Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED IJED

Interamerican Journal of Education for Democracy

La Enseñanza de la civilidad. Entre la experimentación cívica y el desarrollo de la imaginación

Vol 4 , No. 1
Junio, 2011

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

La Enseñanza de la civilidad. Entre la experimentación cívica y el desarrollo de la imaginación

Ana María Salmerón*

Resumen

Es una proposición ampliamente aceptada hoy que no hay democracia sin educación; que no existe proyecto democrático sin proyecto educativo y que la realización del primero se sujeta —al menos en algún sentido— a las posibilidades de éxito del segundo. Este ensayo aborda el rol que el actual estado de la vida política y social debe jugar en cuanto a la enseñanza y aprendizaje en el currículum de las escuelas, bajo la idea de que no es posible prescindir de la vida social en la educación destinada a su comprensión y al compromiso de su transformación. Lo que se muestra es que la enseñanza para la democracia sólo tiene sentido si ocurre en el marco de dos condiciones complementarias: en primer lugar, la condición de la experimentación cívica; en segundo lugar, la condición de una experiencia educativa que acompañe e impulse el desarrollo de capacidades imaginativas.

Introducción

La educación para la democracia es, quizá, una de las preocupaciones más conspicuas de los Estados democráticos. Es, a la vez, una de las tareas más complejas que se han encomendado a las escuelas y en las que, quizá, éstas tengan menos control, pues se encuentra particularmente regulada por el clima político general, por la cultura pública más amplia, por el tipo de relaciones de poder que imperan más allá de sus muros.

Hablar, pues, de educación para la democracia, es hablar de un problema que no es menor. Los educadores se encuentran semi atados de manos por las condiciones propias de un ordenamiento social y tienen que encontrar los modos de proveer a los estudiantes de las herramientas y conocimientos que les permitan reconocer ese ordenamiento, e intervenir a favor de su conservación, de su reproducción, de su transformación, de su reforma o de su revolución.

No nos engañemos al afirmar que el destino absoluto de las sociedades pende estrictamente de la educación de sus ciudadanos, pero sí hemos de reconocer que ella tiene un lugar nada despreciable en la resolución del progreso o la conservación del ordenamiento colectivo. Lo que ocurre en la educación cívica se refleja en la conformación

*Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Email: anasame@unam.mx. Este artículo se elaboró al amparo y con el apoyo del proyecto PAPIIT IN-404011 de la DGAPA de la UNAM.

del clima moral y político, en la continuidad o discontinuidad de las relaciones y repartos de poder y privilegios, en los niveles de equilibrio y equidad en la distribución del bienestar, en el freno o ensanchamiento de las prácticas de discriminación y exclusión, en la calidad del orden de la esfera pública general. Es una proposición ampliamente aceptada hoy que no hay democracia sin educación; que no existe proyecto democrático sin proyecto educativo y que la realización del primero se sujeta —al menos en algún sentido— a las posibilidades de éxito del segundo.

Tal encuentro de interferencias y dependencias entre la vida social y la educación destinada a su mejoría, ha sido estudiada desde muy diversas perspectivas y de sus intercambios y mutuas subordinaciones han dado cuenta decenas de teorías sociológicas, políticas, filosóficas, históricas, antropológicas y, por supuesto, educativas. Lejos de pretender, aquí, dar cuenta de ellas, mi interés en este ensayo consiste en explorar uno de los cientos de aristas que existen en la coyuntura de las relaciones entre la vida política y la educación destinada a entenderla y mejorarla.

El tema de este ensayo trata del rol que el actual estado de la vida política y social debe jugar en cuanto a la enseñanza y aprendizaje en el currículum de las escuelas. Mi intención es examinar las propuestas teóricas del tema que provienen de actuales pensadores, en relación con este asunto, a la luz de la asunción de que no es posible prescindir de la vida social misma en la educación destinada a su comprensión y al compromiso de su transformación.

Lo que el artículo pretende es mostrar que la enseñanza para la democracia sólo tiene sentido si ocurre en el marco de dos condiciones complementarias: en primer lugar, la condición de la experimentación cívica; es decir, la conexión orgánica entre los contenidos de la enseñanza y las condiciones reales de la esfera política; en segundo lugar, la condición de una experiencia educativa que acompañe e impulse el desarrollo de capacidades imaginativas, destinadas a reconstruir la vida social y las prácticas políticas en beneficio de formas de vida más democráticas.

Parto, para ello, de una revisión somera de la manera en que la escuela pública mexicana ha conducido sus proyectos de educación para la democracia en las últimas décadas e intento destacar lo que a mi juicio constituye su principal deficiencia. A partir de ese análisis y de la recuperación de algunas tesis centrales de la teoría de John Dewey sobre la educación para la democracia en el marco de la experiencia cívica, exploro las propuestas de un par de intelectuales de nuestro tiempo: J. A. Crespo y H. Giroux, de cuyas intuiciones más destacadas desprendo argumentos en favor de mi tesis. Concluyo mi contribución apelando al imperativo del estímulo de las capacidades imaginativas a que acude Hannah Arendt en su exposición sobre las condiciones necesarias para la formación del juicio político y la participación renovadora en la esfera pública.

Omisiones en la práctica de la enseñanza para la democracia

Las propuestas contemporáneas de educación para la democracia en las instituciones de enseñanza en México no han conseguido despegarse de los infértiles intentos de mantener la enseñanza desatada de las condiciones reales de la vida pública y sus circunstancias. Los diversos proyectos

emprendidos en las últimas cuatro décadas del siglo pasado y lo que va de éste, si bien se han realizado en atención a lógicas distintas, ninguno ha conseguido superar un defecto común que los unifica: han marginado la realidad política de sus agendas didácticas.

Tras el curriculum cívico que presidió durante los años 50 del siglo XX, en donde se insistía en la inculcación de valores y actitudes al lado de rudimentos legales y lecciones sobre derechos y obligaciones como parte del proyecto de formación para la democracia, la reforma de la educación básica adoptó en México en el periodo de 1960 a 1992, la organización del currículum por áreas. En ese contexto, los contenidos que antes habían formado parte de una asignatura de "educación cívica", se diluyeron entre otras materias de ciencias sociales y se obvió la atención formativa a los aspectos relevantes de la comprensión de la vida pública y sus posibilidades de mejoramiento. "El civismo quedó subsumido en el área de comprensión y mejoramiento de la vida social" (Latapí, 2002, p. 79).

Al margen de los efectos que, en otros terrenos, hubiera tenido la adopción del esquema curricular que cambió asignaturas por áreas, en el campo de la formación para la democracia, el resultado fue devastador. Mientras en los años precedentes se habían intentado algunas formas (precarias o no) de instrucción cívica, el advenimiento de esta transformación curricular trastocó tales intentos y esfumó la añeja transmisión de información sobre leyes y reglamentos de ordenamiento público, principios superiores de acción asociativa, actitudes y sentimientos morales, etc., que —bien o mal— conformaban los contenidos del entrenamiento ciudadano.

A pesar de la evidente falta de justificación ética y pedagógica de tal renuncia, la escuela mexicana abdicó su responsabilidad de formar ciudadanos y de impulsar, desde las aulas, proyectos democratizadores. El currículum explícitamente abocado a pertrechar a las nuevas generaciones con herramientas de participación para la vida pública no se dejó ver en tres décadas completas de instrucción pública, y los contenidos relacionados con la actividad política y la acción social fueron silenciados en los espacios formales de la enseñanza básica.

Tal resolución, por supuesto, constituyó una política educativa de instrumentación logística muy sencilla. Ofrecer una salida negativa, en el sentido rousseauniano de enseñanza negativa, supone siempre un escaso desgaste de energía y recursos. Que las escuelas no hicieran nada en favor de promover sujetos involucrados con la vida pública, se convirtió en una práctica aparentemente inocua en un proyecto nacional cuyos destacados rasgos de autoritarismo se tradujeron en la arena educativa en poderosas herramientas para excluir a la mayor parte de la población de la posibilidad de juzgar o involucrarse en el destino político del país. El silencio curricular sobre lo público que se desplegó por casi treinta años en México, fungió como reforzador de un proyecto antidemocrático de nación que requería de una población ignorante de sus derechos y obligaciones asociativas, de un electorado manipulable, y de una estrecha clase política capaz de sacar provecho de un analfabetismo político generalizado.[1]

No obstante, y a pesar de los esfuerzos encaminados en ese sentido, los intentos por callar contenidos curriculares relacionados con la vida social y política, las condiciones públicas no permanecieron fuera del aula y del

aprendizaje —no es posible que eso ocurra. Los más destacados rasgos de la vida política general y las prácticas de dominación se filtran inevitablemente del ambiente social más amplio al ordenamiento de la vida cotidiana de las escuelas. Siendo, como es, una parte del espacio público mismo, la escuela —si no se lo propone— poco puede hacer para resistir la lógica de lo público y revertir los signos y el carácter del grupo y las formas de la vida asociada a que pertenece. El desempeño fáctico de la actividad política, *per se,* enseña espontáneamente mucho más, y transmite con mucho mayor profundidad sobre las maneras de la acción pública, que lo que hacen los proyectos deliberados y sistematizados de intervención educativa. Los vacíos en el *currículum* explícito no se decantan natural y necesariamente en vacíos en el *currículum* real.

La educación para la política es, como sostiene H. Giroux (2006, p. 36), antes que nada "una forma de producción cultural"; algo que ocurre como un proceso en que interviene el funcionamiento de la ideología que mina y gobierna la organización y la comprensión de las imágenes, del espacio y del tiempo, para construir, con y mediante ella, un tipo particular de sujeto, inmerso en un tipo particular de relaciones.

En este sentido, aunque aparentemente las pizarras se hubieran encontrado limpias, lo que no se escribió en ellas, lo que se calló al borrarlas, no se esfumó; probablemente sólo confundió el lugar y desdibujó el signo y el sentido legítimo de la acción cívica en los asuntos públicos.

No conviene, sin embargo, detenerse más en la exposición crítica de un modelo que, lejos de defender formas particulares de acción educativa, se inclinó por intentar omitirlas con pésimos resultados y que, sobre todo y por fortuna, ha desaparecido casi totalmente de la práctica cotidiana de las escuelas en México. Resultará, creo, más provechoso observar las prácticas que se han intentado en México en los últimos veinte años de la enseñanza pública y cuya prevalencia nos obliga a reflexionar sobre sus efectos, a problematizar sus mecanismos, a hacer crítica sobre sus limitaciones y a repensar sus posibilidades de mejora.

Me refiero a los programas que, enmarcados en las reformas curriculares, primero, de los años 1992 y 1993 y, más tarde, de 1999 y sus sucesoras más recientes, han insertado asignaturas puntuales para atender a la educación moral y cívica en las escuelas del nivel básico, y extienden —casi sin recelos— una práctica de transmisión de "verdades" morales y de rudimentos legales y procedimentales para la democracia.

Se trata de una comprensión de la educación formal para la democracia que insiste en la enseñanza de conjuntos de información acumulados sobre normas y procedimientos; sobre valores y formas de conducta moral y política predeterminada, casi siempre de carácter abstracto. Es una práctica que se conforma con acciones de enseñanza que gravitan sobre la instrucción de lo que, en otro lugar, he llamado un "*catecismo democrático*". Un catecismo que, en tanto que tal, transmite —como si se tratara de "verdades" incuestionables— un conjunto de proposiciones de carácter legal, moral y de procedimiento que atañen al orden de la conducta individual y colectiva de los estudiantes en el espacio público para ser repetido, reproducido y refrendado.

El conjunto supone principios y valores

ampliamente reconocidos y de aceptación generalizada, que se adhieren a un significado inexorable e intangible de la democracia y a las formas de vida asociada identificados con ese significado, pero cuya práctica no sólo no es evidente en el marco de la vida pública general, sino que escapa por completo a la experiencia real de la convivencia en el ámbito escolar mismo.

Se trata de una estrategia de prédica de principios e impulso de conductas y predisposiciones para la acción en el marco de un discurso de sacrificio del interés individual en favor del colectivo. Es una doctrina tallada a la sombra del lenguaje de la democracia ideal y de una noción de ciudadano (realmente inexistente)[2] que se manifiesta siempre como un sujeto más preocupado por el bien ajeno que por el suyo propio. Es una guía de acción cívica cuyo espíritu proclama no sólo seguir los mandatos doctrinarios, sino hacerlo por compromiso y convicción. Apela a apegarse a la ley, no por su poder punitivo, sino por su valía intrínseca; y llama a obedecer a las instituciones públicas, no por la efectividad de sus desempeños, sino por el sentido que ontológicamente les corresponde en el marco de la democracia utópica.

La mayor parte de los intentos de educación cívica que se han impulsado en México en los últimos lustros pueden reconocerse en esta perspectiva. Se trata de una mirada sobre la ciudadanía y una interpretación de los recursos de que se dispone para construir la democracia que sirve igual a las instituciones educativas de los niveles básicos que al nivel superior. Es compartida por las escuelas públicas, por las privadas, y por cualquier otro organismo social o político. El recurso al catecismo democrático opera de manera idéntica si se trata de los Institutos Electorales, de las Organizaciones No Gubernamentales; de sindicatos, de empresas, o del clero.

El denominador común de estos usos didácticos es el de la extracción de la realidad del contenido de la enseñanza. Las condiciones fácticas de la vida y la cultura política y la calidad del clima moral que priva en el ambiente social en la escuela y la comunidad no son una parte explícita de la materia de enseñanza; se asumen como marginales al contenido educativo explícito y, lo que es peor, al marco de las posibilidades de su aprehensión.

Tampoco el derroche de términos para describir los objetivos educativos orientados a la formación de ciudadanos democráticos ha dibujado diferencias sustantivas en el espíritu del enfoque. Tanto quienes han pretendido "desarrollar habilidades" o "destrezas", como quienes han hecho énfasis en la "promoción de actitudes", o en el impulso y afinamiento de "aptitudes sociales" y "cívicas"; tanto quienes han insistido en la transmisión de "valores" o señalado "virtudes" puntuales, como aquellos que han preferido orientar sus esfuerzos hacia la construcción de lo que llaman la "cultura de la legalidad"; o quienes —con menor o mayor conciencia de sus implicaciones—, han acudido a la noción de "competencias ciudadanas", se encuentran comprometidos, en última instancia, con el mismo proyecto de promoción de un "catecismo democrático" e idéntica doctrina-guía de lo que hay que hacer para convertirse en un "*Buen Ciudadano*" y actuar "*como la democracia demanda*" en los escasos espacios en que la vida política mexicana permite la acción cívica.

Este ejercicio de "formación" no ha hecho, tampoco, distinciones ideológicas firmes: tanto la derecha como quienes se dicen de izquierda han apuntado acuerdos

sustantivos en términos de objetivos e intenciones y han compartido la adhesión a esta orientación doctrinaria de la educación cívica.

No obstante, y pese a la simpatía casi generalizada de que ha gozado el recurso al catecismo democrático, este curso de acción ha confirmado su ineficacia e inutilidad. No importa cuán bien se aprenda de memoria la doctrina —por creíble y perfecta que sea la promesa que realiza su discurso—, la cruda realidad de la vida pública termina desmintiéndola en la experiencia cotidiana. Si la formación se ha reducido a la transmisión de una "verdad" que la experiencia no consigue corroborar, el resultado es alarmante, pues vigoriza la desconfianza en la política, impulsa la apatía y sitúa al ciudadano en el marco de una apabullante falta de recursos para la acción pública. Una falta de recursos que fortifica el círculo vicioso de una democracia débil y mal constituida que se torna proclive a una ciudadanía mal formada, incapaz de participación e impedida para la intervención en favor del progreso político.

Es un hecho que ni las escuelas, ni las instituciones políticas y sociales, ni el ambiente público general, ni las iglesias, ni las ONGs, contribuyen hoy en México a formar la ciudadanía que se requiere para fortalecer la paupérrima democracia que pervive en el país. No hay duda de que los discursos y fundamentos que acompañan a la práctica de este afán doctrinario del civismo tienen que ser sometidos a juicio.

Experimentación cívica

Del carácter poco efectivo de los ensayos de formación de ciudadanía para la democracia que han representado las dos tendencias prácticas de la educación pública de los últimos años en México, es posible desprender la lección de que la respuesta a las preguntas sobre qué y cómo enfrentar esa tarea no puede obviar dos condiciones, a saber:

Primera) No puede obviar la materia misma de la enseñanza. Es decir, no se pueden desatender los contenidos curriculares que dan cuenta de lo que es la democracia real y de lo que podría fortalecer su funcionamiento; no se puede desestimar la tarea de estimular en los estudiantes los procesos reflexivos, atados a las formas de conducta individual y colectiva que corresponden a la democracia real y a las posibilidades de su mejoramiento.

Segunda) No puede obviar la participación de las condiciones reales que dan significado a la materia y que encaran los problemas de la convivencia y de la participación en el espacio público. Es decir, no es posible sostener una concepción eficiente de la enseñanza para la democracia que no toque tierra con la experimentación cívica en el marco de la democracia real y de las condiciones sociales y políticas que están en juego en la escuela y en la comunidad.

En esta segunda condición es donde el interés de este ensayo radica, y es lo que muchos pensadores del pasado llegaron a darse cuenta que era la manera de proceder en el campo de educación para la democracia. Entre estos pensadores está John Dewey, quien con gran sentido interpretador, defendió la educación civil dentro del marco de la experiencia social; y a quien le debemos una de las más ricas propuestas de la educación para la democracia igual que una epistemología

moral y civil. Para Dewey, el entrenamiento para vivir en comunidad se encuentra dentro del tejido de la vida colectiva tal como es.

Dewey afirma:

> La única manera de prepararse para la vida social es involucrarse en la vida social. Formar hábitos sociales útiles y de servicio separados de la necesidad social directa de sus motivos, alejados de cualesquier situación social existente; es, literalmente, entrenar al niño a nadar practicando sus movimientos fuera del agua. La condición más indispensable no se toma en cuenta, y los resultados resultan correspondientemente parciales (1996, p. 205).

F. W. Garforth sostiene,

> El entrenamiento moral ofrecido en las escuelas no tiene sentido [...] sino está relacionado con la vida social más amplia, no simplemente como un "entrenamiento para la ciudadanía", lo que sería una interpretación muy obtusa, sino para ser "útil" en todo el ámbito de las relaciones humanas (1996, p. 197).

En efecto, los textos más sobresalientes de la filosofía educativa de Dewey se encuentran repletos de argumentaciones normativas que sostienen el poder de la experimentación cívica en el marco de la formación para la vida pública y la democracia.

No se trata, hay que decirlo, sólo de una formulación de corte epistemológico en que se vindica una suerte de imposibilidad lógica del aprendizaje de ciertas formalidades de la prosa democrática, sin el ejercicio fáctico de la vida pública en que dicha prosa opera. Se trata, sobre todo, del sostenimiento de un imperativo de conexión orgánica de la enseñanza y el aprendizaje con los problemas cotidianos del mundo real, en virtud de la aportación que tal conexión realiza al crecimiento de los individuos, al desarrollo del pensamiento, a la transformación progresista de la propia escuela y a la mejora del orden social.[3]

Ahora bien, asumir la necesidad de considerar el juego de las condiciones reales de la vida social y política en su conjunto para la enseñanza y el aprendizaje de lo moral y lo público en las escuelas, merece un análisis cuidadoso, pues sus implicaciones y resultados dependen de la interpretación que se haga de esta asunción. Hay lugar a las más pronunciadas diferencias en torno a la comprensión del papel que puede o debe cobrar la participación de lo real y el juego de la experiencia en el marco de la enseñanza cívica para los fines de la formación democrática.

El reconocimiento de que las condiciones sociales, el tipo de relaciones de producción y dominación se decantan y reproducen en los espacios donde ocurre la instrucción, pone de manifiesto la necesidad de pensar sobre los efectos que podría tener la inmersión deliberada del carácter y los mecanismos de un ordenamiento público antidemocrático en las escuelas. Es decir, si es verdad que sólo es posible educar para la política en el marco de la experiencia de las condiciones reales de la vida pública misma ¿cómo podríamos educar para la democracia si tales condiciones reales son profundamente antidemocráticas?

John Dewey ofreció respuestas a preguntas de este tipo, alguna de ellas asociadas a los poderes de la escuela para filtrar, mejorar y liberar las condiciones del medio ambiente que interrumpen u obstaculizan el desarrollo del pensamiento y el progreso de la

experiencia educativa (Dewey, 1998). Así, las escuelas, admiten reajustes del ordenamiento social en virtud de sus propósitos educativos.

Como sostiene Rosa María Torres:

> En sentido deweyano la tarea educativa no puede [...] prescindir de una acción que produzca cambios reales en las instituciones [...] las escuelas se deben reajustar, ellas tienen que ser comunidades de vida porque las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común. En las escuelas debería de haber puntos de contacto entre los intereses sociales de ella y los que están fuera de ella en un libre juego de ambos, porque las escuelas siguen y reflejan el orden existente, a la vez que participan en la configuración de un nuevo orden (2007, p. 312).

Este modo de colocar el lugar de la experiencia social y política en el marco de los intereses de formación de una ciudadanía democrática de corte deweyano ha dado ocasión a las más variadas interpretaciones. Me interesa, en adelante, recuperar un par de ellas, para subrayar los problemas que se cruzan en el marco de su aplicabilidad y que —desgraciadamente— ocupan, a pesar de su importancia, un lugar aún secundario en el orden de las reflexiones y los debates actuales sobre la epistemología del civismo y las condiciones de la enseñanza que son apropiadas para favorecer el desarrollo del juicio político, de la acción ciudadana y de la democracia.

El "realismo político", un modelo pedagógico de enseñanza ciudadana.

Quiero exponer, aquí, la propuesta de José Antonio Crespo, un reconocido investigador y analista político mexicano, que ha intentado recuperar la importancia de la experiencia de las condiciones reales de la vida pública en el ordenamiento de los contenidos y las formas de la educación democrática en las escuelas, a partir de un modelo de enseñanza basado en la comprensión de la conducta de los actores políticos.

> Hay varias tradiciones pedagógicas que han demostrado que en casi cualquier disciplina, si se parte de la experiencia directa e inmediata de los niños para ir concatenándola con los temas más amplios, será más fácil el aprendizaje, más profundo, más duradero [...] Quizá bajo ese esquema tampoco se formen ciudadanos modelo y altamente politizados [...] pero al menos se podrá hacer entender de manera esencial y racional los grandes principios y procesos de la política en general y de la democracia en particular (Crespo, 2004, p. 13).

La propuesta, llamada por su autor de "realismo político", consiste fundamentalmente en mostrar a las jóvenes generaciones la forma fáctica de operar de la vida pública; los abusos de los actores en la esfera política.

De acuerdo con Crespo, las condiciones propias de las transacciones políticas en los estados modernos, no tienen otra posibilidad de contención que no sea el que se marca por la vía de los arreglos democráticos institucionales; por la división de los poderes y la vigilancia mutua; por los pesos y los contrapesos del juego de los actores sociales; por el castigo a los infractores, etc. Y es esa la realidad que debe ser mostrada, sin reservas, a los estudiantes, para que comprendan su dinámica, enjuicien su valor y dimensión en su potencial.

> Si los alumnos socializados bajo esta óptica logran entender el engranaje de este complejo mecanismo institucional para frenar las inclinaciones abusivas y corruptas de casi todos y, por lo mismo, concluyen que ese régimen, pese a sus limitaciones y desperfectos, es mejor que cualquier otro para proteger el interés colectivo, habremos formado demócratas por convicción (no a partir de la ética, sino de la lógica racional) y por conveniencia. Y es con tales ciudadanos como la democracia real (no la ideal) tiene verdaderas posibilidades de funcionar satisfactoriamente y consolidarse (idem).

Así, construir ciudadanía consiste en animar a los jóvenes a realizar intentos de comprensión de las conductas públicas de los diferentes agentes políticos y de las instituciones sociales. Es una propuesta "cruda" —dice el autor— pero la única que puede convocar a las nuevas generaciones a acercarse a la vida democrática. Mostrar a los estudiantes la realidad, con sus defectos y sus limitaciones, es el consejo práctico a seguir.

Me parece que es evidente el potencial de la propuesta de Crespo; no tengo reservas para aplaudir su poder de combate a las demostradamente inútiles posturas vigentes que insisten en catequizar para la democracia. Y doy la bienvenida a cualquier tentativa de escape a las arraigadas estrategias de adoctrinamiento; a los recursos de instrucción estrecha sobre reglas o valores; a los intentos de mero afinamiento afectivo; a los proyectos de extinción mecánica de conductas antisociales; a los experimentos de modificación inconsciente de las motivaciones; y a cualquier práctica que castigue el ejercicio del pensamiento y obstaculice la habilitación de la autonomía (entendida ésta en el sentido más claramente kantiano).

Cabe, sin embargo, contemplar críticamente cada nuevo intento y, en ese tenor, quisiera mostrar aquí lo que juzgo una debilidad a considerar en la perspectiva que pretende fundar la educación cívica puramente en el "realismo político".

No pretendo discutir el planteamiento en términos del reconocimiento de la necesidad de orientar la educación ciudadana hacia el fomento de las capacidades de juicio político. Creo, de hecho, que es en ese aspecto en el que radica el mayor potencial de la propuesta de Crespo. Tampoco discuto el poder formativo que podría tener la práctica de acercar a las generaciones jóvenes a mirar de cerca y conocer la realidad política e intentar comprender la conducta de sus actores. Otorgo todo el poder formativo que Crespo concede al examen de la dialéctica de los poderes que se limitan mutuamente en el propio juego democrático del enfrentamiento de intereses diversos e irreconciliables. Este recurso, estoy convencida, es un poderoso acierto de la propuesta. Percibo la crucial conexión que Crespo vislumbra entre la finalidad de fomentar el pensamiento crítico y el afinamiento del juicio político con la estrategia que sugiere en términos de su puesta en práctica en la contemplación de la vida pública y los ejercicios de comprensión de las acciones de sus actores. Reconozco la necesidad de vincular el conocimiento de las ocurrencias fácticas en la esfera de lo público como una condición indispensable de la comprensión y la elaboración del juicio político.

Hannah Arendt ha ofrecido a esta postura una apoyatura teórica que resiste bien la crítica. De acuerdo con ella, es posible distinguir entre un razonamiento lógico y un juicio político en la medida en que el primero admite una fiabilidad independiente del mundo y de la existencia de otras personas. "Con

frecuencia se ha observado que la validez de la afirmación '2+2=4' es independiente de la condición humana" (Arendt, 2005, p. 385). El juicio político, en cambio, está ineludiblemente amarrado a la experiencia en su conjunto.

En términos de la capacidad de razonamiento lógico, ella sostiene:

> Opera incluso bajo condiciones de completa separación del mundo y de la experiencia […] es rigurosamente 'interna' a nosotros, sin vínculo ninguno con nada 'dado', es incapaz de comprender 'nada' y, dejada a sí misma, es completamente estéril. Sólo bajo condiciones en que el ámbito común entre los hombres está destruido y lo único fiable que queda son las tautologías […] puede esta capacidad humana volverse 'productiva' y desarrollar sus propias líneas de pensamiento (Arendt, 2005, p. 386).

A pesar de ello, no parece evidente que una mera inmersión en la fenomenología de la vida pública sea una condición suficiente para el ejercicio del juicio político en formación; (y no, sobre todo, en países en que —como México— la experiencia de vida democrática es tan precaria). La crítica política exige de un trasfondo normativo auxiliar; un esquema que permita cobijar la observación y el juicio sobre las condiciones fácticas y las conductas de los actores en la vida pública, con una brújula que oriente la construcción de un ordenamiento social progresivo, mejor, más democrático.

En este sentido, Henry Giroux defiende, con razón, la necesidad de sostener la educación cívica en el marco de una construcción utópica.

> […] las posibilidades no realizadas , son las que, proporcionan el fundamento para analizar y construir teorías críticas de escolaridad y ciudadanía […] tanto la escolaridad como la forma de ciudadanía que ésta legitima se pueden deconstruir como un tipo de narrativa histórica e ideológica que ofrece una introducción, una preparación y una legitimación de las formas particulares de vida social en las cuales se otorga un sitio central a la visión de futuro […] la incorporación de una lógica utópica como parte de un proyecto de posibilidad representa un avance importante para repensar el papel de los maestros en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública (2006, p. 58).

Es, pues, más que un matiz la distancia que prevalece entre la convocatoria de Crespo a fincar la educación para la democracia en el mero realismo político y la sugerencia de Giroux de sumar una perspectiva utópica al ejercicio de vigilancia de los aconteceres públicos y la experiencia social. La lógica utópica que ofrece referente al propio papel del ciudadano y de sus responsabilidades en la esfera pública se antoja imprescindible. La tarea escolar, sólo puede ser entendida con un propósito de mejora de la vida pública, de transformación de la vida social, de progreso de las condiciones morales y sociales, de interés por el bienestar general, de perfeccionamiento de la vida democrática.

En el apartado que sigue, me propongo examinar este rasgo de la propuesta de Giroux en el sentido que compete al interés de este ensayo.

La pedagogía crítica radical de H. Giroux

Henry Giroux es, sin duda, uno de los pensadores contemporáneos cuya comprensión sobre el precepto deweyano de

la experiencia cívica y su intervención en la epistemología cívica cobra mayor importancia en el desarrollo de los debates actuales.

En su libro: *Schooling and struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*[4], Giroux parte del reconocimiento de las maneras en que el concepto de ciudadanía se erige como construcción histórica y cobra significado en el marco de prácticas estrechamente vinculadas con las relaciones de poder y los mecanismos de dominación. La idea de democracia es, asimismo, un constructo historizado que vale la pena ser entendido como un "lugar" de lucha y transformación social permanente.

Por tanto, la investigación relacionada con las posibilidades de comprensión y evolución de la ciudadanía y la democracia es algo que, de acuerdo con Giroux, tiene que hacerse con la mirada puesta en la producción de discursos ideológicos expresados y experimentados en las diferentes formas de la cultura de masas; en los espacios de trabajo; en los intercambios sociales y familiares y, por supuesto, en las escuelas.

Con tal comprensión historizada de la noción del sujeto cívico y de las posibilidades de su transformación y de la modificación de las estructuras sociales en favor de una democracia radical, Giroux diseña una "pedagogía crítica" que recoge —como hiciera José Antonio Crespo— el imperativo de la recuperación de la vida social y política real en el aula, como una auténtica forma de experiencia que permite hacer de lo político un contenido pedagógico y de lo pedagógico una herramienta política.

Si bien no dispongo aquí, del espacio que requeriría una exposición minuciosa del planteamiento general de la propuesta educativa para formar los ciudadanos de la democracia radical que imagina Giroux, sí considero fundamental señalar uno de los rasgos de su discurso que toca de frente el asunto a cuyo examen está destinado este ensayo. Me refiero a la subrayada insistencia del pensador norteamericano de introducir, en el curriculum escolar explícito, una forma de experiencia cívica acompañada de una visión ético-política sustantiva preconcebida.

Juzgo indispensable advertir, antes de entrar en materia, que la adecuada comprensión girouxiana del lugar de la experimentación cívica y su reconocimiento de la ineludible conexión de las condiciones reales de la vida pública con la formación para la ciudadanía democrática, de inspiración deweyana, no es la única virtud de su propuesta. El autor suma a ella, otros referentes teóricos de vanguardia y una serie de atributos fundamentales que se desprenden de los mejores gestos y señas de las tradiciones del pensamiento marxista, de la filosofía crítica de las primeras escuelas de Frankfurt, de los más destacados representantes de la filosofía política contemporánea y de las experiencias de alfabetización de cuño freiriano. Todo lo cual, dota a su teoría de la educación crítica radical de una dignidad justiciera y un espíritu progresista de los que resulta muy difícil tomar distancia. Sin embargo, y a pesar del poderoso aparato teórico de que dispone Giroux para respaldar su postura, la sugerencia de introducir un proyecto político específico y una mirada ideológica particular en el aula, requiere, a mi juicio, de alguna problematización.

Giroux sostiene, con toda razón, y como han hecho los grandes sociólogos y pensadores sobre la educación en el siglo XX, que la escuela constituye un aparato transmisor de ideología y reproductor cultural de formas y relaciones de dominación, de estructuras de poder y de desequilibrios sociales. De acuerdo

con él, la transmisión cultural que ocurre en la escuela constituye no sólo un mecanismo de reproducción, sino incluso de legitimación del empoderamiento de unos grupos y la sujeción de otros por la vía de los más burdos y los más sutiles medios de reproducción de un sistema basado en la exclusión.

Frente al incontestable hecho de que existen influencias estructurales del ambiente social que traspasan la ideología y la postura política hegemónicas al acontecer cotidiano de las escuelas y las prácticas de enseñanza, Giroux sugiere insertar en el aula una pedagogía libertadora acompañada de un discurso político de izquierda que promueva una intervención transformadora más allá del aula misma. No basta, a su juicio, con hacer transparente la naturaleza de la prosa dominante que se filtra desde las relaciones sociales y contamina el curriculum escolar; no es suficiente con evidenciar el carácter social y no natural de las maneras en que se reproduce la lógica del capitalismo en el aula. Es necesario, a su juicio, oponer una especie de contrapeso al *status quo* e invadir la enseñanza con una ideología que contradiga a la dominante y desnaturalice el sistema existente.

La "visión ética radical" con que cobija su propuesta se plantea, pues, no sólo como un antídoto a la tarea reproductiva de la escuela, sino como un esquema de acción antihegemónica que se asume comprometida con movimientos sociales y discursos partidistas puntuales y que cruza las fronteras de las tareas meramente pedagógicas. Así, la función de los maestros no se ciñe a la enseñanza de tradiciones de pensamiento y al desarrollo de las herramientas de juicio necesarias para la crítica y la acción. La labor del enseñante no se ciñen a las actividades contenidas en espacio escolar, sino que supone, además, la militancia e incluso el proselitismo político.

> Para que los maestros funcionen como intelectuales transformadores que legitimen el papel que desempeñan merced a una forma de autoridad emancipatoria, tendrán que hacer otras cosas, además de lograr un mayor control de sus condiciones de trabajo y de enseñar pedagogía crítica. Será preciso que abran todos los aspectos de la educación formal a la impugnación activa y popular por parte de movimientos sociales, así como de otros grupos de vanguardia (Giroux, 2006, p. 172)

Sin ir más lejos en la exposición de la idea de Giroux respecto de un profesorado militante que aprovecha su lugar de autoridad en la escuela para plantear un discurso político específico, no es difícil encontrar elementos para argumentar en contra de la imposición de una doctrina, aún si ésta tiene los más valiosos rasgos del discurso progresista y se cobija de las mejores promesas de liberación. El propio Paulo Freire, uno de los teóricos en que Giroux encuentra respaldo para sus tesis, habría opuesto objeciones a la transmisión doctrinaria de posturas e ideales políticos en los procesos de instrucción o alfabetización.

> […] la educación es liberadora o domesticadora. (Sin embargo […] probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas) […] es preciso que admitamos que somos políticos. Ello no significa que tengamos el derecho de imponerles a los estudiantes aquello por lo que políticamente hemos optado […] Nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferencias, más no que las adopten de manera no crítica (Freire en Corbo, 2007).

La distancia entre Freire y Giroux, otra vez, no es menor. Aunque, en apariencia, ambos sostienen el fin emancipatorio de la alfabetización política, la diferencia no atiende sólo a una comprensión diferente de lo que supone la lógica utópica que ha de estar en juego en la teoría y la práctica de la educación de la civilidad. Tal lógica no sólo es diferente en la medida en que Freire convoca a "retar" a los estudiantes a tener sueños de futuro y Giroux les "impone" un sueño. Difiere, sobre todo, en que el reto de Freire educa mientras que la imposición de Giroux indoctrina, catequiza.

La catequesis me devuelve a las objeciones realizadas a los intentos de alfabetización cívica que han prevalecido en México en las últimas décadas. Sin menospreciar el carácter progresista de las intenciones de Giroux, ni desestimar el valor de sus propósitos liberadores, es preciso revisar con prudencia el sentido de sus pretensiones indoctrinadoras.

La educación para la democracia implica a la imaginación

Si se me permite una breve recapitulación de ideas, pienso que conviene recuperar, en primera instancia, el reconocimiento hecho al inicio de este ensayo de que los proyectos de educación para la democracia en México de los últimos años son fallidos; y lo son en la misma medida en que es fallida la propia vida democrática nacional.[5] Conviene recuperar, también, la idea de que si bien la responsabilidad del fallo escolar compete a la incapacidad del Estado para sostener formas democráticas de vida asociada, compete también a la escuela misma, entre otras razones, porque ha enfrentado su tarea omitiendo contenidos curriculares pertinentes y omitiendo las indispensables conexiones orgánicas entre la enseñanza y la realidad social.

Una vez establecida la necesidad de una enseñanza que conecte el contenido de la democracia ideal con las condiciones de la democracia real, la revisión de la propuesta de realismo político ofertada por José Antonio Crespo, dio lugar a sostener dos cosas. Por un lado, la viabilidad de un modelo pedagógico que considera la fenomenología de la vida pública como condición necesaria del desarrollo del juicio político. Por otro, permitió localizar la ausencia de una segunda condición de la enseñanza cívica: la perspectiva progresiva de un futuro.

Así, la alusión al desarrollo teórico de Giroux, ofrecieron sustento a la necesidad de impulsar la formación del pensamiento sobre lo público en un marco normativo desprendible de una perspectiva de futuro, de una "lógica utópica" (para usar el lenguaje girouxiano). Finalmente, se estableció, con apoyo en las tesis de Freire, que tal lógica utópica no puede ser sostenida como un conjunto preestablecido de valores y opciones ético-políticas, sino como un espacio de libre elección para los estudiantes.

Si en lo dicho hasta aquí no hemos errado, parece sensato sostener que las posibilidades epistémicas de la ciudadanía democrática deben plantearse en una suerte de vaivén indispensable entre el conocimiento de la realidad pública, tal como es, y las posibilidades de pensarla alternativamente en aras del progreso y la mejoría.

Si eso es así, Hannah Arendt, ha aportado a la reflexión educativa contemporánea una

clave sustantiva al sostener que la única capacidad indispensable en la elaboración del juicio político es la imaginación:

> Sólo la imaginación nos permite ver las cosas en la perspectiva adecuada; nos hace suficientemente fuertes para poner a cierta distancia lo que se halla demasiado próximo […] este distanciarse de ciertas cosas y este tender puentes hacia otras es parte del diálogo de la comprensión, para cuyos propósitos la experiencia directa establece un contacto demasiado próximo y el mero conocimiento levanta barreras artificiales […] este tipo de imaginación es la única brújula interna con que contamos (2005, p. 393).

Si Arendt tiene razón, para fomentar el juicio político, lo mismo que para fomentar el juicio ético, es imprescindible la plena consideración de lo que es, pero siempre en un lúcido contraste con una perspectiva de lo que podría ser; de lo que, una vez imaginado, podría ser mejorado por la intervención de la acción.

Y, en ese sentido, ni para la ética, ni para la política, basta con conocer y entender cómo es que opera lo real, cómo se comportan los fenómenos y cuáles son las motivaciones de las acciones de los otros.

Son indispensables, también, el descontento con lo que no ocurre de acuerdo con un imaginado "deber ser" y la posibilidad de reprobar formas del acontecer y del actuar humano cuando traicionan las mejores expectativas y los ideales ficticios. Sólo la imaginación de una realidad perfeccionada y la expectativa de mejores maneras de las relaciones sociales y de formas más sensatas y convenientes de vida asociada pueden restaurar la desteñida democracia en que vivimos, confrontar las malas prácticas sociales y políticas y sugerir mecanismos, quizá insospechados, de transformación individual y colectiva.

La distancia que prevalece entre las posturas de Crespo y Arendt es, a primera vista, sólo cuestión de un matiz. Pero, si bien es cierto que ambos sostienen la importancia de la experiencia de la vida pública real en la conformación del desarrollo cívico, también es verdad que entre la propuesta de educar por la vía del mero "realismo político" de uno, y la insistencia de la otra en la indispensabilidad de un marco adicional que ofrezca distancia para la crítica, la elaboración teórica y la propia acción, median diferencias pedagógicas sustantivas y se anuncian muy distintos procedimientos y propósitos formativos.

El marco adicional al cual alude el discurso de Arendt es de una magnitud tal, que admite una gama amplia de posibilidades de elección pedagógica, pero todas requieren del ejercicio de la imaginación. A esa tarea habrán de abocarse, pues, las capacidades imaginativas de los educadores. Sólo con auxilio de la imaginación la escuela podrá impulsar la imaginación de las futuras generaciones. Y ello, como sostiene John Passmore, es quizá una de las tareas más difíciles; pero los educadores no podemos conformarnos con menos que intentarlo.

> Enseñar de modo […] que se ejerza la imaginación es sumamente difícil […] pero el maestro no puede quedar satisfecho con tener menos ambición, a menos de mostrarse dispuesto a ser un mero sirviente de una autoridad inclinada a mantener en todos los aspectos el orden establecido, sea esa autoridad el Estado, la Iglesia o

> una profesión, que puede mostrarse igual de autoritaria. La imaginación, la fantasía disciplinada, se encuentra en el corazón mismo de la sociedad libre. Pese a […] la necesidad de aprender rutinas, adquirir, información, formarse hábitos y desarrollar capacidades, no debemos permitirnos […] una educación que en nada piensa sino en lograr que los alumnos hagan bien lo que se les ordene hacer, obligándolos a adaptarse a un patrón. Por ese camino se llega al despotismo (1983, p. 198).

Notas

1 Nota del editor: Un ejemplo sobre esto lo pone el ex Auditor Superior de la Federación, Arturo González de Aragón: "En materia de elecciones uno de los delitos más preocupantes que se está presentando y del cual no se conoce su verdadera dimensión es el denominado turismo electoral, que consiste en trasladar personas de otras entidades federativas al lugar en el que se llevan a cabo comicios. De acuerdo con información proporcionada por la Fiscalía Especializada para la Atención de Delitos Electorales, en las elecciones de 2010 se detectaron casos de traslado masivo de personas de Morelos y San Luis Potosí a Veracruz, con credenciales de elector con domicilios falsos, para votar y alterar los resultados. Casos similares se han detectado en Chihuahua, el Estado de México, Hidalgo y Tabasco" (González, 2012).

2 Nota del editor: Es decir un ciudadano virtuoso y moral realmente inexistente, lo que Fernando Escalante (1999) denominó ciudadanos imaginarios.

3 Para una explicación más amplia de esta conexión es recomendable consultar los textos de: Salmerón (2011).

4 En su versión en español (Giroux,2006)

5 Nota del editor: Jorge Carpizo ex Rector de la UNAM y Procurador General de la República y Secretario de Gobernación en los noventa, sostiene que "hay que hablar de la democracia material en la cual hemos fallado […] en estos años los partidos de oposición han logrado gubernaturas, presidencias municipales […] ¡pero no se ha notado el cambio! Ha resultado lo mismo: corrupción, impunidad, negocios, ayudas a los amigos y a los familiares […] entonces no ha habido un cambio material; formal sí (en Aristegui y Trabulsi, 2010, p. 68).

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (2005). "Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión", en: Arendt, H., *Ensayos para la comprensión* (1930-1954), Madrid: Caparrós.

Aristegui, Carmen y Trabulsi, Antonio (2010). Transición, México: Grijalbo.

Corbo, Daniel (Coord.). *La educación como ética de la libertad. Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática*, Montevideo: Fundación Konrad Adenauer y Fundación Cd. De Montevideo, 2007. Consultado en: http://www.kas.de/wf/doc/kas_10858-1522-1-30.pdf?080604204813, el 17 de abril de 2011.

Crespo, José Antonio (2004). *La democracia real explicada a niños y jóvenes*, México: FCE.

Dewey, John (1996). "Moral principles in education". En: John Dewey, *Selected Educational Writings*. London: Heinemann Educational Books.

Dewey, John (1998). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.

Escalante, Fernando (1999). Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República mexicana -tratado de moral pública-, México: El Colegio de México.

Garforth, F. W. (ed) (1996). *John Dewey Selected Educational Writings*, London: Heinemann Educational Books.

Giroux, Henry (2006). *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia*, México: Siglo XXI.

Giroux, Henry (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México: Siglo XXI.

González de Aragón, Arturo (2012). "Transparencia y rendición de cuentas México: ¿Estado corrupto?", en Revista Proceso, núm. 1844.

Latapí, Pablo (2002). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México: UNAM/Plaza y Valdés.

Passmore, John (1993). *Filosofía de la enseñanza*, México: FCE.

Salmerón, Ana María (ed) (2011). *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México: UNAM.

Torres, Rosa María (2007). "Educación y democracia en el liberalismo radical", en: Rubio Carracedo, José, Ana María Salmerón y Manuel Toscano (eds), *Ética, ciudadanía y democracia*, Contrastes Colección monográfica 12, Málaga: Universidad de Málaga.