título "La modernidad", Baudelaire escribe: "Así va él (el artista), corre, busca. ¿Qué busca? Tal y como lo he dibujado, seguramente este hombre, este solitario dotado de una imaginación activa, que viaja siempre a través de *el gran desierto de los hombres*, tiene una meta más elevada que la del simple *flâneur* (el dandy que pasea sin meta), un objetivo más general, distinto del placer fugitivo de la circunstancia. Busca algo que se nos

JULIÁN MEZA

permitirá llamar la *modernidad*, pues no se presenta mejor palabra para expresar la idea en cuestión. Se trata, para él, de extraer de la moda lo que puede contener de poético en lo histórico, de extraer lo eterno de lo transitorio."

El artista contemporáneo de Baudelaire buscaba con lógicas y comprensibles prisas (porque aún era prisionero del asombro y de la extrañeza), quería dar un sentido a su obra por encima de las circunstancias, y a fin de cuentas en muchos casos lo logró, porque estaba dotado de un recurso: la imaginación activa, que le permitió atravesar *el gran desierto de los hombres*. Hoy, cuando *el desierto crece y lo diverso decrece* la situación es totalmente diferente porque la imaginación activa parece habernos abandonado. Así lo demuestra la ausencia de metas mucho más elevadas que las de los tristes y soporíferos medios de comunicación, empantanados en su verborrea y en sus imágenes gastadas de tan piadosas, en la falta de objetivos en general y, peor aún, en la complicidad con el *ascenso de la insignificancia* del que habla Castoriadis cuando se refiere a nuestra cotidiana complacencia con las groseras banalidades del progreso.

132

Vivimos prisioneros de nuestra circunstancia, de la moda, de lo transitorio, del instante instaurado por la modernidad, en lugar de hacer lo que hizo el artista moderno que se convirtió en crítico de la modernidad: extraer lo poético de lo histórico, lo eterno de lo transitorio, lo trascendente de lo cotidiano, y consumirnos en el instante. Sin embargo, pretendemos estar más allá de la modernidad, instalados a nuestras anchas en la postmodernidad arquitectónica, ambientalista, urbanística, decorativa y filosófica.

"La modernidad es —puntualiza más adelante Baudelaire en el mismo ensayo— lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable. Hubo una modernidad —precisa— para cada pintor antiguo; la mayor parte de los hermosos retratos que nos quedan de épocas pasadas están revestidos —enfatisa— con los ropajes de su época. Son perfectamente armónicos porque el vestido, el peinado y aun el gesto, la mirada y la sonrisa (cada época tiene su porte, su mirada y su sonrisa) forman un todo de una completa vitali-

PODER Y POSTMODERNIDAD

dad. Este elemento transitorio, fugitivo, cuyas metamorfosis son tan frecuentes, no tenemos derecho a despreciarlo o a pasarlo por alto. Al suprimirlo caemos forzosamente en el vacío de una belleza abstracta e indefinible, como la de la única mujer antes del primer pecado. Si sustituimos el vestido de una época con otro, impuesto necesariamente, provocamos un contrasentido que no puede tener excusa sino debido a una bufonada querida por la moda."

En resumen, la característica fundamental de la modernidad es lo fugaz, lo transitorio. En otras palabras: es el instante. Esto constituye la mitad del arte, o de la reflexión. La otra mitad es, y esto es en definitiva lo más importante, la capacidad del artista, o del intelectual, para extraer lo eterno de lo transitorio, cuando tiene capacidad para el asombro, para la observación, y carece de compromisos con los poderes establecidos, o a punto de establecerse como meras piezas de recambio o simples soluciones de continuidad.

Todas las épocas han tenido su modernidad, su instante; y lo que ha trascendido de esas modernidades ha sido la capacidad del artista, el poeta, el intelectual para captar sus diferentes rasgos, ropajes y características, y extraer de ellas lo trascendente. Esa fue la virtud, antaño, de Homero, Sócrates, Boccaccio, Dante o Maquiavelo; y, en tiempos más recientes, de Flaubert, Rimbaud, Monet, Nietzsche, el mismo Baudelaire, Picasso, Céline, Buñuel o Borges.

En las obras de todos estos grandes creadores no hay los ropajes ni los gestos de los excelsos artistas pretéritos, sino los de sus propias épocas. En cambio, la postmodernidad me parece que es, en el mejor de los casos, una bufonada impuesta por la moda y el circo de las circunstancias. ¿O qué otra cosa es esa pretensión de querer haber dejado atrás la modernidad al refugiarse en el interior de un gran decorado *art nouveau* o *art déco*, e instalarse en una sospechosa vuelta a la feudalidad que no deja de ser una falsa puerta de escape a la modernidad? Los románticos nunca fueron tan necios y pretenciosos como nuestros postmodernos, dado que volvieron a la Grecia clásica conscientes de que su retorno era sólo un viaje al pasado. Ése fue el magnífico caso de Hölderling o el de Novalis.

JULIÁN MEZA

Tal vez asistimos al final de los tiempos modernos. Pero este final forma parte de un prolongado proceso que se inició con la crítica del artista mediocre que inauguró la modernidad, que continuó con Baudelaire, que siguió su camino con Nietzsche, Husserl y Foucault, entre otros, y que, sospecho, aún está lejos de haber desembocado en el umbral de otra época. Roma no se acabó con el poder del emperador Constantino y, para nuestra desgracia, los totalitarismos de este siglo están lejos de haber sido definitivamente conjurados, como lo demuestra el actual ascenso de la xenofobia y el racismo en todo el mundo.

En política la permanencia de la modernidad me parece más que evidente. Proseguimos en la búsqueda de la democracia iniciada en los albores de los tiempos modernos, pero sin haber añadido un ápice a la Declaración universal de los derechos del hombre y del ciudadano, que aún no adquieren del todo carta de ciudadanía en México. La reflexión sobre el poder no sólo no ha ido más allá de la modernidad, sino que repite infatigablemente sus conceptos y sus prácticas más desgastadas: los partidos políticos (que ya no son clubes revolucionarios, ni logias masónicas, y ni siquiera círculos de lecturas), las elecciones (que en el mejor de los casos se han convertido en un circo o en una feria republicana en California), la competitividad (¡siempre tan incompetente!), la economía de mercado (puesta a raya por el proteccionismo), el individualismo (disminuido por él mismo) y lo políticamente correcto, que nunca dejó de ser incorrecto desde los tiempos de Cervantes, Shakespeare y Montaigne.

Nuestros tecnocráticos, rectos y correctos economistas hablan de globalización como si se tratara de algo realmente nuevo, cuando ese proceso lo iniciaron Inglaterra y Francia con sus respectivas revoluciones hace más de doscientos años. Además, nuestros economistas parecen haber olvidado la nefasta experiencia de la pretensión globalizadora de los soviéticos (la internacional comunista y el internacionalismo proletario, que no impidieron llamar a Stalin rústico georgiano, y que tampoco evitaron que los rusos y los polacos trataran a los asiáticos, a los africanos y a los cubanos como ciudadanos de tercera clase) y la

PODER Y POSTMODERNIDAD

división del mundo en bloques políticos (comunismo y capitalismo), que ahora pretenden sustituirla, sin éxito, con la idea de los bloques económicos, que no son ni la supuesta unidad europea —que no deja de ser un proyecto, permanentemente amenazado por el sometimiento de Inglaterra a los USA y la riñas comerciales entre sus diferentes socios, que sólo conjuran la amenaza norteamericana gracias a la posesión de la bomba—; ni la unidad asiática, siempre relativa (los japoneses odian a los coreanos tanto como los norteamericanos a los europeos) y que no incluye a la China poseedora de la bomba; ni menos aún el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que no pasa de ser un chiste —de mal gusto, por cierto—, al menos entre los ilegales latinoamericanos en USA, las clases medias venidas a menos y los propietarios de las pequeñas y medianas empresas mexicanas que fueron arrojadas al libre mercado carentes de experiencia y de otras supuestas ventajas comparativas.

África sobrevive en una época muy anterior a la modernidad (en el mejor de los casos es nómada e infelizmente recolectora) y el centro de la ex-potencia soviética (Rusia) no es menos miserable y triste que un país que, como México, se halla permanentemente entregado a resolver problemas elementales causados por mafias políticas y cárteles postmodernos.

Frente a este desolador panorama numerosos intelectuales disertan acerca de la postmodernidad sin avanzar una sola idea, sin tener en mente proyectos de vida diferentes, consumidos por la moda individualista y misantrópica, que no excluye la xenofobia y el racismo, y que no cesa de reiterarse con toda su estúpida monotonía y sus negros horrores desde hace más de cien años.

No quiero concluir sin añadir otra frase de Baudelaire, que resume en buena medida su época y, por supuesto, la nuestra: "Para la mayor parte de nosotros, sobre todo para los negociantes —a los ojos de los cuales la naturaleza no existe, excepto en sus relaciones de utilidad con sus negocios— lo fantástico real de la vida está singularmente debilitado."

JULIÁN MEZA

Y de aquí que las figuras del poder en los tiempos que corren no sean muy diferentes a aquéllas que se impusieron desde el inicio de los tiempos modernos: la prepotencia, el autoritarismo, la avidez, el abuso, el individualismo propio del burgués filisteo, y el dinero (sin incluir el control de las modernas tecnologías, que son, tan sólo, una prolongación de las del pasado inmediato). Para colmo, estas figuras del poder ahora no se ven asediadas por el imaginario o por una sola fantasía vital.

Como decía antes: el desierto (el poder corrosivo de la sociedad moderna y su bienaventurado dinero) crece y la diversidad (el poder de la imaginación y la inteligencia crítica) decrece, y nos engañamos cuando pretendemos haber dejado atrás el triste páramo de la modernidad y las figuras del poder asociadas con ella, para adentrarnos victoriosa (o derrotistamente) en una inexplicada e inexplicable (por inexistente) postmodernidad. Como dice Michel Foucault al iniciar el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*: "Nosotros, victorianos."

Esta frase no es la expresión de un pensamiento débil (como lo quisiera Vattimo), o de un cuento para niños (como lo quisieran Baudrillard y secuaces), sino la constancia de una simple realidad que, de tan obvia, parece casi invisible. A mi juicio los postmodernos son, en el mejor de los casos, tristes victorianos que todavía hablan de represión, de enajenación y de censura porque son incapaces de asociar su imaginario con el de creadores y críticos como el marqués de Sade, Flaubert, Baudelaire, Mallarmé, Buñuel, Céline, Passolini o Borges.

Estoy convencido de que los postmodernos son, en el mejor de los casos, émulos de ese patético funambulista llamado Dalí, que ciertamente acompañó a Buñuel en la aventura de *El perro andaluz* y de *La edad de oro*, pero que acabó patéticamente asociado con Francisco Franco y su pudibunda corte de los milagros en una pseudoaristocrática y feudal cruzada.

Después del catastrófico intento de modernización salinista (que hizo realidad uno de los sueños de Marx, dada que produjo la extinción de las clases medias), sin lugar a dudas Zedillo debe ser, por lo menos para los bienaventurados postmodernos, el adalid de la época

PODER Y POSTMODERNIDAD

que dejó atrás la aventura africana y pastoril del tercermundismo, aun cuando hoy la postmodernidad se presente en cueros *art nouveau* o en harapos *art déco*, porque éste es el único símbolo existente del bienestar para toda la familia —que incluye sobre todo a los hijos de las amorosas familias que se divierten, disfrazados de payasos, en todos los semáforos de la gran ciudad, forjada a fuerza de asfixiantes imecas y de degolladoras udís que no ocultan su marca civilizadora a la mexicana o, en otras palabras, los símbolos del poder a la manera charra, fidelista, septembrina, revolucionaria, nacionalista, guadalupana, neoclásica, priísta, panista, perredista y globalizadora. Y que Dios nos proteja, porque no estamos confesados, ni menos aún circuncidados.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA EN LA ÉPOCA DEL "DESEN- CANTAMIENTO DEL MUNDO"

*Roberto Vallin**

*A Óscar Martiarena y Javier Mancera,
en la amistad*

La perplejidad en que se debaten las artes, la literatura y la poesía como expresiones privilegiadas del sentido de la existencia humana, es la misma que se cierne sobre el resquebrajamiento vertiginoso de una concepción aún presente y sin embargo ya pretérita del mundo. Un "mundo de entremundos" –podría decirse– que ha comprometido su vocación y su destino de espacio habitable, tal como era percibido desde el mirador de una perspectiva histórica muy reciente. A este azoro corresponde una visión caracterizada por el rechazo de la concepción global de la Historia como consagración del relato de la Razón y del Espíritu que, al desplegarse, iría cumpliendo sus virtudes intrínsecas de salvación, progreso y liberación, en un argumento suscrito, de manera ciertamente diversa, por el cristianismo, el liberalismo y el marxismo. Por otra parte, esta impug-

139

* Universidad Nacional Autónoma de México.

ROBERTO VALLÍN

nación necesaria hoy pareciera desembocar en la exaltación acrítica de quienes ilustran las bondades de la "postmodernidad" e incurren en la homologación –de suyo indistinta– de los diversos períodos y regímenes sociohistóricos, en una suerte de ataraxia y agnosticismo políticos en los que está comprometido el propio pensamiento.

Habría también un rechazo benéfico de "la idea de una razón uniforme y universal" que correspondería a aquella concepción de la Historia como manifestación del Espíritu Absoluto hegeliano, y de una versión escatológica del devenir de la humanidad, apuntalada en un Sentido que desvelaría su ser con el transcurso del tiempo mismo. Dicho de otro modo, la Historia no sería sino la confirmación de un argumento preestablecido. Otro rasgo de nuestra época residiría en la crítica de la diferenciación estricta de las esferas culturales, que reclama su fundamento "en un principio subyacente de racionalidad y funcionalidad", al amparo de una concepción hegeliana, cuando, en todo caso, la unidad de las esferas culturales diferenciadas se corresponde con el hecho "de que todas las esferas encarnan, cada una a su manera, y en el propio modo de su diferenciación, el mismo núcleo de significaciones imaginarias, las de la sociedad considerada".¹

140

Asimismo, las contradicciones y los períodos de efervescencia histórica de las sociedades contemporáneas –la gravidez polémica de sus momentos más significativos y de sus escollos y crisis– sin duda han sido anunciadas por el propio despliegue problemático de las artes en general, desde los inicios del presente siglo. Esta correspondencia anticipada –a la manera improbable del eco que anuncia el golpe entremudado del ala, en expresión de augurio– se vincula a los movimientos de ruptura que las artes experimentan en su propio campo y

¹ La presente caracterización recoge, en líneas generales, si bien con matizaciones, la enunciada por Cornelius Castoriadis, en *Le Monde Morcelé*, 1990, París, Éd. du Seuil, que a su vez parcialmente se basa en la de Johann Arnason, en "The Imaginary Constitution of Modernity", *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 1989, Ginebra, n° XX. Véase, asimismo, Kostas Papaioannou, *La consagración de la historia*, 1989, México, FCE.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

que involucran sus planteamientos, prácticas y objetivos. Se trata, igualmente, de la problematización de los vínculos entre la vida y el arte y de la relación entre *eros* y *poiesis*, en un ámbito que involucra a la existencia misma —de las "artes apofánticas" a las "artes del signo", entre las que se encuentran la literatura y la poesía.²

Desde una perspectiva histórica, el hecho de que el arte se plantee como la expresión de una actividad que reclama un ámbito autónomo, es decir, un espacio delimitado por el horizonte de sus propios fines, y aun al margen de otras actividades, representa un fenómeno inaugural en la historia de Occidente. Lo es, asimismo, el hecho de que el arte sea considerado como una actividad de mayor trascendencia que otras, como si fuera la expresión compensatoria de una "religiosidad secularizada" frente al "desencantamiento" creciente del mundo. Todavía durante la Época Clásica, en términos estrictos no existe una preeminencia de la actividad artística en relación a la artesanal, de manera que sus practicantes, en la Antigüedad y en la Edad Media son, en todo caso, hacedores que se distinguen por los dones de su imaginación, los materiales utilizados en sus obras y por la maestría con que las realizan.³

En la Antigua Grecia la idea de Belleza se encontraba unida a la de intelegibilidad e inextricablemente vinculada con otros principios, en un entramado simbólico en el que el arte no reclamaba para sí el estatus de una "realidad aparte"; así, mito y logos aún compartían una misma sustancia y la imagen del cosmos podía ser revelada en el poema filosófico. A su vez, las obras del arte medieval son juntamente el testimonio de la consagración del artista a su oficio y de sí mismo como creyente que exalta la verdad religiosa, en su intento de unirse a la divinidad a través de la fe. Por su parte, el artista del Renacimiento reivindica, de consuno, la experimentación constante frente a la reali-

141

² Esta clasificación suscribe la adoptada por Eugenio Trías, en *Lógica del límite*, 1991, Barcelona, Destino.

³ Helen Gardner, *Art through the Ages*, 1970, Nueva York, Harcourt, Brace & World.

ROBERTO VALLÍN

dad, en asomo a un orden antropocéntrico de la existencia, en un punto de inflexión histórico que ya anuncia los rasgos del "mundo".

No será sino hasta el siglo XVIII que, en una formulación teórica y bajo los auspicios de la filosofía kantiana, se abrirá paso una concepción del Arte como entidad autónoma, en la que el artista asciende de categoría y aparece consagrado por entero al cultivo de la Belleza en calidad de su exclusivo custodio. Si de manera paradigmática Baudelaire encarna más tarde esta doctrina del arte y del artista, en las postrimerías del XIX y en la primera década del presente siglo se inicia, en el ámbito general de las artes, un movimiento de profunda crítica a la visión autárquica de la Belleza. Así, en las obras de los artistas con mayor originalidad y fuerza creativa, se expresa un propósito que sin duda trasciende una concepción de Belleza reducida a la búsqueda de la mera satisfacción desinteresada, a la que refiere la mediatación kantiana; esto es, en la que el juicio sobre el gusto, paradójicamente, revela su desinteresado interés en un "objeto".⁴

142

A contrario de lo que sucede en las artes establecidas, en las artes vivas el imaginario despliega una crítica de la realidad circundante, proyectando sobre el mundo y la sociedad nuevas concepciones de lo real-posible, lo concebible y realizable. Protagonistas de los movimientos de ruptura, estos artistas parecieran herederos a distancia del espíritu de explotación de sus homólogos renacentistas, para quienes el arte constituye el umbral mismo de una realidad desvelada que se opone a una concepción dogmática, en una perspectiva metafísico-religiosa. En tal sentido, por ejemplo, la obra de Cézanne abre nuevos caminos al ofrecer una teoría distinta de la percepción, que con el tiempo se traduciría en nuevas concepciones de la forma y de la pintura. De igual manera, en el cubismo pictórico, y parcialmente también en el literario —en el contexto de las nuevas relaciones de la poesía y las artes plásticas, encarnadas por Picasso, Apollinaire, Reverdy, Léger y otros— se manifiesta la ruptura con las concepciones previas de la existencia, de

⁴ I. Kant, *Crítica del juicio*, 1982, México, Porrúa.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

las relaciones del hombre con el hombre y de éste con los objetos, apartándose, asimismo, de las teorías psicológicas previas.⁵

En consecuencia, por una parte la búsqueda de la Belleza se convierte en ejercicio subversivo que resquebraja las representaciones de la tradición y atenta contra el orden y las conductas individuales y colectivas que lo sustentan. Por otra, las reacciones contra los movimientos de vanguardia respondieron a la necesidad de reafirmar, a partir de categorías definidas, la certidumbre de los poderes establecidos del arte y su versión de la existencia y de lo humano.⁶ Podría decirse, por lo tanto, que el intento de las vanguardias consiste en traducir en acto una reterritorialización de las subjetividades y, a partir de un desplazamiento de lo pensable y lo plausible, propiciar la emergencia insurrecta de nuevas expresiones de la subjetividad.

La novela y la literatura teatral desempeñaron una actividad crítica eficaz, en relación a actitudes, valores y, en una palabra, a subjetividades y conductas, a través de la impugnación directa del orden imperante y de la subrepticia capacidad subversiva de la metáfora. Así, tanto práctica como teóricamente, poetas y novelistas interrogan los mecanismos regulatorios, la fuerza y los efectos del lenguaje en un intento por renovar los medios de su expresión y el sentido de la literatura y la poesía. Un ejemplo de ello fue el simbolismo francés, con Rimbaud y Mallarmé. La palabra y la escritura se convierten en campo de reflexión y acción interrogantes de las potencias del espíritu y del lenguaje, y se abocan a discernir las relaciones entre el pensamiento y la lengua. La relación establecida entre palabras y cosas se impugna y pretende reformularse al impugnarse "la prosa del mundo" sancionada por el sentido común de la sociedad.

Durante este período los artistas anuncian, de manera involuntaria, los prolegómenos de los trastornos cuyo gran acontecimiento será la

143

⁵ Jean Cassou, *Panorama des Aris plastiques Contemporains*, 1960, París, Gallimard.

⁶ Cfr. Matei Calinescu, *Cinco caras de la modernidad*, 1991, Madrid, Tecnos.

ROBERTO VALLÍN

Primera Guerra Mundial. Con frecuencia, novelistas, dramaturgos y poetas se anticipan a los pensadores de las ciencias sociales mostrando, más allá de las apariencias, zonas ocultas del verdadero estado de cosas de la realidad, pues de suyo la actividad artística colinda con el "cerco de lo hermético",⁷ en esa frontera en que el presente se toca con lo que advendrá. La originalidad y radicalidad de la actividad creadora se traducen en anticipación y desvelamiento de lo que "es", desentrañando, por tanto, el orden de las evidencias en que se fundan los poderes establecidos. La imaginación se revela, así, como potencia elevada del espíritu que desborda los márgenes de lo que puede ser anticipado como posible, en términos de la imaginación radical.

* * *

144

"La muerte del arte" —que fuera profetizada por Hegel— parece situarse ya en el centro de una convicción consciente y reflexiva, ya en las márgenes movedizas de una percepción que pertenece al lugar común, a la atmósfera de las creencias y de las ideas difusas. Podría afirmarse que el fenómeno forma parte del síndrome creciente y generalizado del "desencantamiento del mundo", que a su vez corresponde al de su occidentalización, a través del despliegue incontenible de las fuerzas tecnocientíficas, que cumplirían con la entronización metafórica del "espíritu absoluto". En este sentido, la técnica se muestra, como una fuerza bivalente que, concebida como un medio instrumental, acaso en virtud de su propia esencia se convierte, en sí misma, en un fin subordinante que marca el destino de todas las sociedades.

"Todo lo que es realizable deberá ser realizado, por el solo hecho de ser posible", pareciera ser la divisa inmodificada de la técnica que, como expresión *de hybris* y voluntad de poder, a su paso todo lo transforma.⁸ Una evidencia paradigmática de ello reside en el dominio vir-

⁷ En referencia al concepto, véanse *La aventura filosófica*, 1938, Madrid, Mondador, y *Lógica del límite*, *op. cit.*, de Eugenio Trias.

⁸ Cfr. Jacques Ellul, *Le Système Technicien*, 1977, París, Calmann-Lévy.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

tualmente planetario de los medios de comunicación masiva que, desempeñando un papel fundamental en las democracias y en la divulgación del conocimiento, asimismo se han constituido en asientos de poder, homogeneización y abstracción crecientes. De hecho es posible afirmar que la realidad, en una parte sustantiva, es resultado de la influencia que los medios ejercen a través de sus imágenes y representaciones del mundo, afianzando el orden de los simulacros.⁹ Así, la "muerte o agonía del arte" se engasta en una realidad conformada por el cúmulo de las representaciones que, incesantemente emitidas por *los mass-media*, recorren e influyen los más diversos ámbitos e intersticios de la vida cotidiana y alimentan los imaginarios colectivos.

Dicha realidad es el resultado —acaso ya sin origen y sin destino discernibles— de la circulación energúmena y paroxística de los signos que producen y reproducen subjetividades, discursos y prácticas, y cuyos valores de "uso" y de cambio se reciclan por la propia velocidad con que se intercambian entre sí, en una especie de "(tauto)lógica, agonal y mimética". En términos de recepción sensible, ello provoca una impresión de evanescencia, frente a la cual es cada vez más difícil distinguir las fronteras precisas entre lo virtual y lo real —incluso, o sobre todo, porque los efectos de virtualidad producen efectos indudables en el orden de lo real. Desde una perspectiva heideggeriana podría afirmarse, entonces, que el "declive del arte" corresponde a la época de "la metafísica cumplida", como corolario y parte constitutiva de la tecnificación de nuestra época, puesta en acto del principio que en lo sucesivo orienta el destino de los hombres.¹⁰

En el conjunto de los sucesos que confluyen al horizonte y entramado histórico-social y ontológico de nuestro tiempo, la "muerte del arte" es un elemento por demás significativo, clave de posibles interpretaciones. De manera que, a la sombra de la aseveración hegeliana, en el sentido de que "es cosa del pasado" —y concebido como elemento utópico— el arte pareciera disuelto en una "estetización" de la existencia

⁹ Jean Baudrillard, *Cultura y simulacro*, 1978, Barcelona, Kairós.

¹⁰ Martin Heidegger, *Sendas perdidas*, 1960, Buenos Aires, Losada.

ROBERTO VALLÍN

como fenómeno generalizado que recorre a las sociedades modernas.¹¹ El hecho remite, sin duda, a una serie de acontecimientos anteriores. Así, las "vanguardias históricas", surgidas en la última década del siglo XIX y en las primeras del presente, dieron inicio, por una parte, a prácticas artísticas que se tradujeron en un desbordamiento de los cauces institucionales establecidos por los poderes de la Academia; por otra, esta concepción emergente del arte se fundó en el imperativo de disipar la línea divisoria entre el fenómeno estético y la vida.

Al romper con la concepción estética kantiana, en la que el objeto de la belleza es el "interés desinteresado" que caracterizaría a la obra de arte, las poéticas vanguardistas reivindicaron una concepción de ruptura con la tradición, en la que el arte se anuncia como vía privilegiada de conocimiento de la realidad. Estas formulaciones encarnaron movimientos sensibles de revuelta en los que el arte y el pensamiento se subordinan a la vida y se alzan contra toda expresión heterónoma de la sociedad. Las vanguardias se propusieron desempeñar un papel de transformación social y política —fundamentalmente en el ámbito de *lo político*— comprometiendo subjetividades, valores, conductas individuales y colectivas, con el propósito de subvertir el orden social y sus jerarquías. Con posterioridad, las neovanguardias reivindicaron el mismo propósito general, aunque atemperando los radicalismos metafísico-revolucionarios previos, sin renunciar al objetivo de colonizar, por vía de belleza, los espacios vitales tradicionalmente vedados.¹²

Hubo, por tanto, una transformación de la topología permisible que abraza al acto y a la experiencia estéticos, de manera que a los espacios tradicionalmente consagrados a la expresión artística se sumaron otros, para llevar el arte a escenarios inéditos, en los espacios productivos, de tránsito o de convivencia diaria. Se verifica, pues, un cambio en la relación entre acto y experiencia estéticos, espacios y públicos

¹¹ Este punto es desarrollado por Gianni Vattimo, en *El fin de la modernidad*, 1986, Barcelona, Gedisa, y por Stefano Zecchi, en *La belleza*, 1994, Madrid, Tecnos, si bien desde perspectivas diversas y aun opuestas.

¹² G. Vattimo, *op. cit.* y *La società trasparente*, 1989, Milán, Garzanti.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

receptores. He aquí al arte como presencia incorporada a la existencia y ya no planteado como el horizonte de su propia disolución necesaria, según estableciera el utopismo revolucionario de las vanguardias históricas —en un sentido cercano al ilustrado por Lautréamont, al afirmar que la poesía debía ser hecha por todos.

Ahora bien, si con las vanguardias posteriores el arte se concibe ya como experiencia inmediata y alcanzable por su integración a la existencia cotidiana, asimismo, en una suerte de compensación conjurante, afirma la necesidad de desplegar una autocrítica bajo el signo de la negación. La obra de arte se sustrae entonces al imperativo del éxito vinculado a las cualidades estéticas, que le destinarían a una valoración en el espacio de las convenciones contra las cuales se rebela. Por ello se desplaza hacia una zona distinta en el encuentro con quien la "consume", en el terreno ambiguo de una valoración fundada en su capacidad —autocrítica e irónica— de provocar la discusión de su propio estatuto, de problematizar su condición previamente otorgada. Uno de los ejemplos mayores de la inteligencia sensible que ilustra esta perspectiva es el encarnado por Marcel Duchamp. Asimismo hay que señalar que, si por una parte la voluntad de autoconciencia crítica de la estética contemporánea —desde una perspectiva programático-ideológica— ha sido identificada con el "estado crepuscular" del arte, por otra, en el plano material la diseminación estética estaría estrechamente ligada al desarrollo de la técnica —como agudamente lo percibió Walter Benjamin.¹³

147

¹³ En el célebre ensayo "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, en *Discursos interrumpidos I*, 1973, Madrid, Taurus. Por cierto que Vattimo, en *La società trasparente*, llama la atención sobre el supuesto hecho de que, hasta donde afirma tener conocimiento, el ensayo de Benjamin no ha sido considerado en su verdadera importancia. En honor a la verdad hay que señalar que Jean Baudrillard lo hizo hace ya veinte años, y potenciando sus múltiples implicaciones, en su magistral *L'Échange Symbolique et la Mort*, 1976, París, Gallimard, y en alguna otra obra primeriza.

ROBERTO VALLÍN

Así pues, el hecho de que el arte haya trascendido los espacios que convencionalmente le habían sido destinados se corresponde con el desarrollo de una etapa inaugural de la técnica, que a su vez determina las condiciones de posibilidad de la diseminación generalizada de lo estético. Al igual que cada tanto ha sucedido en el ámbito de los grandes espacios históricos —como el propio Benjamin señala— ese cambio ha supuesto una transformación del *modo* (en la modernidad) de la percepción sensorial de las colectividades; además de que el hecho determinó significativamente el ámbito de los acontecimientos y del lenguaje de nuestra época, en un orden de causalidad recíproca. La "agonía del arte" guarda relación con tales sucesos y es signo que posibilita la interpretación de nuestro presente.

Se produce, entonces, lo que Benjamin denominó la pérdida del "aura" de la obra de arte, inextricablemente unida a la condición singular e irreplicable de la propia obra —que, por lo tanto, se encontraba abstraída del circuito del intercambio indiferenciado bajo los términos de una equivalencia general. Por una parte, el "aura" suponía el aislamiento de la obra artística en un ámbito de la experiencia estética con fronteras precisas respecto al ámbito general de la existencia; por otra, posibilitaba la experiencia sensible del objeto artístico, *como sacralidad concreta* y "experiencia de fundamento". Si para vivir en el Mundo es necesario fundarlo, sin que mundo alguno pueda nacer en el "caos" de la homogeneidad y de la relatividad del espacio profano —como señalaba Mircea Eliade—¹⁴ en plena modernidad secularizante, la obra de arte aún correspondía a la voluntad posible de proyectar un referente "fijo", de (re)crear y refundar el mundo, aunque fuera a partir de su huella o imagen, todavía aprehensible.

En este contexto no hay que olvidar que la fotografía y el cine surgen como artes que sólo son concebibles a partir de las posibilidades que ofrece la reproductibilidad técnica. Asimismo, en la sociedad de consumo y en la cultura de masas, "la muerte del arte" está asociada a la estetización generalizada de la existencia a través de los medios

¹⁴ Véase *Le sacré et le profane*, 1972, París, Gallimard.

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

masivos de comunicación, que divulgan los signos de la "belleza", al tiempo de producir efectos de sentido en que los referentes de realidad y virtualidad se intercambian. La influencia que ejercen los *mass-media* en las sociedades contemporáneas es en alto grado determinante, pues construyen un espacio consensual por medio de la puesta en circulación de las imágenes y de un lenguaje homogéneo y masificado que orienta y aun determina las sensibilidades. Además, el poder de su influencia no es ajeno al carácter unívoco de la comunicación.¹⁵ Al margen de sus potencialidades benéficas, los medios reproducen el mundo del "se dice" y la confusión entre ser y ente, características de la vida inauténtica denunciadas por el pensamiento heideggeriano; asimismo, tales síntomas, paradójicamente, vulneran y convalidan de consuno el sentido de la función de la obra de arte.

La refuncionalización constante de los espacios consensuales masivos a través de los medios de comunicación coincidiría, en consecuencia, con un aspecto reiterado en la definición de lo bello por la estética kantiana. Tal definición señala el acuerdo como experiencia en todo aquel que perciba lo bello, reivindicando así una disposición común en el género humano. Se deduce entonces que a la definición y a la experiencia de lo bello kantiano, ligado a un placer que se funda en el reconocimiento intersubjetivo y en la participación en mi mismo grupo, subyacería una experiencia de comunidad. En las sociedades contemporáneas ello resulta más que dudoso, a causa de su complejidad y de un evidente y acendrado individualismo.¹⁶ La masificación de gustos y comportamientos respondería, en todo caso, a la reproducción extensiva del

149

¹⁵ Jean Baudrillard, en *L'Échange...*, desarrolla este punto, no sólo en relación a los *mass-media*, sino al funcionamiento de las sociedades en su conjunto, a partir de un análisis histórico, y en referencia fundamental al "Ensayo de los dones" de Marcel Mauss. (El padecimiento del poder consistiría en la imposibilidad de devolver los dones.)

¹⁶ Sobre el tema vale la pena revisar, entre otros, Gills Lipovetski, *L'Ère du Vide*, 1985, París, Gallimard, y Alain Renaut, *La era del individualismo*, 1993, Barcelona.

ROBERTO VALLÍN

individualismo, y a una relativa diferenciación individualizante perpetuamente reciclada por la moda —en su dimensión antropológica— a través del intercambio y del "travestimiento" de los valores/signos. En este sentido, el arte de la fiesta exaltado por Nietzsche —comunidad y fraternidad— acaso sea una experiencia cada vez menos asequible.

Como se ha señalado, el crepúsculo del arte correspondería, en nuestra época, a la estetización de la existencia como resultado del desarrollo de la técnica y de la profusión de los signos a través de los medios masivos de comunicación. Así, ante los fenómenos de domeñación del signo artístico, con frecuencia los artistas se inconformaron contra una cultura masificada y reactiva que obedecía, sobre todo, a la lógica del valor/signo y del consumo. En rechazo a la tradición estética, fundada principalmente en el placer de lo bello y en valores reactivos de consenso, cierto arte exaltó su altanera vocación de desafío y se constituyó en una suerte de ideograma, cuyo rito iniciático de desciframiento estaba destinado a los elegidos. Con el propósito de conjurar la inmediatez de un consumo que desvirtuaba a la obra artística, en menoscabo de su potencia de desestructuración, dirigida a producir afectos, preceptos y valores activos, el arte intentó desplegar sus plenos poderes bajo el signo del ensimismamiento, la negación y aun el silencio. Esta estrategia pareciera responder a una suerte de ocultamiento que se muestra o de una mostranza que se oculta.

150

En una palabra, la obra artística cumplía con su destino en la medida en que, por una parte, y en virtud de su fuerza de negación, se engastaba creativamente en el mundo, al mismo tiempo que, por otra, era susceptible de ser reconocido en vinculación a formas sensibles previas por medio del uso de la técnica como clave de acceso; ésta, a su vez, se asociaba a una identificación traducible como "verdad" en acto, a través de la cual la singularidad de la obra de arte se manifestaba como producto del espíritu, es decir, como obra *concreta* e irrepetible de la imaginación creadora. Ahora bien, junto a la obra de arte que con el fin de sustraerse al circuito trivializador de los *media* y del consumo masivo se sitúa, deliberadamente, en el ámbito de la (auto)negación —a riesgo de inmolarse— sobrevive asimismo la expresión indudable de la

OBRA DE ARTE Y LITERATURA

obra artística inscrita en el espacio institucional que le ha sido asignado por tradición. En este último caso la obra encarna, con mayor o menor intensidad, un principio de variación que recrea los cánones tradicionales, sin asumir una ruptura radical.

Se trata de obras de arte que apuestan más o menos abiertamente como expresiones "positivas", en cuanto a las posibilidades de su inserción en los espacios de la cotidianidad. En este mismo sentido, y en el caso concreto de la literatura, desde hace décadas el contexto en el que se desplaza o se sitúa una parte significativa de la poesía refiere al lenguaje y a las imágenes de los medios de comunicación masiva. Esta relación no sólo se expresa en una crítica frontal de la realidad, sino también en una suerte de estrategia de sesgamiento crítico y testimonial que se desarrolla en términos irónicos, paródicos y polivalentes. En todo caso, la vinculación de la poesía con el entorno cultural profundamente permeado por los *mass-media* no es unívoca y sí problemática, pues en ella intervienen y se mezclan otros aspectos que remiten al "estadio crepuscular del arte", en un entorno de desencantamiento y escepticismo: la utopía gravitando entre la disolución y el vacío; el debilitamiento del impulso utópico —desarticulados los metarrelatos de la modernidad—, el *kitsch* como manifestación omnipresente y contaminante; la negación extrema del silencio; la experiencia energúmena de la temporalidad y los derivados efectos de superficie; la preeminencia del valor de cambio sobre el valor de uso y la ausencia de un horizonte promisorio de futuro.

Por otra parte, y a diferencia del pasaje histórico en que la tradición se encontraba viva y, al mismo tiempo, en una perspectiva metafísica, la identificación y la experiencia del ser se verificaban como permanentes y definitivas, nuestra época es la del ser experimentado como declive, como desvanecimiento e incertidumbre. Nietzsche aborda este fenómeno inaugural y Heidegger lo indica como característico de nuestra época, al amparo de la sombra viajera y del vacío que lega "la muerte de Dios". El hecho —que forma parte de un complejo entramado— se relaciona con las condiciones inaugurales de la reproductibilidad técnica de la obra de arte, que literalmente entrañan una transustancia-

ROBERTO VALLÍN

ción de los vínculos entre obra, experiencia estética, artista y "consumidor de arte", según se deduce de las reflexiones de Walter Benjamin.

En virtud de la posibilidad de la disipación y de la pérdida del "aura" de la obra de arte, es decir, de la traducción sensible de su condición concreta, por irrepetible y singular –por lo tanto vinculada a lo sagrado: testimonio espiritual de lo concreto– la experiencia estética corre el riesgo de no "objetivarse", de no "fijarse". Este fenómeno da paso a una percepción diseminada –en el reino dudoso de la sobreabundancia de los objetos– que corresponde a lo que Heidegger caracterizó como uno de los signos de la existencia inauténtica: la atención apresurada y compulsivamente errante que viaja sin cesar de un objeto a otro, en la búsqueda de una manifestación de verdad en la cual afianzarse. En esos términos, tal búsqueda refuerza, paradójicamente, la experiencia de extravío, es decir, recrea el síntoma que pretende conjurar y que, en términos históricos, podría interpretarse como la experiencia que encarna la singladura de la dispersión, creciente y generalizada, a lo largo del trazo quizás hoy culminante, que corresponde al tránsito de "cosmos" a "mundo".

ESCRITURA VS. REALIDAD

NOTAS SOBRE LA FUN- CIÓN *INTELECTUAL* DE LOS ESCRITORES COMO *IDEÓLOGOS*

*Eduardo Aguilar**

I

La función de los intelectuales dentro de la sociedad moderna es un tema que poco a poco ha adquirido un mayor grado de precisión. En términos generales se acepta que sus funciones principales son dos: la de *técnicos* y la de *ideólogos* (Bobbio). A esta función la desempeñan desde su adscripción orgánica a un determinado partido político. Los "técnicos" se encargarán de llevar a cabo las directrices partidarias; y los "ideólogos" de concebir la estrategia que regirá la actuación del partido o del Estado dentro de un universo más amplio, entendido éste como la estructura de relaciones políticas que se articulan en la sociedad.

En Latinoamérica son pocos los partidos o los Estados que registran claramente estas dos figuras en el seno de su estructura. En los casos en que así ocurre, un amplio sector de los intelectuales permanece fuera de las organización partidaria, mientras que un sector no menos apreciable se ubica en terrenos intelectuales que no están, por an-

153

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

EDUARDO AGUILAR

tonomasia, directamente relacionados con la política: nos referimos a los artistas.

Frecuentemente se asume que por su conciencia social y por su condición de ser pensante, el artista deberá mantener una necesaria posición política con respecto a la sociedad en donde crea sus productos simbólicos. Sin embargo, los artistas no han fungido como "técnicos" o "ideólogos", así, delimitados con tal claridad; pero en algunos casos, que son canónicos, sí se han desempeñado como ideólogos, y su actividad ha tenido claras repercusiones en la cultura, en la política y en la sociedad.

En México, dos artistas representan arquetípicamente esta configuración: Octavio Paz y Carlos Fuentes; y ambos tienen una arraigada actividad en el ámbito de la política y de la política cultural. Ambos artistas reconocen que su función dentro de la sociedad mexicana no es precisamente la de "ideólogos"; pero en muchas ocasiones el contenido de sus producciones intelectuales los llevan a cumplir, de hecho, con tal función.

154

Interesa señalar el tipo de uso que cada uno hace de la palabra en sus obras artísticas: *poesía* y *narrativa*. La poesía responde a un uso no utilitario del lenguaje, mientras que la narrativa a una suplantación de la discursividad histórica a través de los hechos que narra. Estos dos tipos de discursos —o de productos artísticos— sufren según Adorno una crisis de objetividad por causa del desarrollo de otras formas artísticas, del desarrollo mismo de la sociedad, y de las modificaciones operadas en el gusto de los lectores. Es inconcebible ahora una novela realista, tal como lo sería una épica que diera cuenta de las luchas sociales contemporáneas. Lo que en literatura se conoce como actualización hoy se torna casi imposible, salvo que intentáramos escribir una Araucana de los movimientos sociales emergentes en Latinoamérica. En consecuencia, la pléthora de artistas literarios a la que pertenecen Octavio Paz y Carlos Fuentes asumieron la ficcionalidad como una característica intrínseca y distintiva de sus formas literarias.

Así, cuando por su circunscripción social e histórica necesitan actuar como intelectuales, en su función de "ideólogos" se ven impelidos

ESCRITURA VS. REALIDAD

a hacer un uso utilitario de la palabra a la manera como lo hace un intelectual, o un informador o creador de opinión pública. Pero, dado que el escritor *deviene* del prestigio social otorgado por los usos lingüísticos de las formas artísticas mencionadas, cuando actúa como intelectual está incurriendo en lo que se podría calificar como *función usurpatoria*, en el sentido de que emplea las técnicas y las formas artísticas para otro tipo de objetivos, los estrictamente político-ideológicos.

Podrá argumentarse que la apremiante situación sociopolítica "obliga", pero eso sería levantar una cortina de humo frente al hecho esencial, y aceptar a pie juntillas un inaceptable pragmatismo. Teóricamente los artistas no son contemplados como intelectuales orgánicos (*técnicos* o *ideólogos*), pero en la práctica asumen compromisos políticos partidarios que son defendidos desde la preservación del *status quo* a través de un discurso que asume la salvaguarda del bien común.

Este fenómeno se explica dentro de una particular estructura social como lo son las sociedades latinoamericanas en donde sus instituciones sociales registran enormes vacíos históricos.

El intelectual mexicano, según Ai Camp, se define por: "...el uso del intelecto para vivir, la búsqueda de la verdad, el hincapié en las humanidades, la inclinación creativa y finalmente la postura crítica". Esta definición, de suyo amplia, está acusando el rasgo social latinoamericano señalado por nosotros, la escasa delimitación de las funciones sociales por causa del grado de desarrollo de nuestras sociedades.

La interrelación y correlación de estas cinco características son las que permiten explicar y entender la actuación de los escritores en la función de *intelectuales*.

Si admitimos que los escritores se encuentran entre aquellos intelectuales que poseen *inclinación creativa* comprenderemos que a la vez actúen como sujetos que desde una *postura crítica* y haciendo *hincapié en las humanidades* busquen *la verdad*, y sobre todo la química verdad de los sistemas políticos latinoamericanos.

Se comprenderá también que en la búsqueda de esta verdad concurre otro tipo de escritor "hibridado", nos referimos a aquellos que ejercen el periodismo, el ensayo de opinión, que algunas veces escriben

EDUARDO AGUILAR

narrativa o cualquiera de las disciplinas humanísticas, y que en consecuencia, debido a su presencia pública, exigen críticamente al Estado el asentamiento de la verdad.

El recurso empleado es la palabra en su función utilitaria a través de los medios de prensa escrita y a través de las formas ensayo, artículo, crónica, reportaje, entrevista, etc.; desde estas apoyaturas se discuten los contenidos ideológicos y la elucidación de los contenidos de verdad de los acontecimientos políticos.

II

A partir de las premisas anteriores, consideraremos algunos textos publicados en ocasión de la rebelión zapatista del 1 de enero de 1994 en Chiapas; tales textos nos servirán para ilustrar nuestras inferencias con respecto a la problemática esbozada.

Adelantaremos algo, aquella histórica polémica en torno a la rebelión chiapaneca acusa un rasgo curioso: produce la impresión de que los intelectuales mexicanos se referían a otra cosa, y que la rebelión y la situación política generada en el país a partir de ella sirvió para continuar haciendo literatura —en su acepción amplia. Veamos un caso bastante significativo:

156

El Supmarcos nos ha puesto a hablar de lo que sabemos que nos gusta a los mexicanos: la muerte. Del hecho de que tenemos que morirnos, sea de hambre o de metralla; o del que acaba de morirse en la miseria o debido a las balas enemigas. Estar o no estar es el juego del Supmarcos entre las balas, la miseria y las palabras recorridas por los estertores de la muerte. Palabras que llevan algo de fatal y terrible, la palabra interior, la otra palabra: la del espíritu, esa palabra que está y no está en los comunicados del Supmarcos, como está y no está debajo de su pasamontaña.¹

¹ José Cueli, "Supmarcos", *La Jornada*, 28 de enero, 1994, p. 28.

ESCRITURA VS. REALIDAD

En este texto la función del intelectual queda reducida a "hablar", el hecho político restablece lo telúrico cultural, refiere a la plástica de Posada, pero no analiza ni elucida las repercusiones de la rebelión; en otro sentido estimula el morbo del que lee el chiste, el chisme y la curiosidad en el periódico.

Otro texto ilustrativo es el retrato hablado que hace Loeza,² donde la autora insiste sobre un aspecto típicamente ideologizante dentro de la cultura: el culto al individuo. El conflicto social sirve de telón de fondo para la extraordinaria personalidad —misteriosa y subyugante— del líder guerrillero, importa el color de sus ojos y lo que trasluce su mirada. Y todo el retrato sirve para aventurar la posible identidad social del dirigente: un *declasé*, políglota, con familiares en la universidad de moda (el ITAM), en la bolsa, doctor o lingüista (del COLMEX), gran lector... etcétera.

A estas curiosidades literarias antepondremos la visión y la exactitud práctica de un político:

...pero fue un *acto de rebelión y violencia* en Chiapas (que nadie acepta como vía de solución de los problemas nacionales)³ que nos ha puesto ante el espejo, ante la realidad de un país, no sólo de una región, con carencias y necesidades olvidadas, a veces despreciadas, que ponen en cuestión los avances reales de México, y que le ponen sordinas a las trompetas del triunfalismo.⁴

157

Aquí el lenguaje está empleado desde su dimensión pragmática, su objeto es comunicar y delimitar de manera directa ante qué tipo de

² Guadalupe Loeza, "Retrato hablado", *Reforma*, s/f.

³ Salvo los zapatistas habría que agregar, pero que en esta formulación ideológica no existen a pesar de que sean el sujeto que haya generado la reflexión.

⁴ Víctor Flores Olea, "Las lecciones de Chiapas", *La Jornada*, 14 de enero, 1994, p. 21. Las cursivas son nuestras.

EDUARDO AGUILAR

problemática estamos; no propende a la construcción verbal que utiliza como *pretexto* al hecho, a la factualidad. Además lo categoriza con absoluta precisión (cursivas), y el paréntesis sirve para matizar el tono categórico del precepto ideológico que recapitula la polémica y la postura general de los intelectuales mexicanos hacia esa fecha. Asimismo reconoce el efecto político nacional de la rebelión y el triunfalismo con el que se había cerrado el año 1993, ante el cual muchas de las plumas que participaban en la polémica habían visto opacados sus brillos.

En las articulaciones verbales de los escritores encontramos, como mínimo, tres géneros literarios: la historiografía, la crónica y el vaticinio (pesimista); y la ideología con su correspondiente justificación histórica.⁵ Este último es el caso de Carlos Fuentes, veamos:

Antes de la actual, hubo dos grandes insurrecciones en Chiapas, la región más pobre y meridional de México. En 1712, un niña llamada (ni más ni menos) María Candelaria, dijo haber visto a la Virgen. Miles de campesinos acudieron al sitio de la aparición. La Iglesia se negó a legitimar el milagro e intentó destruir el altar de María Candelaria. La revuelta prendió, encabezada por Sebastián Gómez de la Gloria. (...) En 1868, otra muchacha, Agustina Gómez Checheo, dijo que las piedras de Chiapas le hablaban con la voz de Dios. Las piedras parlantes atrajeron a muchos peregrinos, y en torno a este culto comenzó a organizarse la protesta social.

Tanto la rebelión tzeltal de 1712 como la chamula de 1868 parecen invenciones de un abuelo de Juan Rulfo y Gabriel García Márquez. Ambas fueron sofocadas ... y sus líderes ejecutados. La actual insurrección chiapaneca, sin duda, también tendrá corta vida.

⁵ Carlos Fuentes, "Chiapas, donde hasta las piedras gritan", *La Jornada*, 7 de enero, 1994, p. 1 y 28.

ESCRITURA VS. REALIDAD

En este texto se hace la historiografía de los milagros de raigambre popular, se explica la causa de las anteriores insurrecciones contra el poder eclesial y se da por sentado que en Chiapas las insurrecciones de raíz popular no son nada nuevo. Pero el ojo puede equivocarse, pues, parecen invenciones no de Rulfo y García Márquez, sino de sus abuelos. Elípticamente se establece que la insurrección chiapaneca también parece proceder de alguna mítica invención; y directamente se le vaticinaba "corta vida".

En otra sección del artículo se sitúa el conflicto chiapaneco en la perspectiva ideológica que la situaron los escritores que para el caso fungían como "ideólogos", veamos:

Hay una guerra en Chiapas. Todo el país reprueba el uso de la violencia. En primer lugar, la de los guerrilleros. Su desesperación es comprensible; sus métodos no. ¿Había otros? Ellos dicen que no. A nosotros, al gobierno y los ciudadanos, nos corresponde demostrarles que sí.

Es netamente ideológica la forma en que en este fragmento se articula el *interés general*. El sentido de la formulación indica que los insurrectos no pertenecen al país, pues son ellos los únicos que no reprueban el uso de la violencia en virtud de que son sus protagonistas. Además, se admite, tácitamente, el uso de la violencia como un recurso de los desesperados, se le niega, por lo tanto, cualquier sustrato racional. Ante esto se opone otro estrato social que incluye a los intelectuales, al gobierno y a los ciudadanos representados por éste y aquéllos.

Como ideólogo, Fuentes, proponía la siguiente solución:

Sólo un gobierno local renovado, de conciliación y diálogo, pero también de voluntad justiciera y democrática, puede convertir la *tragedia* de Chiapas en la *épica* de Chiapas: el primer paso de una transformación económica, política y cultural paralela que sitúe a México, no en el ilusorio primer mundo al que, instantáneo como el nescafé, nos iba a introducir el Trata-

EDUARDO AGUILAR

do de Libre Comercio, vigente desde el 1 de enero, por nuestra frontera septentrional, ni a la Centroamérica rezagada y tumultuosa a la cual, con peso de piedras mudas, nos arrastra nuestra frontera sur. Chiapas debe ser parte, y desde ahora parte representativa, termómetro indispensable, del desarrollo nacional.

En la formulación anterior existe un aspecto que nos parece nodal; como ideólogo, Fuentes está expresando la posición de un sector político respecto al TLC y al lugar histórico y geopolítico que le corresponde a México.

El caso de Octavio Paz es ejemplar por su completud como "ideólogo". En los últimos años Paz ha sostenido una postura crítica con respecto al Estado mexicano y al PRI; con respecto a los regímenes socialistas; con respecto a los intelectuales de izquierda que sostenían las ideas del socialismo marxista; y contra los movimientos guerrilleros latinoamericanos de inspiración castrista, maoísta, etc., según su formulación.

160

Motivado por los acontecimientos de enero del 94 escribió tres artículos en donde se resume su postura ideológica con respecto a los temas mencionados. En lo esencial su postura no se diferencia de la de Fuentes y de la de Flores Olea: rechaza la violencia como recurso para la solución de problemas que son estrictamente de carácter político. Sin embargo, en los tres artículos se distingue la intencionalidad y la postura desde la cual él analizará los hechos y su repercusiones.

La postura de Paz va encaminada a salvaguardar el *status quo*, el interés general, la función del intelectual, de los partidos políticos, de las instituciones gubernamentales y de sus actores. En esta práctica sorprende la elasticidad con que maneja la típica distancia del intelectual con respecto al régimen y al Estado, con respecto al proyecto estratégico gubernamental y con respecto a sus congéneres, los intelectuales.

Paz dice: "Los hechos sociales son complejos. La función del intelectual consiste en esclarecerlos y descifrarlos, hasta donde sea posi-

ESCRITURA VS. REALIDAD

ble. Sólo después del análisis se puede, y aún se debe, tomar partido.⁶ En esta exposición genérica de la función del intelectual en la sociedad no se advierte ninguna diferenciación estricta como la que hace en otra parte. En el mismo artículo Paz taxonomiza a "la clase intelectual mexicana" en "[los] que trabajan silenciosamente en sus gabinetes o en sus cátedras... [y en] los que llevan la voz cantante —estrellas y coro— en la prensa".

Desde esta descripción es admisible que todo aquel que trabaje en la difusión de ideas o del conocimiento es un *intelectual*. Implícito en ella se encuentra también una caracterización de la circunstancia de los intelectuales: unos están adscritos a una institución; y los otros pertenecen a un "grupo", en el cual existe alguien que lleva "la voz cantante", voz que siguen otros cuya misión es "corear", entendiéndose vocalizar variaciones sobre el mismo tema. Con esta metáfora describía Paz uno de los rasgos articulatorios de los intelectuales mexicanos, organizados en capillas, grupos, cacicazgos, y ubicados en gabinetes y cátedras; estos últimos no realizan, como los otros, ni siquiera "ruidosas manifestaciones". Manifestaciones que carecen "de variedad y terminan infaliblemente en condenas inapelables."

En conclusión, si unos no hacen ni siquiera ruido y otros acaban indefectiblemente en la condena "inapelable", existe un tercer grupo que esclarece, descifra, analiza y que con conocimiento de causa toma partido ante los complejos hechos sociales. Esa toma de partido es, por lo tanto, lúcida, decodificadora y objetiva; variables características del positivismo racionalista. Al amparo de dicha solvencia Paz articulará un discurso propio de lo que hemos llamado *función usurpatoria* y que consiste en la asunción fáctica de la función de "ideólogo" por parte del escritor. Observemos como se configura discursivamente tal función:

161

⁶ Octavio Paz, "Chiapas, ¿nudo ciego o tabla de salvación?", *La Jornada*, 23 de enero, 1994, p. 1 y 8.

EDUARDO AGUILAR

Empeñados en lavar a los insurrectos de Chiapas del pecado de "premeditación", no se han hecho la única pregunta que debe hacerse: ¿cómo es posible que nuestras autoridades hayan ignorado que desde hacía mucho tiempo se preparaba un movimiento militar en Chiapas? Y si lo sabían, ¿por qué no tomaron a tiempo las medidas del caso? El gobierno ha dado a estas preguntas una respuesta tardía y poco convincente. Su responsabilidad es grave e inocultable.

162 En el fragmento anterior observamos que la *postura crítica* de Paz se expresa mínimamente en tres niveles: señala la miopía de los intelectuales; se muestra sorprendido ante lo que podría interpretarse como una omisión de las "autoridades"; pone el dedo en la llaga de la ineficacia institucional; señala la debilidad gubernamental debido a su lentitud y a su escasa credibilidad; y ubica tal comportamiento institucional en la perspectiva político-moral correspondiente: estatalmente, la omisión, la ineficacia, la lentitud, la debilidad y la falta de credibilidad es inadmisibles. De esta manera es como Paz se ubica como defensor del *status quo* y toma con respecto al poder la distancia que es típica de los intelectuales. Sin embargo, ¿cuáles son las medidas del caso que Paz reclama que se debieron haber tomado de haberse conocido la preparación de un alzamiento militar? Dentro del imaginario político latinoamericano eran varias las alternativas: profilácticamente, la captura y eliminación de los alzados; institucionalmente, el control político, militar y social y su posterior disuasión a través de la negociación tras bambalinas, o aplicar programas de desarrollo regional que le sus-trajesen la base social al movimiento militar.

Pero lo inadmisibles es que los intelectuales no quieran reconocer en el movimiento militar zapatista una preparación de hondas raíces sociohistóricas o que al gobierno se le haya escapado de sus manos el control político de la zona y que después dé repuestas tibias y poco convincentes.

A lo largo de sus artículos Paz se sitúa en una compleja postura con el afán de alcanzar la objetividad, que corresponda a la lucidez y que

ESCRITURA VS. REALIDAD

descifre, que explique, pues, los códigos ocultos en aquel hecho que nos confrontaba, como lo dice Flores Olea, "ante el espejo, ante la realidad de un país, no sólo de una región, con carencias y necesidades olvidadas (...) que ponen en cuestión los avances reales de México, y que le ponen sordinas a las trompetas del triunfalismo".

La pragmática formulación de Flores Olea es la de un político que se opone al proyecto salinista; pero, su *postura crítica* nos sirve para contextualizar la actuación de los escritores como *intelectuales* en su función de "ideólogos". Queremos decir que ante un hecho de trascendencia sociopolítica los escritores o hablan de literatura o desempeñan la función (*usurpatoria*) de "ideólogos".

REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE REVOLUCIÓN EN EL LIBERALISMO CONTEMPORÁNEO

*Eric Herrán**

Por lo menos desde finales del siglo más iluminado de todos, es muy difícil meditar seriamente acerca del concepto de revolución sin reflexionar sobre la naturaleza y los alcances de la prudencia. De lo anterior se desprende que los excesos normalmente asociados con las revoluciones modernas han validado históricamente en nosotros la costumbre de oponer a estos excesos la templanza que reside en la *frónesis*. En vista de que podría parecer petulante afirmar que la deducción precedente es casi una banalidad, me abstendré de hacer semejante afirmación. Menos obvia y más callada, sin embargo, es esta otra conjetura, asimismo contenida en mi primer apunte: el esclarecimiento moderno de la prudencia sólo es posible por el cabal entendimiento de la revoluciones modernas.

Lo anterior no implica que las revoluciones (modernas o no) sean fáciles de interpretar ni que éstas deban constituir el foco gravitacional de la teoría política. Sobre este último punto en particular, y limitándonos al presente siglo, es claro que el estudio de las revoluciones no basta para comprender con plenitud —entre otros fenómenos— el surgimiento y la evolución de las principales rivalidades ideológicas y geo-

165

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

ERIC HERRÁN

políticas de los últimos cuarenta años. Pero, al mismo tiempo, no puede haber un entendimiento coherente de dichos fenómenos sin un examen adecuado del carácter de los movimientos revolucionarios.¹

Aun suponiendo que lo dicho hasta ahora indica una argumentación plausible o por lo menos no descabellada, hay lugar para las siguientes preguntas. ¿Para qué sirve actualmente una reflexión sobre los vínculos entre revolución y prudencia, por un lado, y entre revolución e interpretación política, por el otro, cuando parece que la "época" de las grandes revoluciones se ha extinguido con rapidez a partir de 1989? Es decir, ¿para qué sirve semejante reflexión ahora que la revolución ha dejado de ser un ideal creíble (ya no digamos deseable)? O, en palabras que van todavía más al punto, ¿qué relevancia puede tener hoy en día una investigación sobre el concepto de revolución para la tarea de escudriñar el *futuro* político de la *democracia liberal*?

Sin duda, cuestiones de este tipo ocupan actualmente —y con razón— a buena parte del pensamiento político de izquierda, en el afán de este último por elucidar la naturaleza de una teoría crítica *dentro de los límites de la razón democrática*. No puede menospreciarse el valor que tanto para la historia de las ideas como para la teoría política del siglo veinte encierran tales revisiones. Sin embargo, no es en la perspectiva de la izquierda que a menudo han surgido en tiempos recientes las propuestas más interesantes en torno a la existencia de un vínculo esencial entre algún tipo de pensamiento revolucionario y las aspiraciones de la democracia liberal. Si la rehabilitación de una cierta idea normativa de la revolución es aún posible y deseable en el horizonte actual de la democracia liberal, quizá los esfuerzos más prometedores en este sentido no provienen del fondo de las doctrinas políticas que han estado de suyo ligadas con la idea de revolución, sino de aquéllas que tradicionalmente —al menos en este siglo— se han pensado a sí mismas como incompatibles con el discurso revolucionario.² Este plan-

¹ Cfr. John Dunn, *Interpreting Political Responsibility*, 1990, Cambridge, Polity Press, p. 94.

² Aunque de signo contrario, se percibe aquí una situación análoga a la del relato ofrecido por François Furet a propósito de lo acontecido en los años

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

teamiento alude principalmente, en su parte última, al liberalismo político. Alude, en concreto, al liberalismo *revolucionario* defendido por Bruce Ackerman, profesor emérito de derecho y de ciencia política en la Universidad de Yale.

Los primeros acontecimientos sociales y políticos que tienen lugar en Europa oriental inmediatamente después del otoño de 1989³ autorizan, según Ackerman, la invocación de una circunstancia observada hace casi un siglo y medio: un "fantasma", el de la revolución, recorre el viejo continente. Pero a diferencia de la observación hecha en el más célebre de todos los manifiestos, la de Ackerman puntualiza las siguientes dos cosas. La primera es que las andanzas del fantasma no se circunscriben a los escenarios europeos; la segunda, que el espectro revolucionario en cuestión no es el del comunismo, sino el de la democracia liberal. El re-surgimiento del liberalismo revolucionario, añade, no ha dejado de sorprender incluso a los propios liberales. La razón del asombro de estos últimos radica, a fin de cuentas, en la identificación espuria del liberalismo político contemporáneo con una aspiración *antirrevolucionaria*. Aunque ilegítima, afirma Ackerman, esta identificación no deja de ser históricamente explicable.⁴

167

setenta en el seno de la intelectualidad francesa, en ese entonces mayoritariamente de izquierda. En *Pensar la Revolución Francesa*—texto de 1977—Furet observa el enorme descrédito en el cual se hundían ya los ideales (y los ídolos) revolucionarios. Lo interesante al respecto, señalaba Furet, es que la crítica de la revolución había dejado de constituir el monopolio de la derecha y se convertía en un tema central de la reflexión *de gauche*. Era el repudio del ideal revolucionario por parte de los intelectuales izquierdistas, lo que en aquel momento parecía ofrecer las perspectivas críticas más interesantes, por lo menos acerca del futuro de la propia izquierda.

³ Año en el que, para algunos observadores, con la caída del Muro de Berlín comienza anticipadamente el siglo veintiuno. Véase, por ejemplo, Michael Ignatieff, *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*, 1995, Nueva York, Noonday Press, p. 4.

⁴ Bruce Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, 1992, New Haven y Londres, Yale University Press, p. 1.

ERIC HERRÁN

Buena parte de la culpa histórica recae en el marxismo-leninismo y su exitosa apropiación, a partir de 1917, de la idea de revolución. Apoyados en diversas circunstancias favorables, Lenin y su descendencia política fueron lo suficientemente hábiles —observa Ackerman en su peculiar estilo— para "hacer creer a casi todos que su forma de revolución era la mercancía auténtica y que las otras eran imitaciones, cuando no algo peor".⁵ Si a esto añadimos que los liberales del presente siglo han salido —no sin razón— severamente "traumatizados" de su enfrentamiento no sólo con el comunismo soviético sino también con el nazismo, no es difícil comprender que los primeros hayan adoptado una inquebrantable posición antirrevolucionaria. No obstante, en el presente es preciso cuestionar la autocomplacencia que acompaña a la reproducción de este lugar común liberal que, en el nivel más general, termina asociando la idea de revolución con alguna forma de tiranía. ¿O acaso debemos dejar las cosas tal como están y "permitir que unos cuantos extremistas hagan de la revolución un concepto imposible"?⁶

168

En este punto, la reflexión ackermaniana sugiere que la tarea de emancipar a la revolución del calabozo al cual ha sido reducida por su vinculación con las experiencias históricas del comunismo y el nazismo, implica una doble reconciliación. Por un lado, es necesario conjugar el pensamiento político liberal con la idea de revolución. Simultáneamente, es preciso armonizar el ideal revolucionario con el llamado estado de derecho (o el ideal de la coexistencia pacífica bajo el primado de la ley, expresado en garantías constitucionales). Sobre este último aspecto, no se piense que la cuestión punzante se centra únicamente en cómo hacer para que la fogocidad revolucionaria encuentre sus límites en el imperio de la ley. Si esto fuera todo lo que Ackerman tiene que decir al respecto, su propuesta a duras penas podría parecer original. Con respecto a la naturaleza de los nexos entre la revolución y el estado de derecho, una faceta no menos decisiva que la anterior es ésta: ¿cómo hacer para que la aspiración liberal constitucionalista "au-

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, p. 6.

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

torice" a los revolucionarios liberales a "aprovechar sus oportunidades" de transformación social?⁷ Es claro que el estado de derecho no sólo debe *encauzar* el ímpetu revolucionario; también debe ser capaz de *suscitarlo*.

Pero si, de un lado, liberalismo y revolución son esencialmente compatibles, y si del otro, debe ser posible armonizar la revolución con el estado de derecho, ello implica la reformulación de cada uno de los tres términos involucrados. Sobre el primero, tan sólo puedo indicar aquí la originalidad que encierra la propuesta de Ackerman en el sentido de que el reconocimiento auténtico de los pluralismos modernos obliga a pensar el liberalismo político como "*una forma de hablar acerca del poder*", antes que como una doctrina que establece compromisos axiomáticos de "primer orden" tales como la libertad o la equidad.⁸ En cuanto al tercer término —el estado de derecho— Ackerman tiene algunas propuestas interesantes que hacer, sobre las cuales trataré un poco más adelante. Puedo adelantar al respecto, no obstante, que su reconsideración de la idea del estado de derecho pone énfasis en que hasta ahora se ha subestimado "el papel creativo del constitucionalismo" y que los liberales deberían poder estar en posición de "explotar plenamente" el potencial de éste último.⁹ He dejado para el final el término intermedio —la revolución— que es el elemento común a las dos reconciliaciones arriba mencionadas. Ninguna de estas dos es posible sin un replanteamiento profundo del ideal revolucionario en el mundo moderno. Es por ello que, previo a la exploración de sus posibilidades democrático-liberales, se requiere de un análisis conceptual de la revolución.

⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁸ Bruce Ackerman, *La Justicia Social en el Estado Liberal*, trad. C. Rosenkrantz, 1993, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, p. 39; el énfasis es del propio Ackerman. Para un análisis de su teoría liberal véase Eric Herrán, "Bruce Ackerman o la Naturaleza y los Límites del Liberalismo Político", ponencia presentada en el Congreso Nacional de Ciencia Política, México, D.F., 25-28 de septiembre, 1996 (mimeog.).

⁹ Bruce Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, *op. cit.*, p. 3.

ERIC HERRÁN

Ackerman da muestras de poseer un conocimiento suficiente de diversos estudios sobre fenómenos revolucionarios del presente y del pasado, y en consecuencia sabe que el primer deber del analista consiste en reconocer la confusión que resulta de los distintos propósitos para los cuales se echa mano del concepto de revolución.¹⁰ Quizá esta confusión es del todo inevitable, si consideramos —en palabras de John Dunn— que a diferencia de conceptos tales como "democracia o justicia o igualdad o libertad, la revolución no es en primera instancia un criterio normativo que los seres humanos oponen a la realidad social y política, y al cual pretenden que esta última se ajuste". Más bien, continúa diciendo Dunn, "la revolución es en primera instancia una característica del mundo histórico real en un tiempo y un lugar particulares".¹¹ La referencia histórica que ineludiblemente habita el concepto de revolución explica por qué éste no puede ser un concepto normativo como los otros. Pero, sin duda, para bien o para mal, es *también* un concepto normativo. La revolución seguramente no puede —y en esto Dunn quizá tiene razón— indicar una normatividad "en primera instancia". Lo cual sólo vuelve más complejo el análisis del concepto de revolución, pues si su referencia histórica "contamina" su dimensión normativa, la reformulación de la propia referencia histórica es siempre posible a la luz de puntos de vista teóricos que no pueden aislarse completamente de intereses normativos. Tal parece entonces que el análisis conceptual del fenómeno revolucionario es sólo el epitome de una situación —a saber, el problemático vínculo entre hechos (históricos o de otra clase) e interpretación (normativa o no)— que en algún punto no es posible dejar de percibir en relación al análisis de otros conceptos como los anteriormente señalados.¹² De cualquier manera, lo que me interesa resaltar en esta digresión es el hecho de que Ackerman da visos de tener conciencia suficiente de estos problemas

170

¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

¹¹ John Dunn, *op. cit.*, p. 85.

¹² Por lo demás, la existencia de paradigmas o eventos ejemplares históricos que constriñen fuertemente el campo de lo normativo, es quizá sólo *más fácil* de admitir en el caso de la revolución que en el de otros conceptos.

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

y, por lo tanto, tendría que estar de acuerdo en que su elección de una cierta idea de revolución se justifica plenamente desde un punto de vista particular, que no es otro que el punto de vista del liberalismo político. Más que indicar con esto una debilidad en el esquema liberal-revolucionario de Ackerman, mi intención es la de reconocer en la adopción de dicho punto de vista su momento más sólido.

Ackerman propone una idea de revolución que, asegura, subyace a todas las ocurrencias históricas del fenómeno revolucionario. "Una revolución" —dice— "es una tentativa exitosa de transformación de los principios rectores y de las prácticas de un aspecto básico de la vida por medio de una movilización colectiva consciente."¹³ Todas las revoluciones, piensa Ackerman, comparten un sustrato que esta definición intenta expresar.¹⁴ Dicho sustrato sugiere, a su vez, que la acción revolucionaria conlleva una peculiar referencia al tiempo. Antes que ninguna otra cosa, los revolucionarios proponen siempre "escindir el tiempo en dos partes: un Antes y un Ahora". En esta perspectiva, es siempre posible detectar en el *Antes* algo que no está bien con respecto a la manera en que la gente piensa y actúa. Por lo demás, es siempre

¹³ Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, p. 5-6. Esta idea de revolución es tan general que, a decir de Ackerman, abarca a las revoluciones científicas; *ibid.*, p. 5. Por supuesto, tanto aquí como en momentos en que vincula la idea de revolución con la sustitución de paradigmas, Ackerman alude al tipo de filosofía de la ciencia defendida por Thomas Kuhn. Al respecto, véase Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. A Contin, 1971, México, FCE.

¹⁴ Es claro, en consecuencia, que su propuesta de una revolución liberal no depende del establecimiento de una diferencia entre revoluciones premodernas y modernas. Con todo, Ackerman reconoce la relevancia que esta distinción puede tener en ciertos contextos, hasta el punto de discurrir acerca del tipo de revolución *moderna* que se halla implicado en su visión liberal. Al respecto, véase *The Future of Liberal Revolution*, p. 7-8. Sobre el fenómeno revolucionario moderno en particular, véase John Dunn, *Modern Revolutions: An Introduction to the Analysis of a Political Phenomenon*, 1972, Cambridge, Cambridge University Press.

ERIC HERRÁN

Ahora, en esta lógica, que podemos escudriñar la posibilidad de corregir aquello que no está bien y poner en marcha un "nuevo comienzo". A su vez, este "nuevo comienzo" sólo puede llevarse a cabo a través de la movilización de hombres y mujeres conscientes de su participación en una acción colectiva de gran alcance. Es así que estos hombres y mujeres "reconocen la validez de nuevas verdades y prácticas —de paradigmas, si se quiere— y proceden a reorganizar su vida colectiva confiriéndole un nuevo peso a su importancia".¹⁵

Al momento de señalar lo anterior, Ackerman desea que no pase por alto que, tal como él la entiende, la acción revolucionaria *no* exige un cambio *total* en los principios rectores. Semejante cambio (más allá de los "excesos retóricos", nos dice) jamás ha sido posible y nunca lo será. Ello es especialmente cierto si adoptamos el punto de vista del liberalismo político, para el cual la delimitación de las ambiciones orientadas al cambio social posee un carácter fundamental. Un liberal, pues, no es un "totalista" (*totalist*), y su idea de la revolución tendrá que ser consecuente con esta premisa.¹⁶

172

No obstante, el repudio de la visión totalista no impide que la revolución liberal consiga eventualmente aquello que le es posible conseguir: la realización de "grandes cambios en el sistema político sin tener que transformar todos los sectores de la sociedad". Desde esta óptica, se vuelve posible reconocer como eventos revolucionarios propios de la sociedad liberal la transición de una economía de *laissez-faire* a una de estado benefactor, así como la transformación profunda de nuestra actitud hacia el medio ambiente (aun cuando dicha transformación deje relativamente intactas otras prácticas). Siempre y cuando, debemos

¹⁵ Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, p. 5. Apenas es necesario hacer notar que en esta discusión Ackerman tiene en mente algo así como un tipo ideal del fenómeno revolucionario. Sabe, en consecuencia, lo que todos sabemos: que en el mundo real la manipulación y la inconciencia constituyen dimensiones siempre probables de la movilización colectiva. Sobre su adopción explícita de un enfoque basado en tipos ideales, véase *ibid.*, p. 7-8.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

añadir, estos cambios ocurran por la vía de una movilización social consciente y responsable de sus actos.¹⁷

En este preciso estadio de la argumentación del profesor Ackerman, una pregunta surge con la fuerza que necesariamente le es propia. ¿Qué tanta *violencia* revolucionaria está dispuesta a condonar esta concepción del liberalismo político? Interpreto la respuesta de Ackerman a esta cuestión de la manera siguiente: en la normatividad (que no es todo, pero es mucho), *ninguna*. La revolución liberal debe poder entenderse como una movilización democrática *pacífica*. Para ello es urgente separar revolución de violencia.¹⁸ Cuando se ha ejercido, la violencia revolucionaria ha tenido como propósito la supresión o el debilitamiento de quienes en su pensamiento y sus acciones son percibidos como obstáculo para el programa revolucionario (cualquiera que éste sea). Ha tendido, en consecuencia, a la eliminación o el agotamiento de quienes aparecen como irreductiblemente distintos, como incurablemente *otros*. En su actuar, la violencia revolucionaria se opone entre otras cosas a la posibilidad del pluralismo moral y con ello contradice una de las intuiciones más elementales que subyacen a las democracias modernas.¹⁹ Por ello es necesario, repitémoslo, separar revolución y violencia. ¿O acaso, insistiría Ackerman, vamos a permi-

173

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 11-4; para la apreciación explícita de la revolución liberal-democrática como una revolución pacífica, véase *ibid.*, p. 17.

¹⁹ Desde luego, por desgracia la supresión del Otro no es exclusiva de la violencia revolucionaria. Quienes desean mantener a toda costa ciertos privilegios que les otorga la perpetuación del *status quo* y se oponen por tanto a un cambio social significativo (con todo y que las propuestas de cambio surjan efectivamente con base en una movilización social responsable), no son menos proclives al empleo de medios violentos. Ambas formas de recurso a la violencia contradicen el espíritu pluralista e igualitario que anima a las democracias liberales.

Para Ackerman, en todo caso, la única situación que podría justificar —"tal vez"— el recurso *liberal* a la violencia es aquella en la cual "la élite en el poder responde a las demandas liberales de justicia social con la supresión brutal del movimiento revolucionario"; *ibid.*, p. 14.

ERIC HERRÁN

tir que unos cuantos violentos "extremistas" se apropien de la idea de cambio social?

Disociar la revolución de la violencia y, en un mismo soplo, vincular la revolución con la tradición del liberalismo político, implica —como ya se ha anunciado— la reconsideración de las potencialidades dinámicas del constitucionalismo. Si la idea de revolución debe ser compatible con una constitución democrático-liberal, entonces una manera de incorporar el deseo "vanguardista" de promover "grandes cambios" sociales y de limitar al mismo tiempo las ambiciones que este deseo conlleva, consiste en "diseñar un sistema constitucional que someta a los aspirantes a revolucionarios a una serie de pruebas democráticas imparciales".²⁰ No es posible examinar aquí en toda su complejidad la propuesta específica de diseño constitucional que Ackerman ofrece en este sentido²¹ —y al decir esto tengo en mente tan sólo aquella comple-

²⁰ *Ibid.*

²¹ En *We the People*, v. 1., *Foundations*, 1993, Cambridge, Mass. y Londres, Harvard University Press-Belknap Press, Ackerman ofrece la esencia, el trasfondo y algunos detalles de su visión constitucionalista. Ello ocurre a propósito de una reinterpretación *fundamental* de la historia constitucional estadounidense. No hay duda entonces de que el potencial de universalización que abriga sus reflexiones constitucionalistas en torno al vínculo primordial entre el liberalismo político y la aspiración revolucionaria, se encuentra de inicio restringido por su referencia particular a los Estados Unidos de América. No es menos cierto, empero, que dichas reflexiones indican la posibilidad (y hasta la exigencia) de trascender esta referencia particular en algún grado significativo. Esta indicación es evidente en el deseo de Ackerman de explorar las implicaciones, tanto teóricas como prácticas, que encierra la adopción de su enfoque liberal en el contexto de los diversos movimientos de agitación "democrática" observados en Europa oriental a partir de 1989. *The Future of Liberal Revolution* cristaliza este deseo.

Para una evaluación, desde diversos puntos de vista, de la reformulación del constitucionalismo estadounidense emprendida por Ackerman, véanse los artículos dedicados a su análisis que aparecen en *Ethics* 104, n° 3, abril de 1994, seguidos allí mismo por una respuesta del propio Ackerman a sus críticos.

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

alidad que puede ser relevante para un practicante de la filosofía política. No obstante, los siguientes señalamientos deben bastar para tener una idea de algunos aspectos importantes en la orientación general del proyecto constitucional-revolucionario sugerido por Ackerman.

Este proyecto visualiza un sistema legislativo "dualista"—en dos niveles. El nivel legislativo "inferior" debe corresponder a los ives y venires característicos de la "política democrática pluralista": prácticas electorales regulares, agregación de las presiones ejercidas aquí y allá por los distintos grupos que componen la sociedad, etc. En contraste, el nivel legislativo "superior", en palabras del propio Ackerman

se concibe teniendo en mente a los aspirantes a revolucionarios. Establece el recurso a procedimientos especiales con miras a determinar si una mayoría movilizada de la ciudadanía ofrece reflexivamente su apoyo a los principios que uno u otro movimiento revolucionario ha pronunciado en nombre del pueblo. Aunque muchos movimientos exigüos se sienten llamados a realizar la tarea de renovación revolucionaria, los dualistas ponen énfasis en que [tan sólo] unos cuantos son escogidos por una mayoría movilizada de los ciudadanos de una nación. Por consiguiente, el sistema legislativo superior ordena un riguroso conjunto de pruebas institucionales antes de permitir que un movimiento revolucionario transforme los principios políticos fundamentales.²²

175

La prueba más importante a vencer es el paso del tiempo. Pero, aunque necesaria, la superación del examen del tiempo no es suficiente. Hay otras pruebas. Entre ellas, tal vez la que más destaca es la búsqueda del apoyo mayoritario a través de debates de amplio espectro en un espacio público entendido como algo más que un mecanismo para el registro y el conteo de votos. Si los "aspirantes a revolucionarios" consiguen vencer las pruebas que les impone el nivel legislativo supe-

²² Bruce Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, op. cit., p. 14-5.

ERIC HERRÁN

rior, entonces la "constitución dualista" confiere al "nuevo comienzo" una posición especial en el sistema legal. Así, a partir de ese momento y hasta la próxima revolución exitosa, "los nuevos principios han de operar como ley suprema y supervisarán [*trump*] los resultados de la política normal".²³

Por supuesto, algunos promotores revolucionarios verán en esta propuesta un impedimento serio para el despliegue irrestricto de su voluntad de cambio social radical. Pero entonces quizá no habrá más remedio que tratar a estos "como los criminales que son". Pues si los revolucionarios *liberales* deben estar dispuestos a aceptar que el entusiasmo "vanguardista" encuentre límites firmes —pero nunca inamovibles— en una estructura constitucional dualista, ello ocurre sobre la base del reconocimiento de la primacía final, en semejante estructura, del ideal que persigue el establecimiento de condiciones *genuinas* tanto para la deliberación como para la toma de decisión populares.²⁴

Ya he anotado que es imposible dar cuenta aquí de la complejidad del argumento liberal-revolucionario de Ackerman, así como de sus consecuencias para, entre otros campos, la filosofía política contemporánea. De cualquier manera, ésa no ha sido nunca la intención de estas reflexiones. He querido, más bien, llamar la atención sobre el hecho —sorprendente para algunos— de que la tradición del liberalismo político es capaz de generar visiones positivas acerca del futuro del ideal revolucionario *hoy en día*. Lo que a mi juicio vuelve interesantes a estas visiones, es el hecho de que la exigencia revolucionaria —tal como Ackerman la entiende— no sólo aparece en ellas como ajustable al ideal de la democracia liberal, sino que *la permanencia de dicha exigencia revolucionaria encuentra en las aspiraciones mismas de la democracia liberal su condición última de posibilidad*.

Todo ello indica, entre otras cosas, que revolución y prudencia son dos términos que, por lo menos en sus contextos modernos, se esclarecen mutuamente. No me detendré a señalar, por bien sabida, la for-

²³ *Ibid.*, p. 15.

²⁴ *Ibid.*, p. 18.

REVOLUCIÓN Y LIBERALISMO

ma en que tradicionalmente se entiende que los excesos revolucionarios deben ser supervisados —y en lo posible suprimidos— en el ejercicio de la sabiduría y la sobriedad prudenciales. Congruente con mi interés en la clase de liberalismo político defendido por Ackerman, es el otro lado de esa moneda que conforman las relaciones entre la revolución y la prudencia, lo que deseo poner de relieve. Aun ahora (pero quizá ahora más que nunca), hay algo de ilegítimo en el hecho de pensar la prudencia sin preguntarse simultáneamente por la naturaleza y los alcances de esta última en el contexto de una observación cualquiera de la brecha que, en el liberalismo democrático, separa el ámbito de las promesas del campo de las realidades sociales, políticas y económicas del poder.

Ciertamente, el valor de lo que acabo de afirmar no es indiferente a la adopción de una cierta idea de la prudencia. La que tengo en mente no es muy distinta de la que habita muy cerca del centro de la filosofía política clásica. De acuerdo con esta tradición de pensamiento político, la prudencia es ciertamente moderación (en el sentido de continencia), pero no es menos saber estimar las circunstancias con miras a avanzar en la realización —parcial y nunca definitiva— de la norma. Aquí la prudencia es un tipo de cálculo *inteligente*, nunca idéntico a una ciencia exacta, que atiende a más de una cosa importante a la vez. En esta perspectiva, si la prudencia es moderación —en el sentido de medida y sensatez— lo es entonces en contacto con la búsqueda permanente de algún equilibrio, siempre provisional, entre distintos fines que con frecuencia no pueden menos que aparecer ante nosotros como igualmente valiosos.

John Dunn ha recogido en forma de libro una serie de ensayos que concibió atendiendo a los vínculos entre la teoría y la responsabilidad políticas. Me parece que la cita de algunas ideas que ahí se aprecian, puede ofrecer un corolario adecuado a la argumentación que en esta oportunidad he presentado.

El mundo de la política tiene sus días apacibles e incluso sus épocas risueñas. Pero es, por su propia naturaleza, un mundo

ERIC HERRÁN

de peligro y de rigores potenciales. No condena a los teóricos de la política a niveles inferiores de ambición moral, ya no digamos a sensibilidades morales torpes. No obstante, lo que sí hace es obligarles, so pena de extrema mala fe, a reconocer —de acuerdo con su entendimiento causal del mundo tal como es— los niveles de ambición moral que suscriben, impidiéndoles en consecuencia el sometimiento de su comprensión de la realidad del mundo a las importunidades vinculadas con la proyección de sus propios deseos.²⁵

Por cierto la cita también habría podido servir como un epígrafe para estas reflexiones.

²⁵ John Dunn, *op. cit.*, p. 196.

ACERCA DEL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

*Ernesto Garzón Valdés**

El sistema era así. Todos hemos pecado.

Bettino Craxi¹

Yo pensaba que se trataba de un servicio normal y corriente. Pero me dijo que eran cinco millones de dólares.

Monzer Al Kassab²

179

0. El estudio del fenómeno de la corrupción ha solido (y suele) ser enfocado desde dos perspectivas que dificultan su comprensión y condicionan su precisión conceptual. Una de ellas es la que podría ser llamada la "perspectiva de la modernización": la corrupción sería un fenómeno propio de regímenes políticos no evolucionados, es decir, que cuanto mayor sea el grado de desarrollo o de modernización de una sociedad política, tanto menor

* Universidad de Maguncia.

¹ Declaración de Bettino Craxi a propósito de las acusaciones de corrupción, citada según *Die Zeit* del 30.12.1994.

² Declaraciones de Al Kassab acusando al juez español Baltasar Garzón de extorsión. Cfr. *El País* del 10.1.1995, p. 16.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

habrá de ser el grado de corrupción.³ Max Weber había ya sostenido la tesis según la cual

El dominio universal de la absoluta inescrupulosidad en la búsqueda de intereses egoístas para hacer dinero ha sido precisamente un rasgo muy específico de aquellos países cuyo desarrollo capitalista burgués ha permanecido rezagado de acuerdo con las pautas del desarrollo occidental.⁴

Medio siglo más tarde Colin Leys relativizaba esta tesis: la corrupción no sería un "rasgo específico" de los países en desarrollo, pero en ellos existiría una mayor probabilidad de que se produjesen actos o actividades corruptos(as):

Es claro que muy probablemente los nuevos Estados serán el escenario de muchos comportamientos que pueden ser llamados corruptos. [...] Es relativamente fácil encubrir la corrupción en los nuevos Estados. Esto se debe, parcialmente, al hecho de que la gente no sabe con claridad cuáles son las reglas oficiales o qué es *realmente*) lo que constituye su violación; o si lo saben claramente, puede ser que no les importe mucho su violación y que no tengan mucho interés en prevenir la corrupción.⁵

180

³ Cfr., por ejemplo, Amitai Etzioni, *Capital Corruption: The New Attack on American Democracy*, 1984, San Diego, Harcourt.

⁴ Cfr. Max Weber, *Die protestantische Ethik*, 1979, Gütersloh, Gerd Mohn, p. 47.

⁵ Cfr. Colin Leys, "What is the problem about corruption?" en Arnold J. Heidenheimer, Michael Johnson y Victor T. LeVine, *Political Corruption - A Handbook*, 1993, New Brunswick/Londres, Transaction Publishers, p. 51-66 y 59.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

La realidad cotidiana de los países altamente industrializados ha puesto de manifiesto la falsedad de esta tesis.⁶

La segunda perspectiva es la "perspectiva de la moralidad". A diferencia de la primera, ella es parcialmente verdadera pero tiende o bien a establecer una relación empíricamente dudosa entre coacción y corrupción o bien a considerar que todos los casos de corrupción son moralmente reprochables.

Como ejemplo de la primera alternativa, valga la afirmación de Carl J. Friedrich:

Es posible constatar una 'regularidad' o una regla general. Y puede decirse que el grado de corrupción varía inversamente con el grado en que el poder es consensuado. [...] en aquellas situaciones en donde una apariencia de consenso oculta la realidad coercitiva, hay que contar con la corrupción. El poder del que se supone que es ejercido con el consentimiento de los gobernados pero que se ha transformado en coacción en grado considerable, conduce a la corrupción.⁷

Esta supuesta correlación entre mayor democracia y menor corrupción o, lo que es lo mismo, entre dictadura y corrupción no es empíricamente sostenible. Es significativo que haya habido menos corrup-

181

⁶ Como fuente informativa del grado de corrupción en la República Federal de Alemania, pueden consultarse, entre otros, Rolf Ebbighausen y Sighard Neckel, *Anatomie des politischen Skandals*, 1989, Francfort del Meno, Suhrkamp; Hans Herbert von Arnim, *Der Staat als Beute - Wie Politiker in eigener Sache Gesetze machen*, 1993, Múnich, Th. Knaur Nachf; Erwin y Ute Scheuch, *Cliquen, Klügel und Karrieren*, 1992, Hamburgo, Rowohlt; y Georg M. Hafner y Edmund Jacoby (eds.), *Neue Skandale der Republik*, 1994, Reinbeck/Hamburgo, Rowohlt.

⁷ Cfr. Carl J. Friedrich, *Pathologie dex, Politik. Die Funktion der Missstände: Gewalt, Verrat, Corruption, Geheimhaltung, Propaganda*, 1973, Francfort/Nueva York, Herder & Herder, p. 104 s.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

ción bajo Stalin que bajo los regímenes soviéticos o rusos subsiguientes⁸ y que las democracias occidentales abunden en ejemplos de corrupción gubernamental.

La siguiente cita de John T. Noonan, Jr. puede ilustrar la segunda alternativa:

El soborno es una vergüenza universal. No hay un país en el mundo que no considere al soborno como un delito en sus textos jurídicos. Existen algunas leyes, como las que tratan del juego, que son violadas constantemente sin ninguna sensación especial de vergüenza afín al delito. La ley sobre el soborno no está entre ellas. [...] La vergüenza y la hipocresía en el uso del lenguaje son el tributo del vicio a la virtud. La vergüenza puede ser condicionada culturalmente. La vergüenza tan intensa y tan general es el reconocimiento de que hay algo objetable en la conducta que va más allá de lo descortés y puramente legal. La vergüenza no la establece en forma concluyente, pero sí señala la naturaleza moral de la cuestión.⁹

182

La perspectiva de la moralidad impide ver la diferencia que puede existir entre la violación de un sistema normativo positivo y la del sistema de una moral con pretensiones de universalidad como la que parece sustentar Noonan. No alcanzo a comprender cuál pudiera ser la "vergüenza" que pueda haber sentido Oskar Schindler al sobornar a los jefes de un campo de concentración nazi y salvar así la vida de no pocos prisioneros judíos.

⁸ Cfr. sobre éste y otros ejemplos similares, Jon Elster, *The Cement of Society. A study of social order*, 1989, Cambridge, Cambridge University Press, p. 265.

⁹ Cfr. John T. Noonan, Jr., *Bribes*, 1984, Nueva York, Macmillan, p. 702 s., citado según Robert Klitgaard, *Controlando la corrupción. Una indagación práctica para el gran problema social de fin de siglo*, 1988, Buenos Aires, Sudamericana, p. 26.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

En lo que sigue, habré de prescindir totalmente de la perspectiva de la modernización y, al menos inicialmente, de la de la moralidad.

1. El concepto de corrupción está lógicamente vinculado con el de sistema normativo. No es posible hablar de corrupción sin hacer referencia simultáneamente al marco normativo dentro del cual se produce el acto o la actividad calificada de corrupta. Llamaré al sistema normativo con respecto al cual un acto o una actividad es calificadora de corruptora "sistema normativo relevante".

2. Para los fines del presente trabajo, entenderé por sistema normativo relevante todo conjunto de reglas que —en dado caso concreto— regulan una práctica social. En este sentido, puede hablarse, por ejemplo, de sistemas normativos religiosos, jurídicos, políticos, económicos, deportivos, etc. Esto significa rechazar la concepción habitual según la cual el fenómeno de la corrupción es eminentemente político. No hay inconveniente semántico alguno en hablar de deportistas, de directores de empresas o de sacerdotes corruptos en el mismo sentido en que puede hablarse de gobernantes o diputados corruptos. Significa abandonar también la idea de que para hablar de corrupción hay que hacer necesariamente referencia a una persona que ocupa una posición oficial, es decir, a una autoridad o, lo que es lo mismo, a alguien que detenta un poder.

3. Sin embargo, sería falso inferir de aquí la conclusión de que la insistencia tradicional en la necesidad de la participación de una autoridad en los actos o actividades de corrupción no contiene referencias indirectas interesantes. Ellas son, por lo menos, las dos siguientes. Por lo pronto, alguien es una autoridad cuando, entre otras cosas, tiene competencia para tomar decisiones; es, por ello, un decisor. Pero, el carácter de decisor no tiene por qué estar limitado a una autoridad. Alguien puede ser un decisor en virtud del papel social que desempeña o de la posición que ocupa dentro del sistema normativo relevante, sin que ello implique necesariamente la potestad para —dictar disposiciones jurídicamente obligatorias. En los actos o actividades de corrupción interviene siempre, por lo menos, un decisor.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

Pero, además, segundo, los cargos oficiales imponen a quienes los detentan una serie de deberes. Este tipo de deberes específicos suelen ser llamados "institucionales". El decisor que interesa para la consideración del fenómeno de la corrupción está sujeto a este tipo de deberes. En general, y sobre todo para los casos en los que los sistemas normativos relevantes no son políticos o jurídicos, la expresión "deberes institucionales" puede ser sustituida sin mayor inconveniente por la de "deberes posicionales". Es posible, en este sentido, hablar de los derechos y deberes institucionales o posicionales de un gobernante, de un juez, de un futbolista, de un sacerdote o de un director de empresa.

4. Los deberes posicionales¹⁰ deben ser distinguidos de los llamados deberes naturales. Éstos valen para todos y con respecto a todos los individuos, sin que importe el papel social que ellos desempeñen. De estos deberes se ocupa la "moral natural". En cambio, aquéllos se adquieren a través de algún acto voluntario en virtud del cual alguien acepta asumir un papel dentro de un sistema normativo; su ámbito de validez está delimitado por las reglas que definen la posición respectiva. La moral que se ocupa de los deberes posicionales suele ser llamada "moral adquirida".¹¹

184

En este contexto, hay también otra distinción que es útil tomar en cuenta si se acepta la relevancia de los deberes posicionales. Es la bien conocida entre deber y obligación. El deber caería dentro del ámbito de la moral natural y sería equivalente a deber natural. La obligación, en cambio, correspondería al ámbito de la moral adquirida y sería el equivalente a deber posicional. Por ello, puede decir John Rawls:

¹⁰ Con respecto al concepto de deber posicional, cfr., por ejemplo, Michael Philips, "Bribery", en *Ethics*, vol. 94, julio 1984, p. 621-36 y 622.

¹¹ Cfr. Benjamin Freedman, "What Really Makes Professional Morality Different: Response to Martin", en *Ethics*, vol. 91, n° 4, 1981, p. 626-30, aquí 627.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

También quien asume un cargo público está obligado con respecto a sus conciudadanos cuya confianza ha buscado y con quienes coopera en la gestión de una sociedad democrática. De manera similar, asumimos obligaciones cuando nos casamos y cuando aceptamos posiciones en la Justicia, en la administración o alguna otra autoridad. Adquirimos obligaciones a través de promesas y acuerdos tácitos y cuando participamos en un juego, es decir, la obligación de jugar de acuerdo con las reglas y ser un buen deportista.¹²

La corrupción es un delito o una infracción que implica la violación de alguna obligación por parte de un decisor. Por ello, no tiene sentido decir, por ejemplo, que se corrompe a un criminal para que mate a alguien y viole así el deber natural de no matar. Se puede, en cambio, corromper a un arquero de un equipo de fútbol para que no cumpla su obligación de defender el arco,¹³ a un juez para que viole su obligación de fallar imparcialmente y al guardián de un campo de concentración para que no cumpla las instrucciones de sus jefes.

Si se acepta que las obligaciones son deberes adquiridos por promesas o aceptación expresa o tácita de una determinada posición en una práctica social, no cuesta admitir que la corrupción implica siempre un acto de deslealtad o hasta de traición con respecto al sistema normativo relevante.¹⁴ El que esta deslealtad sea también éticamente repro-

185

¹² Cfr. John Rawls, *A Theory of Justice*, 1972, Oxford, Clarendon Press, p. 113.

¹³ Tal parece haber sido el caso de Bruce Grobbelaar, arquero del Liverpool, quien habría recibido 40.000 libras de una organización asiática a cambio de amañar un partido de la Liga inglesa el 21 de noviembre de 1993 en el que su equipo perdió por 3:0 frente al Newcastle. Cfr. *El País* del 10.11.1994, p. 55. En el Mundial sub 20, disputado en Qatar en abril de 1995, la delegación chilena denunció a la FIFA intentos de soborno por parte de ciudadanos asiáticos (cfr. *El País* del 22.4.1995, p. 41).

¹⁴ Con respecto a la vinculación entre corrupción y traición cfr. Carl J. Friedrich, *op. cit.*, p. 114.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

chable es algo que no es posible predicar con independencia de la calidad ética del sistema normativo relevante. Esta calidad no puede ser conferida por el sistema mismo sino sólo tomando en cuenta los principios y reglas de un sistema moral crítico o ética. Para distinguirlo del sistema normativo relevante, llamaré a este sistema "sistema normativo justificante o excusante". Sobre esto volveré más adelante.

5. El acto o actividad corruptora requiere, a más del decisor, la intervención de una o más personas, decisoras o no.¹⁵ Es un delito o infracción participativo en el que una de las partes intenta influenciar el comportamiento de la otra a través de promesas, amenazas o prestaciones prohibidas por el sistema normativo relevante.

6. El objetivo que persigue este tipo de influencia es la obtención de un beneficio o una ganancia para las partes que participan en el acto o actividad corruptora. La corrupción es siempre una fuente adicional de ingresos o beneficios para quienes participan en ella.

En el caso del agente corrupto, estos beneficios son casi siempre de índole económica, pero no queda excluida la posibilidad de que ellos consistan en otro tipo de gratificaciones no directamente evaluables en dinero. Basta pensar en el otorgamiento de honores, premios u otro tipo de favores no obtenibles a través del cumplimiento de un deber posicional. Llamaré a este tipo de ganancias "beneficios extraposicionales".

En el caso de quien corrompe o es destinatario del acto o actividad corrupto(a), el beneficio puede ser también económico o no y hasta consistir en la obtención de algo para lo que tiene derecho de acuerdo con el sistema normativo relevante pero que, debido a la violación de una obligación por parte del decisor, es sólo obtenible a través de un acto o actividad corruptora.

Los beneficios extraposicionales proceden o bien del agente que corrompe al decisor o de la persona destinataria del acto o la actividad

¹⁵ Para casos de corrupción en los que ambas partes son decisores, cfr. Hans Herbert von Arnim, *Staat ohne Diener - Was schert die Politiker das Wohl des Volkes?*, 1993, Múnich, Kindler, p. 171 s.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

corrupto(a). Tomando en cuenta el origen de los beneficios extrapositionales, es posible distinguir dos tipos fundamentales de corrupción: el soborno y la extorsión:

Se soborna a un decisor cuando se le otorga un beneficio extrapositional para que viole su obligación y se es extorsionado cuando se otorga a un decisor un beneficio extrapositional para que cumpla su obligación.

El cumplimiento de una obligación suele admitir diversos matices. Así, por ejemplo, una obligación puede ser satisfecha rápidamente, con entusiasmo y eficacia o cumplida con desgano, rutinaria y lentamente hasta un punto tal que la actitud del decisor puede ser interpretada como una tendencia a no cumplir su obligación. En este último caso, el ofrecimiento de dinero u otro tipo de beneficios para asegurar un más rápido cumplimiento de la obligación no suele ser considerado como soborno sino más bien como señal de una velada extorsión. Decisores que requieren un estímulo extra para el cumplimiento adecuado de sus obligaciones son, por así decirlo, "extorsionadores encubiertos". Es significativo que, por ejemplo, la Foreign Corrupt Practices Act (FCPA) de los Estados Unidos no considere estos casos como ejemplos de corrupción-soborno. Thomas L. Carson¹⁶ sugiere que estos pagos son una especie de "propina" similar a la que se paga a un camarero en un restaurante. La diferencia estaría en que la propina se entrega voluntariamente después de realizado el servicio (y la forma cómo se haya realizado condiciona también el monto de la propina que adquiere, en algunos casos, la categoría de premio y en otros, de castigo) mientras que en el caso de los pagos para engrase de la máquina burocrática, de los *grease payments*, el dinero es entregado por adelantado y semi voluntariamente. Por ello, como observa el propio Carson,

187

¹⁶ Cfr. Thomas L. Carson, "Bribery, Extorsion, and 'The Foreign Corrupt Practices Act'", en *Philosophy & Public Affairs*, 1985, vol. 14, n° 1, p. 66-90.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

suele haber aquí una pendiente resbaladiza que fácilmente conduce a la extorsión.¹⁷

7. Tomando en cuenta lo hasta aquí expuesto, puede proponerse la siguiente definición de corrupción:

D₁

La corrupción consiste en la violación de una obligación por parte de un decisor con el objeto de obtener un beneficio personal extraposicional de la persona que lo soborna o a quien extorsiona.

8. Pero también el sobornante y el extorsionado obtienen un beneficio. El sobornante lo hace para obtener un bien personal sólo obtenible a través de la violación de una obligación del decisor; el extorsionado satisface los requerimientos del extorsionante para evitar un mal y obtener así el bien que le correspondería si el agente no violase su obligación. Pero, tanto el sobornante como el extorsionado prefiere aportar una prestación extra a no obtener el bien en cuestión. Es decir:

188

D₂

La corrupción consiste en la violación de una obligación por parte de un decisor con el objeto de obtener un beneficio personal extraposicional de la persona que lo soborna o a quien extorsiona, a cambio del otorgamiento de beneficios para el sobornante o el extorsionado, que superan los costos del soborno o del pago o servicio extorsionado.

9. Si se admite que la corrupción es fuente de beneficios para los participantes y, además, que querer obtener beneficios que superen los costos de su obtención suele ser expresión de comportamiento racional, puede aceptarse la siguiente consideración de Stephen D. Morris:

¹⁷ *Ibidem*, p. 80.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

La corrupción es un acto racional y, por consiguiente, promueve los intereses privados de sus participantes. Esto vale tanto para el soborno como para la extorsión, aunque hay alguna diferencia. Sin embargo, la extorsión se diferencia del soborno en el hecho de que la relación es de alguna manera más asimétrica, con mayores beneficios acumulados para el funcionario porque la sanción positiva ofrecida en un soborno representa un costo para el ciudadano mientras que la sanción negativa utilizada en el caso de la extorsión (abuso de autoridad) no constituye una pérdida para el funcionario sino que puede ser utilizada nuevamente dentro de ciertos límites.¹⁸

10. Dado que la ganancia que el corrupto obtiene es extraposicional, es decir, es una ganancia externa a la actividad misma,¹⁹ no cuesta mucho inferir que el carácter externo de esta ganancia, por lo general provoca en el decisor un conflicto de motivaciones e intereses con respecto a la actividad o práctica de que se trata: por un lado, el corrupto suele desear conservar su posición en el sistema, ya que es ella la que le permite obtener tanto la remuneración regular como la ganancia adicional: es "una fuente de ventaja discreta y selectiva".²⁰ Por otro, como la ganancia adicional o externa sólo puede obtenerla violando sus obligaciones, es decir, socavando las bases de su propia posición, el acto o la actividad corrupto(a) tiene siempre un efecto corrosivo con respecto al sistema normativo relevante. Es una "opción

189

¹⁸ Cfr. Stephen D. Morris, *Corruption & Politics in Contemporary Mexico*, 1991, Tuscaloosa/Londres, The University of Alabama Press, p. 8 s.

¹⁹ Sobre el concepto de pay-off externo a la actividad que uno realiza regularmente, Cfr. John McMurtry, "How Competition goes Wrong", en *Journal of Applied Philosophy*, 1991, vol. 8, n° 2, p. 201-9, especialmente 204 s.

²⁰ Cfr. Jeanne Becquart-Leclercq, "Paradoxes of Political Corruption. A French View", en Arnold J. Heidenheimer et al., *Political Corruption*, op. cit., p. 191-210 y 195.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

destruictiva".²¹ El corrupto, si quiere conservar el carácter racional de su actividad, tiene pues que practicar un juego doble con objetivos recíprocamente opuestos: el de la conservación del sistema normativo relevante y el de la obtención de los beneficios extraposicionales, violando este mismo sistema.²²

Dicho con otras palabras: el problema práctico con el que se ve enfrentado el corrupto es el de cómo conciliar la existencia simultánea del sistema normativo relevante y del subsistema de corrupción que tan provechoso le resulta. La forma más eficaz de lograr este objetivo consta de dos pasos a diferentes niveles:

- a) Adhesión retórica al sistema normativo relevante. Éste pasa a jugar un papel casi metafísico, mítico. Es lo que Becquart-Leclercq llama "dimensión simbólica":

Además de ideologías, esta dimensión incluye el propósito de las leyes en la medida en que es definido por el legislador, independientemente de su aplicación práctica.²³

190

Los latinoamericanos solemos ser expertos en el cultivo de la dimensión simbólica de las leyes. Con respecto al caso de México, Pablo González Casanova se ha referido en páginas memorables a este "mecanismo simbólico", "tradicional y metafísico" que desplaza a la Constitución y las leyes a la esfera del mito político.²⁴

²¹ Cfr. John McMurtry, *op. cit.*

²² Como un caso posible, aunque excepcional, podría pensarse en la situación en la que el beneficio extraposicional que se busca es justamente el derrumbe del sistema.

²³ Cfr. Becquart-Leclercq, *op. cit.*, p. 202.

²⁴ Cfr. Pablo González Casanova, *La democracia en México*, 1965, México, Era, sobre todo p. 32 s.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

La adhesión retórica al sistema normativo relevante es la negación de lo que H. L. A. Hart llama "punto de vista interno", es decir, la aceptación del sistema en el sentido fuerte de ver en él la justificación última de las obligaciones de todo decisor. Si, siguiendo también a Hart, se admite que el punto de vista interno de los decisores es condición necesaria para la estabilidad y hasta la existencia de un sistema normativo, no cuesta inferir que el acto o la actividad corrupto(a) es directamente antisistémico, es decir, es siempre disfuncional para el sistema normativo relevante.

- b) Creación de una red de complicidad basada en el acuerdo expreso o tácito entre el que soborna y el sobornado o el que extorsiona y el que es extorsionado. Esta complicidad crea lazos de cooperación entre los beneficiarios del subsistema de la corrupción. Esta sería la "dimensión operacional o estratégica".²⁵

Los beneficiarios del subsistema corrupción constituyen grupos que caen dentro de la categoría de aquellas asociaciones que Reinhard Zintl llama "camarillas":

Las camarillas son una determinada especie de coaliciones de distribución que juegan el juego de la distribución allí donde las reglas no lo prevén es decir, juegan el juego de la distribución con medios no permitidos.²⁶

La creación de camarillas es notoria en el caso del soborno, en donde el sobornante espera un tratamiento preferencial de sus deseos e intereses y establece una relación de complicidad con el sobornado. De esta manera, se produce una distorsión de

²⁵ Cfr. Becquart-Leclercq, *op. cit.*, *loc. cit.*

²⁶ Cfr. Reinhard Zintl, "Clubs, Clans und Cliquen", en Bend-Thomas Ramb y Mandred Tiesel, *Ökonomische Verhaltenstheorie*, 1993, Múnich, Franz Vahlen, p. 89-117 y 108.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

los criterios de decisión impuestos por el sistema normativo relevante sobre la base de relaciones de reciprocidad excluyentes. Por ello, el pago de soborno

[...] distorsiona inequitativamente las decisiones oficiales.²⁷

En el caso de la extorsión, la camarilla suele surgir entre los extorsionadores, que no sólo se encubren recíprocamente sino que también acostumbran a distribuirse colegialmente entre sí los beneficios extorsionados.²⁸

11. Mientras que la dimensión retórica está caracterizada por un discurso público de adhesión formal a las normas del sistema, la dimensión estratégica procura el silencio y el disimulo y trata que el número de miembros del subsistema de la corrupción no aumente disfuncionalmente.

Es por ello acertada la observación de Jon Elster:

192

Aun cuando todos sepan que existen prácticas corruptas, la necesidad de mantenerlas en secreto impone un límite a su extensión.²⁹

²⁷ Cfr. James Lindgren, "The elusive distinction between bribery and extortion. From the Common Law to the Hobbs Act", en *UCLA Law Review*, vol. 35, 1988, p. 815-909 y 824.

²⁸ Tal es el caso, por ejemplo, de la policía mexicana: los patrulleros que extorsionan a los automovilistas, exigiendo pagos por la exención de multas a raíz de infracciones de tráfico no cometidas, entregan un porcentaje de las sumas cobradas a los respectivos comisarios quienes a su vez transfieren parte de estas ganancias a sus superiores inmediatos y así sucesivamente.

²⁹ Cfr. Jon Elster, *The cement of society. A study of social order*, 1989, Cambridge, Cambridge University Press, p. 271.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

12. El abandono del punto de vista interno con respecto al sistema normativo relevante y la creación de camarillas constituyen conjuntamente las bases de un subsistema que tiende a expandirse hasta rozar los límites de la eliminación total del sistema normativo relevante. Por ello, la corrupción-soborno tiene una pretensión normativa antisistémica que la coloca en la vecindad de las actividades revolucionarias. Al igual que estas últimas, conduce a la destrucción "del sistema de creencias que constituye el fundamento de un determinado sistema político".³⁰ En este sentido, podría pensarse en la posibilidad de agentes revolucionarios que recurrieran al soborno, por ejemplo, para corromper a los decisores, alterar así totalmente las reglas de imposición de cargas y beneficios en una sociedad y provocar el derrumbe del sistema.

La diferencia fundamental entre el acto revolucionario y la corrupción consiste en que mientras el revolucionario desea el derrocamiento del sistema normativo relevante y puede recurrir a la corrupción como medio, el corrupto persigue un doble objetivo realizable sólo si se conserva el sistema.

Por ello, si bien es verdad que la corrupción se autoalimenta, reproduce por sí misma, también lo es que un exceso de glotonería o de actividad reproductora es, por definición, suicida para la corrupción. Así como no pueden existir mentirosos sin un entorno de personas veraces o *gorrones* en un grupo social en donde todos lo son, una sociedad en la que todos son corruptos es una contradicción *in terminis*:

[...] si todos pueden ser comprados, no es muy claro qué es lo que uno está comprando.³¹

Por ello es que hablar de un sistema totalmente corrupto en el que todos pecan, como afirma Craxi, es sólo posible si se juzga al sistema desde afuera, es decir, desde un sistema normativo evaluador que ca-

³⁰ Cfr. Carl J. Friedrich, *op. cit.*, p. 105.

³¹ Cfr. Jon Elster, *op. cit.*, p. 265.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

lifica negativamente las prácticas de un sistema al que se coloca la etiqueta de corrupto por referencia a este metasistema.

El soborno generalizado se convierte en una especie de sobresueldo o sobregratificación del decisor y la extorsión sistemática en una suerte de sobretasa que hay que pagar por un servicio inicialmente gratuito o menos costoso. Sólo cuando se produce un aumento súbito o excepcional de la remuneración podría entonces hablarse de soborno o extorsión. Esto es posiblemente lo que pensó el "financista y hombre de negocios" Al Kassar al afirmar que un "servicio normal y corriente" de un juez (que en la concepción al kassariana consistiría en que un decisor judicial otorga favores previo pago extra) se había vuelto demasiado caro.

13. Si se tienen en cuenta estas consideraciones, puede decirse:

D₃

La corrupción consiste en la violación limitada de una obligación por parte de uno o más decisores con el objeto de obtener un beneficio personal extraposicional del agente que lo(s) soborna o a quien extorsiona(n) a cambio del otorgamiento de beneficios para el sobornante o el extorsionado que superan los costos del soborno o del pago o servicio extorsionado.

14. Dado que en el caso del soborno a lo que se aspira es a influenciar el comportamiento del sobornado, es decir, a que la expectativa de un beneficio sólo obtenible a través del acto o la actividad corrupto(a) sea lo que motive su decisión, el éxito de esta influencia depende de cuál sea la motivación real del comportamiento del sobornado. Pudiera ser el caso, por ejemplo, que el sobornado hubiera actuado de la misma manera a como actuó aun en el caso en que no se le hubieran otorgado estos beneficios extraposicionales. Como es sabido, éste es el argumento que utilizó Francis Bacon cuando en 1621 fue acusado de corrupción:

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

Cuando pronunciaba una sentencia o daba una orden, no tenía en mente un soborno o una recompensa.³²

Desde luego, dada la dificultad empírica de determinar en cada caso cuál fue la verdadera motivación del decisor y la tendencia humana generalizada a reaccionar favorablemente ante el ofrecimiento de beneficios suplementarios, cuando la decisión coincide con los deseos de quien los ofrece existe una presunción fuerte en el sentido de que el soborno fue la motivación decisiva. Posiblemente esto fue también lo que pensó Bacon cuando después de escuchada su condena expresó:

He sido el juez más justo que ha habido en Inglaterra en estos cincuenta años. Pero ésta ha sido la censura más justa pronunciada en el Parlamento en estos doscientos años.³³

Es esta presunción la que fundamenta la prohibición de recibir regalos o aceptar invitaciones costosas impuesta a los funcionarios públicos de algunos países democráticos. En Alemania, a Lothar Späth, ex ministro presidente de Baden Württemberg, y a Max Streibl, ex ministro presidente de Baviera, el afán por gozar de turismo gratuito en el Caribe y aledaños les costó la carrera política, a pesar de que adujeron argumentos similares a los de la defensa baconiana.

15. Es obvio que la posibilidad de llevar a cabo la violación de una obligación será tanto mayor cuanto mayor sea el poder de discrecionalidad del decisor, puesto que ello aumenta las posibilidades de ganancias extraposicionales. Esto lo sabían ya los Incas:

Decían que dando licencia al juez para poder arbitrar, disminuían la majestad de la ley [...] y que era hacer venales los jueces y abrirles puerta para que, o por cohechos o por ruegos,

³² Cfr. Hugh G. Dick, "Introduction", en *Selected writings of Francis Bacon*, 1955, Nueva York, Random House, p. XXVII.

³³ Cfr. *ibidem*, *loc. cit.*

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

podiesen comprarles la justicia, de donde nacería grandísima confusión en la república, porque cada juez haría lo que quisiese [...] ³⁴

16. Hasta ahora, me he concentrado en los beneficios que obtienen quienes participan en el acto o actividad corrupto(a). Pero, conviene tomar en cuenta también hasta qué punto estos beneficios se obtienen a costa de terceros. Sostener sin más que toda corrupción afecta el bien común o el interés general es una aseveración propia de lo que he llamado "perspectiva moralizante", ya que si bien es cierto que todo acto o actividad corrupto(a) es disfuncional y antisistémico(a), también lo es que no todo sistema normativo relevante promueve el bien común.

Si no se quieren formular calificaciones apresuradas, tomando en cuenta las variables pago (P) y obligación cumplida (O) pueden construirse, por lo pronto, los siguientes 4 casos:

- 196
- Caso 1) Es una situación de extorsión; se paga para que alguien cumpla su obligación; el daño es que ahora el servicio es más caro y quedan excluidos los que no pueden pagar la suma extorsionada.
 - Caso 2) Es una situación de soborno; se paga para que no se cumpla la obligación. También aquí resultan perjudicados quienes se beneficiarían del cumplimiento de la obligación.

Tanto en 1) como en 2) hay un daño intrasistémico. Pero, la evaluación última de este daño no depende del sistema normativo relevante sino del sistema normativo justificante o excusante. En efecto, lo que está aquí en juego es la legitimidad o ilegitimidad de los fines perseguidos por el sistema normativo relevante. Y ésta es una cuestión que no puede ser resuelta a nivel del sistema normativo relevante, a menos

³⁴ Cfr. Inca Garcilaso de la Vega, *Comentarios Reales de los Incas*, 1976, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 2 vols., vol. 1, p. 87.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

que se quiera sostener que los sistemas normativos relevantes se justifican autorreferencialmente. En el caso de los sistemas políticos, esta posición conduce a la confusión entre legitimación y legitimidad.³⁵

Joel Feinberg sugiere incluir el soborno en la categoría de los "crímenes impersonales", tales como la evasión de impuestos o el falso testimonio en un juicio. Los intereses aquí directamente afectados serían los "intereses gubernamentales", es decir, aquellos que se generan por la misma actividad de gobernar. Estos intereses deberían ser distinguidos de los "intereses públicos", es decir, aquéllos que son tan ampliamente compartidos que podría decirse que los posee la propia comunidad, tales como la paz pública, la salud o la defensa nacional. Es obvio que el daño a los intereses gubernamentales no siempre significa un daño a los intereses de la comunidad o de los individuos que no forman parte del gobierno. También en el caso de regímenes dotados de legitimidad podrían valer las siguientes consideraciones de Feinberg:

Un acto de envenenar el abastecimiento de agua afecta un interés de la comunidad y me perjudica directamente; el soborno de un funcionario público me afecta sólo indirecta y remotamente, pero me *amenaza* directamente con un daño en la medida en que pone en peligro el funcionamiento del sistema de gobierno en cuyo funcionamiento normal y eficaz estoy interesado.³⁶

197

Caso 3) No se paga y se cumple la obligación; no hay daño sistémico, pero justamente ello podrían afectarse intereses individuales legítimos. Puede pensarse aquí en el caso

³⁵ Con respecto a esta distinción, cfr. Ernesto Garzón Valdés, "Consenso, racionalidad y legitimidad" en, del mismo autor, *Derecho, ética y política*, 1993, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, p. 455-71.

³⁶ Cfr. Joel Feinberg, *Harms to others. The moral limits of the criminal law*, 1984, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, p. 64.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

del campo de concentración o de sistemas que establecen diferencias injustas entre sus ciudadanos, diferencias que sólo podrían ser superadas sobornando a los decisores competentes.

- Caso 4) No se paga y la obligación no se cumple; desde el punto de vista del sistema normativo relevante, existe un daño frente al que puede reaccionar imponiendo sanciones o autorizando, quizás tácitamente, el otorgamiento de beneficios extraposicionales. Esta última sería, según no pocos autores, la situación en algunos países del llamado Tercer Mundo.³⁷

17. Si se acepta lo hasta aquí expuesto, puede procederse ahora a reflexionar acerca de cuáles son los recursos que puede utilizar un sistema normativo para impedir o reducir la corrupción. Entre éstos, hay algunos que valen para todo sistema normativo relevante y otros que son aplicables a aquéllos que están moralmente justificados, es decir, en el caso de los sistemas políticos, que poseen legitimidad. Veamos los primeros. Son básicamente los cinco siguientes:

198

- a) Eliminar la posibilidad de obtención de ganancias extraposicionales. Si es verdad que la discrecionalidad del decisor abre la vía del soborno, nada mejor entonces que sustituir las decisiones discrecionales por decisiones mecánicas. Este fue el recurso de los Incas: sujetaron a los jueces a la aplicación incondicionado de prescripciones legales que establecían una pena única para cada tipo de delito. Es un recurso simple utilizado también por regímenes totalitarios. Pero no es necesario pensar en estos casos extremos. Cuando, por ejemplo, para el otorgamiento de órganos para transplantes se aplica el criterio del orden de precedencia de los solicitantes en igualdad de condiciones de necesidad, se recurre a un tipo de

³⁷ Cfr., por ejemplo, Thomas L. Carson, *op. cit.*

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

decisión mecánica que ha demostrado ser eficiente para eliminar los casos de corrupción dentro del sistema sanitario. El "método de la cola" puede ser un recurso eficiente y moralmente no reprochable en ciertos contextos sistémicos.

- b) Reducir la probabilidad de actos o actividades corruptos(as) estableciendo un sistema de sanciones severas para la violación de las obligaciones. Es el más común de los recursos y está presente en todos los sistemas normativos relevantes. El problema de las sanciones es que son recursos que podrían ser llamados "externos al agente", tanto al que corrompe como al que es corrompido y

[...] si las únicas estrategias disponibles fueran las externas [...] no estaría justificado tener esperanzas de progreso moral. Tales fuerzas son típicamente reactivas y ganan sólo guerras defensivas.³⁸

- c) Asegurar a quienes son sujetos de obligaciones condiciones tales que el deseo de obtener beneficios extrapositionales se reduzca al máximo. Ésta es la estrategia que respalda la asignación de salarios significativos a quienes son decisores importantes dentro del sistema normativo relevante. Pero, aquí caben las consideraciones de Nani L. Ranken:

Los individuos que habitualmente toman decisiones importantes calculando sólo las consecuencias posibles de las acciones alternativas para su propio bien, también a largo plazo, están a menudo motivados por la prudencia y no confiamos en su capacidad para formular juicios mo-

199

³⁸ Cfr. Nani L. Ranken, "Morality in Business: disharmony and its consequences", en *Journal of Applied Philosophy*, 1987, vol. 4, n° 1, p. 41-8 y 46.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

rales o implementar decisiones morales si los sacrificios requeridos no han de ser resarcidos.³⁹

Ya lo sabía Nicolás Maquiavelo:

[L]os deseos humanos son insaciables, pues la naturaleza humana desea y quiere todo [...] de aquí surge [...] una eterna insatisfacción [...]⁴⁰

En este sentido, todo agente sujeto a obligaciones es corrompible y todo sistema normativo es potencialmente corrupto.

- d) Procurar convencer a los decisores que no es verdad que la obtención de beneficios extrapositionales es la expresión de una actitud racional-prudencial sino que lo que vale la pena desde el punto de vista de la promoción de los propios intereses es justamente lo inverso, es decir, ser honesto. Para reforzar este recurso podría imponerse a todos los decisores la lectura de una versión popularizada del libro de David Gauthier *Morals by Agreement*,⁴¹ el intento más significativo de mostrar hasta qué punto ser honesto es el comportamiento racional por excelencia, simultáneamente, por ejemplo, el trabajo de Ruth Zimmerling, "La pregunta del tonto y la respuesta de Gauthier", con lo que el lector quedaría entonces convencido de las debilidades de los argumentos de Gauthier y se sentiría reafirmado en su interés por beneficios extrapositionales.⁴²
- e) Asegurar que los decisores adopten un punto de vista interno con respecto a las reglas básicas del sistema normativo relevante. Este es un recurso que apunta a las convicciones de los

200

³⁹ Cfr. Nani L. Ranken, *op. cit.*, p. 44.

⁴⁰ Cfr. Nicolás Maquiavelo, *Discorsi*, 1977, Stuttgart, Kröner, p. 163.

⁴¹ 1980, Oxford, Clarendon Press.

⁴² Cfr. Ruth Zimmerling, "La pregunta del tonto y la respuesta de Gauthier", en *Doxa* 6, 1989, p. 49-76.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

decisores. Si el acto o la actividad corruptora es una expresión de deslealtad o de traición, contar con decisores leales es un buen recurso para evitar la corrupción. Ello es obvio, como también lo es que cuando se trata de adhesiones de convicción, los argumentos racionales suelen ser poco eficaces ante las murallas de la subjetividad individual. Esto también lo sabían los Incas y por ello reforzaban sus procesos mecánicos de decisión con una versión teocrática de la sociedad. Los regímenes totalitarios suelen recurrir a la ideología de un partido y en los sistemas deportivos se suele intentar imponer el credo del *fair play*, creando al mismo tiempo las circunstancias adecuadas para que pueda ser practicado. Como ejemplo de lo primero, podrían recordarse las observaciones de Stephen D. Morris con respecto a los casos de Cuba y Vietnam del Norte:

Aunque en estos casos el Estado es claramente dominante y, a menudo, está difundido un nivel bajo de corrupción, la fuerza del componente anticorrupción de la ideología legitimante impide un mayor abuso del poder.⁴³

Como ejemplo de lo segundo, puede pensarse en el caso del hockey libre en Canadá, en donde lo único que cuenta es el juego en sí como una competición fair-libre de *beneficios* externos:

Como en el hockey libre no hay *beneficios* extrínsecos que motiven la dominación, lo que cuenta es la propia actividad competitiva. [...] El triunfo no se convierte nunca en un beneficio o pérdida externos al juego. [...] la actividad competitiva se da en el plano de la 'competencia con uno mismo'; el adversario es un aliado que proporciona la oca-

⁴³ Stephen D. Morris, *op. cit.*, p. 15.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

sión necesaria para esta prueba; no es un *enemigo* en contra del acceso a apreciados beneficios externos al juego.⁴⁴

18. Para un sistema democrático valen también estos recursos, con todos los inconvenientes indicados y algunas restricciones que dificultan aún más el remedio.

Así, por ejemplo, dado que todo sistema democrático está interesado en respetar la autonomía individual, justamente en el caso de los decisores, no puede admitir una reducción sensible de la discrecionalidad. Ella vale sólo para situaciones especiales, como puede ser la ya mencionada de adjudicación de órganos para transplantes. Tanto en el caso de los legisladores como en el de los jueces, el sistema democrático procura asegurarles un amplio margen de discrecionalidad. Basta pensar en la institución del mandato libre y el rechazo del mandato imperativo o coger cualquier Código Penal democrático y leer la parte especial y los límites máximos y mínimos de las penas que están autorizados a imponer los jueces. Los sistemas democráticos promueven vías de influencia en los decisores precisamente porque aspiran a que sean tenidos en cuenta los intereses de sus ciudadanos. Pero, no sólo deben tomarse en cuenta todos los intereses sino que ellos deben ser tenidos en cuenta equitativamente, es decir, debe procurarse la mayor igualdad posible de oportunidades de influencia. La dificultad empírica de controlar las violaciones del ejercicio legítimo de influencias es lo que justamente suele volver a las democracias mucho más vulnerables a la corrupción que los Estados totalitarios, una de cuyas características es precisamente la imposición de vallas al ingreso de influencias ajenas al aparato decisor del Estado.

202

⁴⁴ Cfr. J. McMurtry, *op. cit.* p. 207. Un caso diametralmente opuesto al de una competición libre fue el del partido de fútbol entre el Liverpool y el Newcastle al que se ha hecho referencia en la nota 13. La organización asiática que sobornó a Bruce Grobbelar habría ganado más de 15 millones de dólares en las apuestas de Singapur, Hong Kong y Malasia. Cfr. *El País* del 10.11.1995, p. 55.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

Esta cuestión está estrechamente vinculada con el tema de la corrupción de un sistema político democrático a través del poder del dinero. Dada la posibilidad de ejercer influencia en los decisores, promovida por el Propio sistema democrático, y la potencia económica de algunos intereses organizados, lo que al final probablemente resulta es, dicho con la plástica fórmula de Arthur S. Miller, un "gobierno del pueblo, por las corporaciones, para los ricos".⁴⁵ Peter Graf Kielmansegg ha formulado lúcidas observaciones sobre esta problemática, que puede ser entendida como la pérdida de la soberanía interna del Estado, que se manifestaría en la instrumentalización de las instituciones del Estado, en el bloqueo de las mismas o en el ejercicio de un poder de conducción autónomo. Los Estados totalitarios pueden reaccionar ante estos desafíos eliminando las limitaciones a la libertad de acción de los decisores estatales y haciendo que la política dependa lo menos posible de la aprobación de los afectados, es decir, aumentando el poder de los decisores a costa del consentimiento de los destinatarios de sus decisiones. Pero, obviamente, ello no es posible en un Estado democrático:

Son características de los Estados constitucionales liberales dos condiciones contrarias: Debe aumentarse la capacidad de solución de los problemas (por parte del Estado) sin que por ello se desplacen básicamente los límites del campo de acción del Estado. Y: toda ampliación de la capacidad de solución de los problemas (por parte del Estado) aumenta la necesidad de aprobación.⁴⁶

203

Si, siguiendo a Kielmansegg, se establece una distinción entre aprobación general (la que puede darse, por ejemplo, en las elecciones) y

⁴⁵ Cfr. para esta referencia y las consideraciones siguientes, Peter Graf Kielmansegg, "Organisierte Interessen als 'Gegenregierungen'?", en Wilhelm Hennis, Peter Graf Kielmansegg y Ulrich Matz, *Regierbarkeit*, 1979, Stuttgart, Klett-Cotta, tomo II, p. 139-76, p. 147 s.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 174.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

aprobación específica de los afectados directamente, puede también aceptarse la siguiente hipótesis:

Si se intenta aumentar la capacidad de solución de problemas del Estado sin ampliar sus márgenes de acción, la consecuencia es una creciente dependencia de la aprobación específica a costa de la dependencia de la aprobación generalizada. Dependencia de la aprobación específica significa dependencia de los intereses organizados.⁴⁷

Teniendo esto en cuenta y dado que los intereses particulares organizados ejercen siempre una influencia apreciable en los decisores del Estado, un sistema democrático debería

- f) procurar establecer una relación de cooperación con los intereses organizados, dentro del marco de lo que ha solido llamarse "corporativismo liberal". Esta cooperación presupone establecer relaciones equitativas de confianza y lealtad recíprocas entre el Estado y los intereses organizados.

204

Stephen D. Morris propone una vía en cierto modo similar cuando, al referirse a la situación óptima para evitar la corrupción en una democracia, señala la necesidad de establecer un equilibrio estructural entre las organizaciones sociales y el Estado:

Cuando el Estado y las organizaciones sociales protegen y promueven sus propios intereses e intentan controlar las inclinaciones personales, el punto muerto producido por las presiones cruzadas resulta en una burocracia no politizada y profesional que sigue (a veces religiosamente) las reglas articuladas de la institución política y el espíritu del derecho escrito; funcionarios públicos y burócratas res-

⁴⁷ *Ibidem, loc. cit.*

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

ponsables; y la difusión de los valores modernos antitéticos a la corrupción en un nivel moral y ético.⁴⁸

El equilibrio estructural de las fuerzas de las organizaciones estatales y de las organizaciones sociales determinan los límites hasta donde los miembros de una organización pueden promover exclusivamente sus propios intereses personales. La corrupción se produciría por un desequilibrio estructural esencial entre la habilidad y capacidad del Estado y de las organizaciones sociales para influenciar el comportamiento político: si predominan los intereses de las organizaciones sociales, existe una tendencia fuerte al soborno; si las organizaciones estatales no tienen el contrapeso de las sociales, aquéllas tenderán al abuso del poder y a la extorsión:

Dada la capacidad superior de las organizaciones estatales para influir en el comportamiento y la debilidad concomitante de las organizaciones sociales para reducir el poder del Estado, los funcionarios públicos pueden explotar plenamente su posición superior, a veces exclusivamente para su beneficio personal.⁴⁹

205

Podría, desde luego, aducirse que la propuesta del "corporativismo liberal" y, sobre todo, la del equilibrio estructural, son demasiado vagas y no hacen referencia a la calidad de sus influencias en el sistema democrático, calidad que depende, por cierto, del tipo de grupos de intereses de que se trate. Ésta es la opinión de Amitai Etzioni con su distinción entre grupos de intereses especiales, organizaciones de representación del electorado y grupos de intereses públicos.⁵⁰ En este sentido, la in-

⁴⁸ Cfr. Stephen D. Morris, *op. cit.*, p. 14.

⁴⁹ *Ibidem, loc. cit.*

⁵⁰ Cfr. Amitai Etzioni, *op. cit.*, p. 201 y s.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

fluencia de los grupos de intereses especiales suele carecer de las posibles consecuencias positivas que se atribuyen a los dos otros tipos. Ello aconsejaría una mayor cautela con respecto a la influencia de los grupos de intereses y reduciría el alcance del "corporativismo liberal" o del "equilibrio estructural".

- g) Asegurar la vigencia del principio o sólo de las decisiones sino del procedimiento por el que se llega a ellas. Si se quiere mantener la discrecionalidad de los decisores, un buen método para impedir sus desviaciones corruptas puede ser asegurar una mayor transparencia en la gestación de las mismas. Pero, el principio de publicidad sólo garantiza la *accesibilidad* a la gestación de las decisiones y no el ejercicio efectivo del derecho de acceso. Cuán reducida puede ser la práctica de este derecho en las democracias es un tema sobre el que no habré de insistir aquí.⁵¹
- h) Reducir el ámbito del poder decisorio del Estado y aumentar el de las decisiones directas de los ciudadanos por lo que respecta al nombramiento de los funcionarios. De esta manera podría evitarse la prevalencia de intereses puramente partidistas en la designación de miembros del Poder Ejecutivo y Judicial. Es la propuesta de Hans Herbert von Arnim.⁵²
- i) Promover la adquisición de bienes para uso estatal en las condiciones generales del mercado. El Estado se convertiría en este caso en un comprador más. Es la propuesta de Susan Rose-Ackerman:

[...] cuando el gobierno adquiere un bien que se vende también en el mercado privado, los incentivos para el soborno son sustancialmente menores que aquéllos que se dan cuando el gobierno es el único comprador. [...] cuan-

⁵¹ Para un tratamiento detallado de este problema, cfr. Ernesto Garzón Valdés, "Acerca de los conceptos de publicidad, opinión pública y opinión de la mayoría y sus relaciones recíprocas", en *Doxa* 14, 1993, p. 77-95.

⁵² Cfr. Hans Herbert von Arnim, *op. cit.*, p. 150 s.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

do los bienes tienen que ser ordenados especialmente para el uso gubernamental, habría que diseñar políticas para reducir la vaguedad en las instrucciones de adquisición que se imparten a los funcionarios, reduciendo así los costos de una vigilancia eficaz y aumentando la probabilidad de detectar malversaciones graves.⁵³

La lista de estas medidas podría, por cierto, extenderse aún más.⁵⁴ Pero todas ellas serán posiblemente ineficaces si no están basadas en una práctica efectiva de la adhesión interna al sistema democrático por parte de sus decisores. Es ella que asegura aquel cumplimiento de las obligaciones "a veces religiosamente" para usar la expresión de Stephen D. Morris.

Es interesante en este sentido señalar que Amitai Etzioni, al concluir su análisis de los grupos de intereses "buenos" y "malos" en el sistema democrático afirme:

Lo mejor sería estimular las fuerzas que sostienen la comunidad y hacerlas menos vulnerables a las presiones de los grupos de intereses, fuerzas que incluyen un cambio de actitud (o de corazón) desde un excesivo egoísmo a mayores comprometimientos cívicos y revitalización de las instituciones.⁵⁵

207

⁵³ Cfr. Susan Rose-Ackerman, "The economics of corruption", en *Journal of Public Economics* 4, 1975, p. 187-203 y 202.

⁵⁴ Existen verdaderos catálogos de medidas contra la corrupción. Al respecto pueden consultarse, entre otros, Robert Klitgaard, *op. cit.*; Luis Moreno Ocampo, *En defensa propia. Cómo salir de la corrupción*, 1993, Buenos Aires, Sudamericana; Rogelio Pérez Perdomo y Ruth Capriles, *Corrupción y control. Una perspectiva comparada*, 1991, Caracas, IESA; Carlos S. Nino, *Un país al margen de la ley*, 1992, Buenos Aires, Emecé.

⁵⁵ Cfr. Amitai Etzioni, *op. cit.*, p. 218.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

19. He sostenido más arriba que los sistemas normativos relevantes carecen de la capacidad de autolegitimarse. La calidad de un sistema normativo le es otorgada por otro sistema normativo jerárquicamente superior: el "sistema normativo justificante". Esta relación de jerarquías puede, en algunos casos, ser más o menos arbitraria o circunstancial. Así, por ejemplo, podría pretenderse justificar la corrupción deportiva recurriendo a un sistema político al que se le confiere una jerarquía superior. Así al menos lo pensaron probablemente el dictador argentino Jorge Rafael Videla y sus cómplices cuando —según se dijo en su hora— "compraron" el Campeonato mundial de fútbol de 1978. Si la crónica es verdadera, el soborno a los peruanos habría estado justificado por "razones políticas superiores", que en la versión videlista consistían en la defensa del mundo occidental y cristiano. Pero, esta cadena de sistemas normativos justificantes termina finalmente en un sistema normativo justificante supremo: el de la moral crítica o ética. Es innecesario abundar en argumentos para demostrar la insuficiencia moral de la justificación política del dictador argentino. Hasta qué punto haya habido casos en la historia en los cuales la corrupción significó un progreso moral es algo cuya consideración puede ser aquí dejada de lado; quizás baste recordar que en el caso de Inglaterra

208

los ajustes de 1660 y 1688 inauguraron la Edad de la Razón y sustituyeron con un sistema de patronato, soborno y corrupción el método anterior del derramamiento de sangre.⁵⁶

Entre los sistemas políticos normativos relevantes, hay uno del que cabalmente puede predicarse legitimidad, en el sentido de que sus principios y reglas satisfacen las exigencias de una moral crítica o ética: el de la democracia representativa institucionalizada en el Estado social

⁵⁶ Cfr. Jon Elster, *op. cit.*, p. 265. Cfr. también Robin Theobald, *Corruption, Development and Underdevelopment*, 1990, Durham, Duke University Press, p. 124 s.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

de derecho. Porque ello es así, la violación de las obligaciones por parte de sus decisores (y aquí cabe incluir no sólo a los funcionarios sino también a los ciudadanos en el acto electoral)⁵⁷ es siempre no sólo intrasistémicamente disfuncional sino también inmoral. Ello confiere a la corrupción en la democracia un carácter que no está necesariamente presente en los demás sistemas políticos. Aquí no cabe la actitud del revolucionario, y la deslealtad de los decisores se vuelve inexcusable.

20. El tema de la corrupción política es un "tema de moda". La abundancia de libros y escritos periodísticos, de programas de TV destinadas a esta cuestión es realmente inmensa. Pero su importancia no radica tanto en la magnitud del fenómeno "corrupción" cuanto en su carácter de síntoma de males más graves y profundos.

Si la corrupción política fuera únicamente una vía de enriquecimiento de camarillas, si afectase directamente sólo intereses gubernamentales, como afirma Feinberg, de competidores en ámbitos más o menos delimitados, o si se redujese a elevar el costo de servicios del Estado, entonces, a pesar de que no habría dudas acerca de su relevancia delictiva, podría pensarse que una sociedad democrática podría convivir con este tipo de delito, tal como lo hace con otros manifiestamente graves. En todo caso, podría aducirse, mucho más grave que el enriquecimiento ilegítimo es el homicidio, delito no poco frecuente también en las sociedades democráticas.

Ello es verdad. Pero también lo es que la corrupción se vuelve posible y prospera cuando los decisores abandonan su punto de vista interno y actúan deslealmente con respecto al sistema normativo. La corrupción es una forma de "explotación segmentaria de la descon-

209

⁵⁷ John Rawls, *op. cit.*, p. 113 s., niega la existencia de obligaciones políticas en sentido estricto en el caso de los ciudadanos. Creo más acertada la posición de Dolf Sternberger, *Herrschaft. und Vereinbarung*, 1986, Francfort, Suhrkamp, p. 122 s., cuando fundamenta la existencia de obligaciones ciudadanas (en el sentido de deberes posicionales) en el acto electoral.

ERNESTO GARZÓN VALDÉS

fianza"⁵⁸ cuyas probabilidades de éxito están directamente relacionadas no sólo con la existencia de beneficios extraposicionales sino también con la pérdida de la confianza en formas de cooperación y de distribución de cargas y beneficios sobre la base del respeto de la autonomía individual, de la igualdad de oportunidades y de la confianza recíproca, propuesta por la democracia.

El problema de la lealtad democrática, de la eliminación de la posibilidad de *gorrones* y de parásitos, es posiblemente una de las cuestiones centrales de la democracia actual. No es casual que una buena parte de la discusión entre liberales y comunitaristas gire alrededor del tema de la lealtad democrática. Tampoco lo es el hecho de que la mayor parte de los recursos propuestos para combatir la corrupción están directamente relacionados con el reforzamiento de aspectos básicos del sistema democrático, tales como la vigencia plena del principio de publicidad, la discrecionalidad de las decisiones,⁵⁹ la igualdad de consideración de los intereses de los ciudadanos o los procedimientos de elección y designación de los decisores oficiales.

210

Los actos y actividades corruptos(as) son sólo la punta de un iceberg que indica la existencia de un problema mucho más profundo: el de la tendencia a sustituir el ideal de la cooperación democrática por formas de competencia y de imposición de influencias que contradicen radicalmente el ideal democrático. La alarmante difusión de la corrupción se debe no sólo al atractivo cada vez mayor de los *beneficios* extraposicionales sino también al hecho de que la realización efectiva de la democracia representativa tropieza con obstáculos tan serios que

⁵⁸ Cfr. Diego Gambetta, "Mafia: the Price of Distrust", en D. Gambetta (ed.), *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*, 1988, Nueva York, Basil Blackwell, p. 158-75 y 166. Gambetta utiliza esta expresión para el caso de la mafia pero pienso que vale también para la corrupción en las sociedades democráticas.

⁵⁹ Con respecto a las relaciones entre discrecionalidad y corrupción cfr., por ejemplo, Anthony Downs, *Inside Bureaucracy*, 1967, Boston, Little, Brown and Company, p. 61-73.

EL CONCEPTO DE CORRUPCIÓN

cada vez es también mayor el número de quienes atribuyen carácter utópico al proyecto democrático de la modernidad. Por ello, la recuperación de la fe democrática y la puesta en práctica de propuestas que hagan posible la viabilidad de una convivencia en condiciones de equidad es el medio más seguro para evitar los efectos disolventes de la corrupción en una sociedad democrática.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

*Laura Baca**

Colocar el movimiento de las ideas y el movimiento de las decisiones políticas en niveles diferentes significa moverse en la doble dirección de desconocer tanto la subordinación de la cultura a la política, cuanto la subordinación de la política a un sistema de ideas impuesto como guía a la acción, lo primero representa el principio de la politización integral de la vida del hombre, en el cual consiste el presupuesto de cualquier tentación totalitaria, mientras que lo segundo ha siempre alimentado el viejo mito del rey-filósofo lo que presupone la posesión absoluta de la verdad por parte de individuos privilegiados.

Norberto Bobbio¹

213

I. Espacios de la cultura: el pluralismo

La democracia necesita un determinado tipo de cultura capaz de relacionarse con los valores y los ideales que persigue dicha forma de gobierno, pero también y al mismo tiempo, tal cultura debe aprender a convivir y dar sustento a este orden

* Universidad Autónoma Metropolitana.

¹Norberto Bobbio, "Cultura laica: una terza cultura?", en *Cattolici, laici, marxisti attraverso la crisi*, 1978, Turín, Stampatori, p. 33.

LAURA BACA

político fundado en el pluralismo. Hablar de cultura laica y democracia nos remite a un importante binomio que es característico de las sociedades contemporáneas. Recordemos que la democracia representa una forma de gobierno que se lleva a cabo a través de específicas "reglas del juego" y que considera la participación de los distintos grupos con miras a alcanzar determinados fines, como es el bien común, dentro de un marco de tolerancia entre las diferentes interpretaciones. Es en este sentido que cultura laica y democracia se relacionan y por lo tanto puede decirse que ambas resultan complementarias, es decir, tanto la cultura laica necesita de la democracia para poder subsistir, como la democracia requiere de las distintas expresiones de la cultura para elaborar la diferencia que produce el pluralismo. La cultura laica representa, en este sentido, un ámbito regulativo de posiciones divergentes que conviven entre sí dentro de un espacio pluralista. Pero no debemos olvidar que, por el otro lado, la cultura laica también representa un "método" eficaz para asegurar la no proliferación de expresiones totalizantes en relación con los propios valores e ideales, lo que coincide con la "parcialidad" de la propia visión de las cosas.² Estos dos ámbitos de la cultura laica tienen su origen histórico dentro del concepto más general de cultura. Tengamos presente que si bien la concepción de cultura ha asumido históricamente diversas definiciones y que por lo tanto ha involucrado diversos valores, la acepción clásica, por su parte, nos remite al proceso de educación y desarrollo del ser humano en todas sus "funciones psicofísicas", formando parte del proceso de civilización, ya que permite que el ser humano se encuentre involucrado en un contexto social en el cual se exaltan, entre otras cosas, las funciones civiles.³

Para los griegos el valor contemplativo de la cultura no excluía el compromiso político que encontraba su máxima expresión en la "Polis" como comunidad organizada. Recordemos que los ideales políticos de

² Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?*, 1995, México, FCE.

³ Nicola Abbagnano, voz "Cultura", en *Diccionario de Filosofía*, 1995, México, FCE.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

la democracia en Atenas, igualdad entre los ciudadanos, libertad—más bien colectiva que individual—respeto por la ley y la justicia, han forjado el pensamiento occidental. En el Renacimiento se acentúa la autonomía de las características humanas y se valoriza el compromiso civil, perdiendo de este modo su carácter aristocrático al proponerse como instrumento de educación y liberación de todos los hombres. En este período se plantea la renovación del hombre no sólo en su individualidad sino también en su vida asociada. La cultura laica durante el Renacimiento se expresó principalmente como un conflicto entre sistemas de valores: el cristiano y el "pagano". En efecto, autores del período, como Maquiavelo, Giordano Bruno y Campanella se niegan a lo que consideran "la verdad única de la cultura cristiana".

Otro antecedente histórico fundamental en el proceso de laicización de la cultura lo encontramos durante la Ilustración. Aquí la cultura laica se oponía a un sistema unitario y orgánico representado por el absolutismo y por lo tanto exalta la idea del progreso en donde el hombre, con el uso de la razón, está preparado para luchar contra los prejuicios tradicionales, erigiéndose en guía de la vida social. Recordemos que la Ilustración encarnó un cambio radical en términos intelectuales destinado a caracterizar en profundidad la historia moderna de Occidente y que consiste sobre todo, en un específico modo de relacionarse con la razón.

Aunque en este contexto histórico es más apropiado hablar de espíritu laico que de cultura laica, al que es posible identificar en su combate contra el clericalismo, el confesionalismo e incluso el ateísmo en cuanto sistema absoluto. En realidad el espíritu laico se opone a las rígidas concepciones del mundo de carácter dogmático, que se caracterizan por la manera sectaria con que tratan de imponer sus ideas. El espíritu laico ha producido una de las más grandes conquistas del mundo moderno: la tolerancia religiosa de la cual emergió la tolerancia de las ideas y por último la tolerancia de las opiniones políticas.⁴ De esta

215

⁴ Sara Sefchovich, "Isaiah Berlin: el zorro", en *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX*, México, FLACSO-TRIANA, p. 311, de próxima aparición.

LAURA BACA

forma el espíritu laico ha permeado al conjunto de la sociedad moderna y civil. Le hacen homenaje las cartas de los derechos humanos que constituyen la base irrenunciable de los Estados democráticos. El espíritu laico no es una nueva cultura sino que es más bien la condición para la convivencia de todas las posibles culturas.

Durante el siglo XX encontramos múltiples definiciones acerca de la cultura. A lo largo de este período, se ha preferido utilizar el término cultura laica en relación con el de espíritu laico. Nos interesa resaltar no tanto las concepciones que exasperan los contrastes, sino aquellas perspectivas en las que se reivindica una relativa autonomía para la cultura. Dicho de otra forma, se privilegia una interpretación —no mecánica ni pasiva— que ve en la cultura un proceso con una dinámica propia y que por lo tanto se vincula con las tareas civiles de la sociedad a través de la difusión del saber. De este modo la cultura puede ser entendida como un conjunto de comportamientos individuales que dan vida a las estructuras y a las instituciones sociales dentro de un pluralismo multiforme donde cada uno "cree" en formas diversas e irrepetibles. En este sentido, la pluralidad, la diferencia y la parcialidad "enriquecen nuestra mirada sobre el mundo, nos ofrecen respuestas en sentido múltiple (...) es la acción cotidiana de la cultura".⁵ De ahí la importancia de que la cultura no sea adjetivada o instrumentalizada por la política.

216

Desde esta perspectiva la cultura no debe ser entendida como un cuerpo homogéneo sino como pluralidad de formas culturales que se distinguen sobre bases regionales y sociales. Por lo tanto la cultura constituye un patrimonio intelectual y material, heterogéneo pero integrado, duradero y sujeto a continuas transformaciones, con un ritmo variable según la naturaleza de sus elementos y la época histórica. La cultura provoca una realidad con diferentes tonalidades y matices que expresan divergencias en su interior y no puede ser considerada como una estructura inmutable en cada tiempo y lugar, dado que se encuentra en continuo movimiento. Esta concepción de la cultura que pro-

⁵ Mario Reale, *Le idee della sinistra*, 1992, Roma, Riuniti, p. 112.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

mueve el pluralismo de las perspectivas es la más compatible con la democracia necesaria en los tiempos que corren.⁶

II. La cultura laica hoy

En la época contemporánea existe la idea de que la cultura laica se encuentra en una posición intermedia entre aquellas culturas que tratan de monopolizar el saber. Esta herencia valorativa ha sido asumida por la democracia en un grado tal que en estos momentos de profundos cambios culturales, sociales y políticos resulta un ejercicio saludable para la misma democracia la formulación de algunos interrogantes, tales como: ¿qué significa la cultura laica en las sociedades contemporáneas?; ¿qué función ejercita la cultura cuando es concebida como una expresión del pluralismo sobre todo en momentos en que imperan fuertes contradicciones tanto en la política como en la cultura?; y finalmente, ¿puede la cultura laica ser considerada un elemento útil para caracterizar a las modernas democracias? Analizar estos interrogantes en los tiempos que corren nos obliga a una breve revisión terminológica que permita ilustrar su importancia en la construcción de la sociedad democrática. Resulta necesario, en primer lugar, referirnos al análisis de los diferentes espacios de la cultura laica, a los usos que se le han dado, así como a las diferentes simbologías que representa.

Por la complejidad de los problemas es necesario reconocer que aún permanecen muchas temáticas sin solución en el tintero del fin de siglo. Quizá la cuestión más importante hoy sea la discusión en torno al hecho de si es aún vigente pronunciarse a favor de la construcción de una cultura laica o si esto sólo constituye una cuestión de carácter filosófico que no puede ser aplicada a la realidad concreta. En segundo lugar es importante referirnos a las dimensiones que encarna el concepto de democracia. Debemos reconocer que en la democracia, la cultura y la política transitan sobre caminos diferentes y que sólo en algunas ocasiones se encuentran.

⁶ John Rawls, *Liberalismo político*, 1994, Milán, Comunitá, p. 69.

LAURA BACA

Sostenemos que en una sociedad libre tanto la cultura como la política deben tener su propia autonomía. Cuando se hace referencia a la distinción entre la esfera de la cultura y la esfera de la política, se resalta la convicción de que para el pensamiento laico la política y cultura no coinciden. Aún y cuando cada forma de cultura pudiera tener un proyecto político, éste siempre tendrá tiempos y modos diferentes de los de un programa estrictamente político que debe resolver los problemas día con día. Recordemos que cuando la cultura adquiere un carácter laico, se opone a uno doctrinal o dogmático, es decir, a la rigidez propia de la ortodoxia. Se ha sostenido que la cultura laica tiene que ver con la diversidad. Es una posición intermedia entre concepciones totalizantes, que se contraponen al monismo de los valores, y por lo tanto a aquellas concepciones que colocan los valores en un orden jerárquico.

218

Debemos resaltar que las principales características de la cultura laica son: la distinción entre las esferas de la política y la cultura, la autodeterminación, la independencia y el ejercicio de la crítica, la mediación de los conflictos, la no ideologización y la tolerancia. En consecuencia la cultura laica representa una especie de "condición mínima" para la convivencia libre entre subjetividades.⁷ En esta perspectiva, tal tipo de cultura no tiene que ver con la de un sistema cerrado de ideas que contiene principios definidos una vez y para siempre.⁸ El término laico constituye un punto de referencia para la colaboración entre fuerzas colectivas, entre comunes posiciones ideales y tradiciones culturales. En efecto, la cultura laica posee un carácter dinámico que le permite renovarse y modificarse constantemente, producto de la relación entre los distintos sistemas de ideas y valores. Por este motivo no puede ser tomada en consideración como fuerza política. La laicidad establece un nexo posible entre moral y política, como sistema ético y sistema de poder, que intercambian en una libre comunicación de sig-

⁷Cfr. V.A., "Cultura e impegno", en *Micromega*, 1996, Roma.

⁸ Para analizar en profundidad estas concepciones se recomienda el libro *La cultura filosófica italiana*, 1982, Nápoles, Guida Editori.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

nificados. Extendiendo la pluralidad de posiciones se puede lograr una libre maduración de la conciencia. La laicidad expresa sobre todo un *método* que se cristaliza en el diálogo para tratar de encontrar los puntos de acuerdo y desacuerdo de aquello que distingue a las partes.⁹

III. ¿Cuál democracia para la cultura laica?

Diversos autores consideran que las instituciones democráticas modernas han sido influenciadas por una amplia gama de factores, entre los cuales se encuentran la tradición republicana, el nacimiento de gobiernos representativos y la igualdad política. De acuerdo con estas tradiciones la existencia de un proceso democrático presupone no sólo un complejo de instituciones sino también un conjunto de derechos y deberes legales. Lo importante es que los ciudadanos se encuentren en condiciones de gobernarse a sí mismos con las reglas y procedimientos que han acordado. Se subraya con insistencia el "principio de igual consideración de los intereses", lo que en otras palabras significa "eliminar las desigualdades de los puntos de partida, eliminando las desigualdades económicas".¹⁰ En este sentido, la democracia no impide a nadie luchar por la consecución de sus propios fines, "a condición de que, cada uno permita a los demás luchar por los fines que cree mejores y todos se pongan de acuerdo sobre un criterio, el más objetivo posible, para decidir cada vez y periódicamente, jamás definitivamente, cuales son los fines que deben prevalecer".¹¹ En esta perspectiva uno de los ideales de la democracia es representada por la renovación

219

⁹ He tratado estos temas en: "Bobbio y la virtud del diálogo democrático", en *La Jornada Semanal*, núm. 286, 6 de noviembre, 1994 y "Diálogo y Democracia", *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*, núm. 13, 1996, Instituto Federal Electoral.

¹⁰ Robert Dahl, *La Democrazie e i suoi critici*, 1992, Roma, Riuniti, p. 36.

¹¹ Norberto Bobbio, "Il Braccio armato della tirannide", en *Le ideologie e il potere in crisi*, 1979, Firenze, Le Monnier, p. 115.

LAURA BACA

gradual de la sociedad a través de la libre discusión de las ideas. Por lo tanto resulta claro que el problema de la cultura radica en la importancia decisiva del "uso público de la razón" y de la elaboración de presupuestos que permitan sentar las premisas para su propia renovación. Esto significa que el nacimiento de los sistemas políticos pluralistas ha hecho posible la convivencia entre diferentes culturas sin que cada una pierda su autonomía y racionalidad. Recordemos que ninguna concepción política o ideológica puede aspirar a tener el monopolio de la verdad. En una sociedad pluralista, como bien señala Bobbio, los partidos deberían representar intereses económicos-sociales que, aunque contrapuestos, pueden siempre ser objeto de negociación.¹²

La coexistencia de diferentes culturas en una democracia provoca un efecto en dos direcciones: de un lado, la democracia posibilita la expresión de las diferentes expresiones culturales; en tanto que el desarrollo de la cultura laica permite a los ciudadanos adquirir, a través de una adecuada educación, un conocimiento mayor de sus derechos y deberes.

220

Aunque la democracia corre el riesgo de un cierto grado de incertidumbre en la medida en que se sustenta en una necesaria renovación periódica del consenso, no puede renunciar a tal confrontación porque el pluralismo vive en la dialéctica consenso-disenso. En efecto, la cultura laica vive en la expresión de esta pluralidad y, para decirlo con Max Weber, se expresa en el relativismo de los valores. La cultura se autodetermina siguiendo sus procesos específicos y estableciendo una relación de autonomía relativa respecto de la política. Por lo tanto, ser autónomos significa la libertad de aceptar o de rechazar las propias normas en la medida en que ser independientes implica tener diferentes opciones en el campo de las decisiones políticamente significativas. En las democracias complejas está presente un elevado nivel de autonomía personal de los ciudadanos en las decisiones individuales y colectivas, lo cual es producto, en buena medida, de la cultura laica.

¹² Norberto Bobbio, "Cultura laica: una terza cultura?", en *Cattolici, laici, marxisti attraverso la crisi*, op. cit., p. 31.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

La coexistencia de diferentes sistemas de valores permite la inclusión del mayor número de ciudadanos en la construcción democrática. En efecto, en las democracias y siguiendo los pasos de Stuart Mill, a la ciudadanía se le atribuye un crecimiento moral y la adquisición de un sentido más maduro de responsabilidad de las propias acciones así como "una mayor propensión a reflexionar acerca de las consecuencias de las propias acciones".¹³ Estas afirmaciones implican la concepción de un ciudadano ilustrado que debe tener adecuadas y equitativas oportunidades para comprender los medios y los fines de la acción política así como sus posibles consecuencias para la democracia.

En consecuencia, con la existencia de una cultura laica se fortalece el *comportamiento cívico* que refuerza la calidad de la democracia en la medida en que expresa un multiforme sistema de valores: la libertad, la igualdad, la predisposición a la cooperación, la tolerancia y una vocación a la coexistencia pacífica. En síntesis, la cultura laica representa comportamientos de educación política a largo plazo. De acuerdo con Norberto Bobbio, un sistema democrático debe garantizar la existencia de una pluralidad de grupos políticos que participan para tratar de imponer su proyecto —mediante los mecanismos de la ley— al conjunto de la sociedad. Obviamente esta diversidad se ve reflejada en la pluralidad de culturas de las que emanan. El pluralismo reconoce la importancia de los grupos y acentúa el reclamo del relativismo cultural en la redistribución del poder. La sociedad democrática es una sociedad centrífuga que no tiene uno sino varios centros de poder. De aquí el nombre dado por Sartori de poliarquía.¹⁴ En este sentido se busca una descentralización de la cultura entendida como la revalorización de la periferia respecto del centro, revitalizando al mismo tiempo el papel que tienen los productores y los consumidores de cultura. Recordemos que si bien existe una autonomía relativa, la cultura se ve indirectamente influenciada por la política y en algunos casos históri-

221

¹³ Robert Dahl, *La democrazia e i suoi critici*, op. cit., p. 137.

¹⁴ Giovanni Sartori, *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*, 1989, México, Alianza, p. 217.

LAURA BACA

cos aquélla incluso ha tenido un proyecto político determinado.¹⁵ Lo importante es que esta carga ético-política de la cultura sea proclive a la democracia.

Una cultura laica permite un mayor ejercicio de la crítica y por lo tanto hace posible una mayor transparencia en los actos del poder. Las virtudes del ciudadano laico son el rigor, la imparcialidad, la moderación y la sabiduría, son sobre todo virtudes que se pueden resumir en una: "el no ser prepotente con los demás".¹⁶ Debemos precisar que la antítesis del espíritu laico es el fanatismo que puede ser definido como la "furia de la destrucción". La cultura laica se contrapone aquellos grupos que pretenden tener un conocimiento superior de lo que es bueno para la comunidad y buscan imponerlo a través de distintos medios.¹⁷ De lo que se trata es de evitar que la cultura pueda ser instrumentalizada por parte de la política. La cultura laica permite que las ideas de los demás puedan ser discutidas, no rechazadas apriorísticamente, y en el peor de los casos sofocadas. Los portadores de las ideas deben utilizar las armas de la razón y no las razones de las armas y cada uno hacer un esfuerzo para entender las ideas del adversario. Esto aparece como una construcción ideal para nuestras sociedades. Sin embargo sería conveniente aceptar que la cultura laica representa la brújula que nos orienta en el tránsito hacia el siglo XXI, ya que si

222

¹⁵ En el caso de la lucha contra el fascismo en Italia, la cultura y la política se funden en un mismo proyecto para liberar al país. En este sentido el efecto más visible de la Liberación del fascismo fue: "la renovación de las ideas, lo que dio vida a una de las más fértiles estaciones culturales de la Italia contemporánea". Cfr. Norberto Bobbio, *Perfil ideológico del Novecento*, 1986, Turín, Einaudi, p. 166.

¹⁶ Norberto Bobbio, *Elogio della mitezza*, 1994, Milán, Linea d'ombra Edizioni.

¹⁷ Según el pensador italiano Carlo Cattaneo: "el valor de la libertad sintetizaba un preciso programa político de lucha contra cualquier forma de despotismo y el valor de la verdad como un programa cultural de lucha contra cualquier forma de oscurantismo religioso". Cfr. Norberto Bobbio, *Una filosofía militante*, 1971, Turín, Einaudi, p. 180.

CULTURA LAICA Y DEMOCRACIA

con alguna utopía fuese deseable soñar en los tiempos que corren sería, sin duda, aquélla de inspiración kantiana que pugna por la paz perpetua y por la ciudad universal de los ciudadanos. En efecto la *civitas maxima* no permite la existencia de fronteras y hace posible que los individuos sean al mismo tiempo "más iguales" y más libres. Dentro de esta propuesta es posible observar la presencia de un componente "neoiluminista" que afirma la necesidad de extender la libertad de todos los ciudadanos y de hacer uso público de la propia razón en todos los campos.

LA DEMOCRACIA DESPUÉS DEL COMUNISMO

*Norbert Lechner**

El tema que hoy nos preocupa puede ser planteado al modo de una paradoja: en el momento mismo en que desaparece la alternativa comunista, también se diluye el sentido de la democracia en la democracia liberal-representativa. ¿Existe alguna "correspondencia" entre ambos términos? Solamente constato que el fin del comunismo deja al desnudo a la democracia realmente existente. Antes, las democracias occidentales se justificaban por oposición a las democracias populares; a la legitimidad de origen se agregaba una legitimidad por ejercicio mediante el simple contraste con el régimen comunista. La vigencia de los derechos humanos y la elección libre y competitiva de las autoridades marcaban una diferencia sustantiva respecto a la dictadura de partido único. Simultáneamente empero, el comunismo representaba un desafío, aunque sólo fuese discursivo, para la democracia liberal. La obligaba a enfrentarse a las condiciones sociales de la democracia: la relación que guarda el autogobierno de una "comunidad de ciudadanos" con la existencia de ciertos "niveles mínimos" de igualdad y justicia social. No era que los regímenes comunistas resolvieran dicho problema, ni mucho menos; pero incluso en su fracaso, mantenían viva la pregunta por la relación entre las formas políticas de la democracia y las condiciones sociales de los ciudadanos.

225

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

NORBERT LECHNER

El colapso del comunismo obliga a las democracias occidentales a justificarse más por los méritos propios que por los defectos ajenos. Es la hora de una autoreflexión crítica. Ello implica retomar el desafío pendiente: ¿en qué medida el proceso democrático puede decidir sobre las estructuras socioeconómicas? Sabemos que nuestras sociedades han desarrollado una complejidad que cuestiona el antiguo primado de la política; los diversos campos de la vida social obedecen más y más a racionalidades y dinámicas específicas, difícilmente conmensurables entre sí, que impiden un control central por parte de la política. La lógica autoreferencial de los diferentes subsistemas concierne también a la política, que parece retrotraerse a ser un "subsistema" más. Surge entonces una pregunta tan banal como dramática ¿para qué sirve la democracia?

226

La actualidad del interrogante se desprende de la experiencia cotidiana. Día a día nuestros países enfrentan el dilema de tener que responder simultáneamente a las exigencias de la modernización capitalista y de la democratización, siendo que el "modelo" prevaleciente de modernización conlleva un conjunto de (reales o supuestos) "imperativos" que son rechazados en un proceso democrático de deliberación. Vale decir, una buena parte de las decisiones requeridas por las estrategias predominantes de modernización no encuentran apoyo popular. Se abre una brecha entre las decisiones "necesarias" (en función de la modernización) y las decisiones "legítimas" (en términos del procedimiento democrático) que plantea un problema de gobernabilidad. Con el fin de hacer compatibles ambas lógicas, se extiende por doquier la tendencia a restringir la democracia a una "democracia electoral". Por cierto, elecciones libres son un factor crucial en cualquier proceso de democratización, particularmente en México, pero cabe preguntarse acerca del alcance de las elecciones. La tendencia actual consiste en reducir la democracia al acto electoral y la consiguiente competencia por los partidos, sin que ello influya en el posterior proceso de toma de decisiones. Las decisiones quedan concentradas en mano de un Poder Ejecutivo fuerte, que impone la racionalidad de la modernización en tanto que el juego democrático se limita a la movilización cíclica de la adhe-

DEMOCRACIA DESPUÉS DEL COMUNISMO

sión popular. Estamos pues ante un tipo específico de democratización, subordinada a las exigencias de la estrategia económica: por un lado, el fortalecimiento del Poder Ejecutivo, capaz de imponer los "imperativos" de la modernización y, por el otro, una legitimación genérica del proceso mediante elecciones regulares.

No faltan buenas razones para tal división del trabajo; las dificultades de anticipar las posibles coyunturas inhiben cualquier predeterminación de resultados de las decisiones futuras. No queda sino depositar confianza en los gobernantes y ese examen de credibilidad son las elecciones. Mas el motivo principal es otro: armonizar el desarrollo de una economía capitalista de mercado con la existencia de instituciones y procedimientos democráticos. El arreglo asegura una toma de decisiones racional, acorde a las exigencias de la modernización a la vez que un respeto de las "reglas de juego" según los principios de la democracia liberal. Sin embargo, la armonización pretendida resulta ficticia por cuanto ignora un punto decisivo: la creación y reproducción del sentido del orden social.

Por extrañas razones (que no es el caso analizar aquí) todo ser humano pretende dar sentido a sus acciones, a su vida, a su mundo y no existe sociedad sin esta referencia a un sentido exteriorizado por intermedio del cual se reconoce a sí misma en tanto sociedad. Es decir, toda sociedad requiere un tipo de autorepresentación mediante la cual se hace inteligible en tanto orden colectivo. En la sociedad moderna (que ya no puede recurrir a un sentido prefijado) la producción del sentido del orden se apoya de manera importante en el proceso democrático. Podemos entender por democracia precisamente esa determinación colectiva y conflictiva del sentido del orden por medio del cual los individuos se sienten partícipes de la *polis*, o sea de una comunidad de ciudadanos.

El sentido de un orden no está fijado de una vez para siempre (el autoritarismo es el intento vano de imponer un sentido fijo y unívoco). Por lo mismo, también el sentido de la democracia —la constitución de una comunidad de ciudadanos— está sometido a un continuo proceso de crítica y reformulación. Precisamente el fin del comunismo permite

NORBERT LECHNER

redescubrir la democracia como un proceso abierto. En la medida en que las trincheras de la guerra fría se borran y pierden rigidez las ideologías autojustificadoras, la democracia vuelve a aparecer como lo que siempre fue: un movimiento histórico cuyo sentido ha de ser actualizado continuamente. Los mismos procesos de transición y consolidación democrática en América Latina ya no pueden apuntar a la democracia como un punto de llegada. Hablamos de procesos de democratización para enfatizar el carácter abierto, no predeterminado que tiene la construcción de un orden democrático. Ello implica renunciar a una noción de "modelo" o "ideal" de democracia que ofrezca una medida dada con la cual juzgar los avances logrados. Hoy en día nuestra evaluación no se guía tanto por los principios definitorios del régimen democrático como por las constelaciones de los factores/actores, el ritmo y las secuencias del proceso. En esta visión procesual de la democracia adquiere una relevancia sobresaliente la dimensión temporal. Todo proceso ocurre en el tiempo. La democratización se despliega en el tiempo, mas su temporalidad no es neutra. Como toda acción política moderna, la democracia está volcada al futuro. Ahora bien, uno de los problemas que levanta el derrumbe de la revolución comunista es la perspectiva de futuro.

228

Cuando Bobbio señala las promesas incumplidas de la democracia no se limita a contrastar la realidad democrática con el ideal democrático para constatar que la democracia realmente existente es diferente a lo que prometían los principios democráticos. Aun constatando tal brecha, ella puede no ser relevante en la medida en que una tradición establecida hace aparecer las ventajas y debilidades del régimen democrático como algo normal y natural. Donde la democracia cuenta con una larga y sólida tradición, el tiempo transcurrido ha permitido ajustar objetivos y medios, sea renunciando a las "uvas verdes", sea idealizando a la polis como una utopía imposible. En América Latina, en cambio, donde la tradición democrática es débil, la democratización significa un acto fundacional: la instauración de un nuevo orden. Incluso en aquellos países que tuvieron una historia democrática más larga (Chile, Uruguay), la interrupción traumática del proceso impide

DEMOCRACIA DESPUÉS DEL COMUNISMO

una simple restauración. En América Latina la instauración de la democracia se justifica por la negación del pasado ("no más autoritarismo") y mediante la promesa de un orden nuevo. Aquí enfrentamos una de las paradojas de la democracia: su fundación no puede recurrir a fundamentos previos y, por lo tanto, ha de legitimarse en nombre de su realización futura. La transición democrática anticipa el futuro. Este punto me parece crucial: las promesas de la democracia implican una promesa de futuro. Aún más: la anticipación del futuro es a la vez una promesa de un futuro mejor. La promesa de la democracia anticipa no sólo la realización de determinado hecho —la puesta en marcha de una forma concreta de procedimientos e instituciones— sino una organización mejor de la vida social. Contiene un *elan* emancipatorio que, usando una expresión de Marx, remite a "una libre asociación de hombres libres". Esa invocación de un mañana mejor constituye la fuerza de la promesa democrática, al menos como acto fundacional.

Sin embargo, el impulso democrático por una vida mejor choca con la experiencia actual. Ésta tiene a la vista el fracaso con que se saldaron las dos grandes variantes del esfuerzo por mejorar el mundo: el progreso técnico y el cambio revolucionario. Si el comunismo (en la fórmula leninista) surgió de la conjunción de ambas visiones, su desplome es el testimonio más notorio de su fracaso. Un fracaso tan traumático que parece arrastrar consigo la noción misma de futuro. Uno de los rasgos sobresalientes de nuestra época consiste en el desvanecimiento del futuro. Hoy por hoy, la aceleración del tiempo en un "presente omnipresente" parece devorar toda noción de mañana y, en particular, de un mañana mejor. El fenómeno tiene efectos de gran alcance: puesto que buena parte del presente se legitimaba en nombre del futuro, el desvanecimiento de éste socava un mecanismo básico de otorgar sentido. La erosión del horizonte de futuro trastoca el horizonte de sentido. Ello conmueve los cimientos del orden social. Cuando la idea de progreso histórico se disuelve ante las evidencias empíricas, la sociedad moderna pierde una de sus representaciones imaginarias fundamentales por intermedio de las cuales se reconocía a sí misma en tanto sociedad. La autorepresentación de la sociedad como orden co-

NORBERT LECHNER

lectivo se viene abajo en el momento mismo en que una creciente fragmentación de la vida social intensifica la demanda de comunidad. Pero si la sociedad carece de noción de sí misma, los individuos pierden el sentimiento de pertenencia. Vale decir, la construcción democrática no puede apoyarse en una imagen fuerte de sociedad (independientemente de la debilidad secular de la sociedad civil), sino que debe generar desde el mismo proceso político la prometida "comunidad de ciudadanos".

En resumidas cuentas, América Latina inicia procesos de democratización con las consiguientes promesas de un futuro mejor en una época caracterizada por la erosión de los horizontes de futuro y de sentido. El desarrollo de instituciones democráticas requiere tiempo y éste es aquí y ahora un recurso escaso. La democracia nace pues en tiempos difíciles. No porque hayan desaparecido las amenazas externas y se extienda también por nuestra región la "ola democratizadora", son éstos "tiempos de democracia". Por el contrario, aquí donde la falta de tradición otorga a las promesas un lugar prioritario, las jóvenes democracias crecen en un aire enrarecido. Nadie apuesta al futuro, salvo las promesas de la democracia.

TRES DILEMAS DE LA RELACIÓN ENTRE TOLERANCIA Y POLÍTICA

*Isidro Cisneros**

La tolerancia es un fruto de la duda. El democrático dice: creo tener la verdad pero me podría equivocar, déjenme intentarlo y ver cuáles son los resultados prácticos de mis acciones; si son malos, entonces tocará el turno a ustedes. El dictador dice: yo tengo la verdad y los resultados de mi actividad serán siempre buenos: o conmigo o en mi contra.

Norberto Bobbio¹

231

I. Tolerancia y espacio de la política en el ocaso del siglo XX

Discutir de tolerancia y de su relación con la política en el momento actual equivale, de alguna manera, a referirse a los problemas que enfrenta la democracia en estas sociedades complejas de final de siglo y de milenio. El primer dilema de la relación entre política y tolerancia que deseamos proponer está repre-

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

¹ Norberto Bobbio, "Salvemini e la democrazia", en *Il Ponte*, nº 11-12, noviembre-diciembre 1975, p. 1264.

ISIDRO CISNEROS

sentado por los modelos posibles de la convivencia política y social que caracterizarán el siglo venidero. En las sociedades de nuestros días continúa siendo materia de amplia discusión el tema de las formas de convivencia que podrían caracterizar a las sociedades pluralistas. Para adecuarnos a la lectura que aquí se propondrá, la tolerancia debe ser entendida como una forma normativa de la política que permite la convivencia y el reconocimiento público de las diferentes identidades colectivas que son minoritarias en la esfera pública. Mientras que la concepción de la política que aquí interesa resaltar se basa —para decirlo con Hannah Arendt— en la idea de una ciudadanía activa que incide en la esfera pública en la búsqueda de soluciones a sus necesidades y en donde los ciudadanos interactúan mediante el discurso y la persuasión.² Esto es importante porque en el espacio público los individuos revelan su identidad y establecen relaciones basadas en la reciprocidad. La relación entre tolerancia y política es por lo tanto una típica relación entre un sistema normativo y un sistema de poder. Así, mientras que los polos de la relación entre ética y política rara vez se encuentran, al contrario, los polos de la relación entre política y tolerancia desarrollan una vinculación muy estrecha, al grado de que podemos sostener que el régimen democrático es el ámbito natural que favorece su identificación.³ La tolerancia es, en consecuencia, un valor de la política pero también un sistema práctico para la solución de las controversias sociales. Discutir acerca de las relaciones entre política y tolerancia en la perspectiva de un modelo deseable de convivencia sólo es posible sobre la crítica de nuestra época. Es importante referirnos a esto para imaginarnos los desafíos que el sistema práctico y normativo que representa la tolerancia deberá enfrentar hacia el nuevo milenio. En el siglo que concluye muchas cosas han pasado, hemos

232

² Maurizio Passerin d'Entrevés, *La teoría della cittadinanza nella filosofia politica di Hannah Arendt*, 1995, WP n° 102, Institut de Ciénces Politiques i Socials, Barcelona, p. 13.

³ Norberto Bobbio, "Ética e política", en *Ética e política*, 1984, Parma, Pratiche Editrice, p. 7-17.

TOLERANCIA Y POLÍTICA

tenido períodos de revolución, de estabilidad y de crecimiento, pero también de crisis que parecen tener un carácter permanente. No por nada el historiador inglés Eric Hobsbawm, que ha definido al XIX como "el siglo de las revoluciones", ahora define al siglo XX como el de las grandes intolerancias.

Los últimos años representan, para este autor, la "edad de la fractura" caracterizada por ser un período de incertidumbres, crisis y descomposición que culmina en 1991 con el eclipse del mundo comunista.⁴ Es indudable que durante el final de la década de los 80 y los primeros años 90 terminó una época de la historia del mundo para comenzar otra. La relación entre tolerancia y política se encuentra marcada por el nuevo contexto.

El hundimiento del socialismo soviético y sus consecuencias trascendentales ha sido quizá el acontecimiento más destacado de estos decenios de la crisis. Muchas han sido las interpretaciones sobre la génesis de este cambio: desde que la caída de los distintos regímenes fue producida por la incapacidad de los gobernantes para satisfacer las necesidades materiales de la población y la ineficiencia económica de la centralización planificada, hasta las que consideran que dicha crisis de las estructuras políticas se debió principalmente a la naturaleza antidemocrática de los regímenes que nacieron con la Revolución de Octubre. Otras explicaciones podrían girar en torno a la ausencia de oposición y de capacidad autocorrectiva de tal sistema de poder, a la violación sistemática de los derechos individuales, al carácter totalizante y autoreferencial de la ideología comunista, a la rigidez de las jerarquías en la esfera social y política, así como a la presión sofocante del Estado sobre la vida social.⁵ A estas razones se podrían agregar, sin duda, muchas otras. Pero lo que aquí interesa resaltar es que esta crisis afectó de diferente manera al modo como hasta entonces se había desarrollado la convivencia social y política en el ámbito mundial. Ante

233

⁴ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 1996, Barcelona, Crítica.

⁵ Norberto Bobbio, "Destra e sinistra oltre il muro", *La Stampa*, 19 de marzo, 1995, Turín.

ISIDRO CISNEROS

el fracaso de una concepción política bipolar que enfrentó a dos posiciones mutuamente excluyentes, se abren las puertas para el desarrollo del pluralismo democrático en otros lugares del mundo. Ahora nuestro punto de referencia debe ser otro.

En los años noventa se hizo patente que la crisis mundial no era sólo general de la economía sino también de la política. El colapso de los regímenes comunistas no sólo dejó tras de sí una zona dominada por la incertidumbre política, la inestabilidad, el caos y la guerra civil, sino que destruyó también el sistema de relaciones que había caracterizado al mundo durante casi 50 años. Más evidente aún que la incertidumbre de la economía y la política es la crisis social y moral. Es una crisis de las creencias y de los principios básicos en los que se había sustentado la sociedad desde el siglo XVIII. Es una crisis de los principios racionalistas y humanistas que caracterizaron el desarrollo de la sociedad moderna. La crisis moral no es sólo una crisis de los principios de la civilización sino también de las estructuras históricas en que hasta este momento se habían fundado la convivencia y las relaciones humanas. En este sentido, el futuro del régimen democrático aparece fuertemente vinculado con el problema de la convivencia y más concretamente con los problemas que genera la coexistencia entre diferentes minorías étnicas, lingüísticas y raciales, y más en general, con el problema de los que se denominan "diversos o diferentes" ya sea por razones físicas o de identidad cultural o política.⁶ En los últimos tiempos observamos que en muchos países se ha desarrollado una serie de cuestiones políticamente relevantes en materia de tolerancia. Desde las iglesias incendiadas dentro de comunidades negras en los EU, hasta la continua violencia en contra de los "extranjeros", es decir los "diferentes", en muchas partes de Europa y Asia, sin olvidar el problema que hoy representa la "cuestión indígena" en América Latina. En todos estos lugares pode-

234

⁶ Para el análisis de la diversidad en las teorías éticas se recomienda: Francesco Remotti, "La tolleranza verso i costumi", en *Teorie etiche contemporanee*, 1990, Turín, Bollati Boringhieri, p. 165-85; y Paz X. Ramírez Sánchez, "Hacia una ética de la diversidad", en *Alteridades*, año 4, n° 8, 1994, p. 67-74.

TOLERANCIA Y POLÍTICA

mos observar el dramático resurgimiento de conflictos que tienen origen en particulares identificaciones étnicas, políticas, ideológicas o culturales. En efecto, de las soluciones que ofrezcamos al problema de la convivencia entre los crecientes "particularismos" que genera el pluralismo, dependerá en el futuro la extensión y la profundización del régimen democrático mismo. En este esquema la política aparece como una adquisición cultural de primer orden en la medida en que permite a los individuos trascender las necesidades naturales y construir un mundo en el cual el discurso y la interacción puedan florecer libremente. El desafío del pluralismo y la diversidad es uno de los más importantes que hoy en día representa la relación entre política y tolerancia.

II. Tolerancia, ciudadanía, democracia

Un segundo dilema de la relación entre tolerancia y política se refiere al hecho de que la tolerancia ha dejado de encarnar sólo una concepción liberal para representar un nuevo perfil pluralista ya no vinculado solamente a los individuos sino también a los grupos. En efecto, uno de los desafíos no resueltos cabalmente por la promesa democrática ha sido el de la coexistencia cooperativa. Aún es una necesidad la existencia de mecanismos de carácter pacífico para el procesamiento de las diferencias que tiende a reproducir el pluralismo democrático. La comprensión del pluralismo implica —como sostiene Sartori— la comprensión de la tolerancia, del consenso, del disenso y del conflicto.⁷ Un sistema pluralista debe basarse en la reciprocidad: al ser tolerantes esperamos, a cambio, ser tolerados. El consenso permite compartir algo que nos vincula, mientras que el disenso nos separa o nos convierte en una nueva minoría. La gramática entre consenso y disenso es fundamental en la democracia. Reflexionar sobre las nuevas dimensiones de la tolerancia significa referirnos entonces a las transformacio-

235

⁷ Giovanni Sartori, "Los fundamentos del pluralismo", en *Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*, n° 2, verano 1995, p. 13.

ISIDRO CISNEROS

nes que se han desarrollado en el interior del régimen democrático y, de manera especial, a las diferentes modalidades en que se expresa el moderno conflicto social y político.⁸

Debemos reconocer que la democracia con todas sus imperfecciones y "promesas no mantenidas", continúa siendo la única opción política posible que garantiza la solución pacífica y muchas veces concertada de los problemas que genera la convivencia misma. La democracia representa un régimen dinámico en continua transformación. Las instituciones tienden a reformarse en el sentido de garantizar una mayor inclusión de los grupos anteriormente marginados. La tolerancia en las sociedades modernas representa el mínimo consenso social necesario para que un régimen funcione en modo civilizado, renunciando expresamente al uso de la violencia para la solución de los conflictos y de las discrepancias políticas. En consecuencia, pluralismo y democracia son consustanciales a la tolerancia, dándole a ésta un espacio para la expresión del *disenso*, el cual ha sido aceptado en las sociedades pluralistas como un "mal menor" cuando el costo de la represión resulta mayor o como un "mal necesario" cuando no es posible eliminar el disenso, el cual, como bien se sabe, cuando es lícito y moderado resulta funcional para la democracia.

236

Del mismo modo en que la tolerancia constituye el fundamento ético del sistema democrático, su antítesis, la intolerancia, establece una correlación directa con el autoritarismo político. Recordemos que la intolerancia política ha encontrado diversas fuentes de justificación, incluso en las filosofías historicistas: "se piense en el positivismo, en el hegelianismo o en el marxismo, en donde el poder de un grupo, un individuo o una clase es legitimado sobre todos los otros, recurriendo a ineludibles leyes históricas de progreso o férreas e imprescindibles leyes dialécticas".⁹

⁸ Un enfoque de estos problemas desde la perspectiva de la ciencia política se encuentra en: Juan J. Linz, "Multinacionalismo, pluralismo y democracia. Individuos y colectividades", en *Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*, n° 2, verano 1995, p. 23-43.

⁹ Dario Antieri, *La Tollersanza e i suoi nemici*, 1996, Roma, Il Mondo 3 Edizioni, p. 29.

TOLERANCIA Y POLÍTICA

En conclusión, el desarrollo de la tolerancia representa actualmente uno de los más grandes desafíos (si no el más importante) al orden democrático como lo conocemos actualmente.

Otro problema que ineludiblemente debe tomarse en cuenta cuando se discute de tolerancia y política es el relativo a los nuevos caminos de la convivencia. Los diferentes valores que encarna el régimen liberal-democrático no han impedido el surgimiento de formas diversas de "prejuicio" y "discriminación", que a su vez han generado intolerancias. Es decir, formas de rechazo o de desprecio en las que es posible identificar elementos de frustración y de temor hacia lo "desconocido". Este rechazo constituye un recordatorio de que en épocas de adversidad es muy frecuente hacer recaer las propias culpas sobre los adversarios, quienes sirven de víctimas expiatorias.

En el mundo contemporáneo el prejuicio se encuentra referido a una serie de exclusiones y limitaciones de los derechos de poblaciones y grupos que se caracterizan por la posesión de ciertas peculiaridades vinculadas a diferencias de idioma, religión, origen nacional o simplemente opiniones políticas. La discriminación en cualquiera de sus formas en una democracia nos mete de lleno en el problema de la vigencia y aplicación de los derechos de ciudadanía en términos de "inclusión" y "exclusión", ya que el prejuicio en política, es decir la intolerancia, provoca diferentes tipos de segregación y desigualdad de trato entre ciudadanos que, por lo menos en teoría, deberían gozar de igual dignidad y estatuto jurídico. En esta perspectiva ciudadanía significa el derecho a participar activamente en la vida política del Estado. El ciudadano es un depositario de derechos, o dicho más simplemente, un individuo con capacidad para ejercitar libremente los derechos y privilegios que la ley del Estado otorga a sus ciudadanos. No olvidemos que el reconocimiento de los derechos fundamentales del hombre y del ciudadano permitió que los principios en que se sustentaba la tolerancia fueran ampliando sus espacios y que su dimensión fuera extendiéndose, hasta alcanzar un papel importante en la solución de los conflictos. Esta transformación del precepto de la tolerancia contribuyó a darle un nuevo significado, que es el que posee actualmente, y que podemos identi-

ISIDRO CISNEROS

car con el de *pluralismo* de los valores, de los grupos y de sus intereses.¹⁰ Recordemos que el mundo de la democracia liberal incluyó a la tolerancia entre sus valores constitutivos, reconociéndola como la solución éticamente apropiada en relación con las diferencias existentes, potencialmente conflictuales, sobre las condiciones en que los individuos deben vivir en una sociedad y sus razones. Por lo tanto, la igualdad política y el reconocimiento de los propios derechos (aquello que Hannah Arendt llama el derecho a tener derechos) pueden ser asegurados sólo por la pertenencia a una comunidad política democrática. Y en esta medida, la identidad étnica, religiosa o racial resultan irrelevantes para explicar la identidad política de una persona, es decir, su identidad como ciudadano.

III. Iguales pero diversos: el nuevo mapa de la cultura y la política

238

El tercer dilema de la relación entre tolerancia y política se refiere a la construcción de un nuevo mapa de la cultura y la política caracterizado por una también novedosa interacción entre igualdad y diversidad. La tolerancia representa el respeto por las opiniones de los demás, así como el reconocimiento del derecho a disentir de esas mismas opiniones. Aprender las reglas de la tolerancia implica tratar de ser inmunes a los prejuicios, a la parcialidad, lo que significa capacidad para reconocernos al mismo tiempo como "*iguales y diversos*", sintetizando con armonía dos conceptos que en general se conciben como contrapuestos pero que aprenden a convivir en la democracia. Por lo tanto, la tarea de la política en la democracia consiste en garantizar —con las leyes— el respeto y la promoción de la tolerancia entre los ciudadanos.

Es importante precisar que el tolerante debe rechazar conscientemente la violencia como medio privilegiado para obtener el triunfo de

¹⁰ David Meghnagi, "Identità, diversità, valori comuni. Alcuni considerazioni provvisorie", en *Tolleranza e intolleranza*, 1995, Turín, Bollati Boringhieri, p. 101-10.

TOLERANCIA Y POLÍTICA

sus ideas subordinando a los demás a su propia concepción. En este sentido, podríamos formular la siguiente pregunta: ¿cuál es la tolerancia que requerimos de frente a los nuevos desafíos? o más sintéticamente, ¿cuál es la tolerancia que resulta adecuada a las sociedades caracterizadas por una creciente complejidad y heterogeneidad? Una posible respuesta la podríamos encontrar caracterizando los elementos que distinguirían a una *concepción pluralista de la tolerancia*, necesaria para enfrentar los problemas que amagan a las democracias al final del siglo.¹¹ Tal concepción pluralista se refiere a los comportamientos y prácticas que en una democracia *vulneran los derechos* de las nuevas identidades colectivas, que son débiles en la esfera pública. Aquí la tolerancia no aparece ya como un mero cálculo político, como una razón de mera prudencia política o como un discurso sobre la posesión de la verdad, sino que aparece, para decirlo con Norberto Bobbio, como la elección de un verdadero método universal (o que por lo menos debería tener una valencia universal) de convivencia civil que se aplica en todos los ámbitos de la vida social.¹² La valencia política de esta concepción sobre la tolerancia reside en que configura aquello que Michael Walzer ha denominado un *consenso por intersección* entre los diversos grupos que habitan en las democracias contemporáneas.

239

Si en la concepción tradicional de tolerancia aparecía el dilema: "mi libertad termina en donde inicia la tuya"; en la interpretación pluralista que ahora se discute el principio de convivencia se ha transformado, estableciendo que: "el ejercicio de mi libertad y mis derechos se convierte en una *condición* para el ejercicio de tu libertad y de tus derechos". De acuerdo con cuanto hasta aquí hemos sostenido, la tolerancia en su

¹¹ He tratado con detenimiento esta temática acerca de la concepción pluralista de la tolerancia en: "Pluralismo y tolerancia en las instituciones democráticas", en *Este País*, n° 55, octubre 1995, p. 12-7 y en "Tolerancia: Voltaire entre nosotros", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, FCPyS-UNAM, de próxima aparición.

¹² Norberto Bobbio, "Las razones de la tolerancia", en *El tiempo de los derechos*, 1991, Madrid, Sistema, p. 246-7.

ISIDRO CISNEROS

relación con la política debe orientarse a la constitución de un *método universal para la convivencia civil*. Una concepción pluralista de la tolerancia pone énfasis en la inclusión del mayor número de iniciativas y de puntos de vista que son posibles en la construcción democrática. La necesidad de gobernar las rápidas transformaciones políticas y culturales de los tiempos presentes impone a los individuos de hoy una mentalidad opuesta a la dominante en otros tiempos en los cuales todo parecía inmutable; una mentalidad capaz de interrogar los fundamentos constitutivos de la propia identidad para dar un nuevo sentido de pertenencia y en contra de la tentación de fijarla en modelos dados de una vez y para siempre.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

50
años ITAM



Estudios 45-46, verano-otoño 1996 185 638046