
LA EDUCACIÓN DEL JUICIO POLÍTICO. DE LAS MALAS PRÁCTICAS AL REESTABLECIMIENTO DE LA CONFIANZA

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO

RESUMEN:

El trabajo parte de la asunción de que la suma de las malas prácticas políticas y las malas prácticas educativas ha logrado sembrar la desconfianza generalizada entre los actores sociales en el juego de la vida pública y ha conseguido desprestigiar el potencial de la política como herramienta para la convivencia e instrumento de lucha por la justicia social. De dicha asunción desprendo una reflexión en torno al potencial que tendría una nueva forma de comprensión de la educación política que permitiera restaurar la confianza en el ámbito de la acción pública, como condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Frente a las dos únicas formas de educación política que se practican en México –que son ineficientes y difíciles de defender tanto desde el punto de vista ético como desde el pedagógico– presento, a grandes rasgos, una propuesta alternativa realizada por un conocido analista y sostengo que, si bien la propuesta parece más eficiente y prometedora que las que se practican, requiere de ajustes y debe ser superada. En la discusión respecto de la propuesta alternativa, recupero la idea del fomento a la “imaginación” –como espacio de distanciamiento crítico– que Hanna Arendt defiende como condición necesaria para la construcción del juicio político y sostengo que es, además, condición suficiente de la esperanza y semilla de la confianza que requiere ser restaurada por la educación política para la vida democrática.

PALABRAS CLAVE: educación política, desconfianza social, formación ciudadana, juicio político.

INTRUDUCCIÓN

Uno de los signos que más claramente marca los tiempos presentes del débil intento de democracia en México es la desconfianza. Ataca ésta por igual a los agentes de los aparatos tecno-burocráticos del Estado, a la clase política y a la

sociedad civil; en todas las direcciones imaginables. Los gobernados desconfían de sus gobernantes; los gobernantes de sus gobernados. Los partidos políticos desconfían unos de otros y, al interior de ellos, sus militantes desconfían de ellos mismos. Los electores desconfiamos de las autoridades electorales. Los ciudadanos de nuestros representantes en el congreso legislativo, de nuestros jueces, de la policía, de los sindicatos, de los medios de comunicación, de todas las instituciones privadas o públicas, sociales o financieras; de quienes ocupan cargos directivos en la función pública. Quienes no participan en la vida política desconfían de los intereses y los motivos de quienes sí lo hacen y quienes participan desconfían de los que no lo hacen porque les juzgan incapaces de pensar razonablemente sobre lo público. Todos, desconfiamos de la política.

Frente a esta multi-direccional omnipresencia de la desconfianza, sin embargo, los educadores tenemos fe en la educación política como una condición de posibilidad (no suficiente, pero necesaria) de recreación de un espacio público confiable. La actividad humana que llamamos política, aún creemos, puede volver a escribirse con mayúsculas, como se hizo en los albores de la reflexión sobre ella en la Grecia clásica o en la República romana, donde era concebida como instrumento de convivencia. Confiamos en que podemos contribuir a construir ciudadanía; es decir, confiamos en el poder transformador y democratizador de la educación política.

Es esa confianza la que me anima a exponer aquí alguna línea de reflexión en torno a uno de los muchísimos problemas que enfrentaría, en México, quien pretendiera sembrar confianza en la política desde una arena pública minada de desconfianza.

¿Cómo educar para confiar en la política, en un escenario público que es imperio de la desconfianza? ¿Cómo catapultar la confianza en la vida colectiva y pública, desde una condición política tan desprovista de ella?

I

La escuela mexicana ha ensayado dos tipos de respuestas prácticas a estas preguntas.

La primera respuesta, la más visitada, ha sido cínica; éticamente insostenible, pero de instrumentación sencillísima. Ha consistido en no intentarlo. No educar para la política ha sido la práctica privilegiada de la escuela mexicana.

El cinismo no ha alcanzado, quizá, para declarar abiertamente las premisas y motivos que subyacen a semejante omisión, sin embargo, casi son adivinables. Una de las premisas podría pronunciarse señalando que siendo, como es, una parte del espacio público mismo, la escuela poco puede hacer para resistir la lógica de lo público y revertir la desconfianza en la actividad política que le es propia. Una segunda premisa, de idéntico peso y sustancia lógica, podría manifestarse en el reconocimiento de que el desempeño fáctico de la actividad política, *per se*, enseña espontáneamente mucho más y transmite con mucho mayor profundidad, el sentido y el carácter de la acción pública, que lo que pudiera hacer cualquier proyecto deliberado y sistematizado de intervención educativa ¿a qué vendría, entonces, el desperdicio de recursos?

Aunque, en algún sentido, ambas premisas son parcialmente ciertas, es innegable que no constituyen verdades redondas y que es posible oponerles poderosos argumentos morales y pedagógicos. Es posible reconocer, por ejemplo, que los vacíos en el currículum explícito no se decantan siempre y necesariamente en vacíos en el currículum real de las instituciones de enseñanza. En el caso de la educación política, el intento de la exclusión de su enseñanza se ha traducido en un juego engañoso de mentidas ausencias e invasiones de presencias no legitimadas en el espacio curricular. Por supuesto, ese juego no ha sido inocuo; ha afectado el rumbo de la comprensión de la política en las mentes de los escolares y ha transmitido mensajes ambiguos en relación con esa actividad. Aunque aparentemente las pizarras se hayan encontrado limpias, lo que no se ha escrito en ellas, lo que se ha pretendido

omitir al borrarlas, no se ha esfumado, se ha convertido en tierra fértil para el reinado de la desconfianza y la confusión en lo que atañe a los asuntos públicos.

II

No es mi intención detenerme demasiado en la exposición crítica de una respuesta que en realidad constituye más un intento de omisión que de acción educativa; ni el señalar lo que considero podrían ser los oscuros motivos que han animado su puesta en práctica, y sus débiles respaldos éticos y pedagógicos. Me interesa más exhibir -aunque sea muy brevemente- la segunda respuesta que han intentado las escuelas mexicanas. Una respuesta cuyos fundamentos éticos y pedagógicos han sido defendidos -en los últimos años- con afanes y entusiasmos dignos de mejores causas.

Esta respuesta gravita sobre la impartición de lo que llamaré aquí un “catecismo democrático”. Se trata de una perspectiva que intenta extraer, del contenido educativo, la condición real de la vida política; y cree prudente concentrar el problema de la materia de enseñanza en el marco de la mera doctrina cívica. La educación tendiente a construir ciudadanía se aboca, así, a la prédica de principios y al impulso de conductas y predisposiciones para la acción en el marco de un discurso de sacrificio del interés individual en favor del colectivo. Se trata de una doctrina tallada a la sombra del lenguaje de la democracia ideal y de una noción de ciudadano -realmente inexistente- 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 apearse a la ley, no por su poder punitivo, sino por su valía intrínseca; y llama a obedecer a las instituciones políticas, 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 que se disponen para construirla que sirve igual a las instituciones educativas de los niveles más 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, o de las organizaciones no gubernamentales (ONG); de los sindicatos, de las empresas, o del clero.

Tampoco el derroche de términos para describir los objetivos educativos orientados a la construcción de ciudadanía ha hecho ninguna diferencia sustantiva en el espíritu del enfoque. Tanto quienes han pretendido “desarrollar habilidades” o “destrezas”, como quienes han hecho énfasis en la “promoción de actitudes”, o el impulso y afinamiento de “actitudes sociales”, o de “aptitudes cívicas”; tanto quienes han señalado “virtudes” puntuales (como la honestidad, la solidaridad, la tolerancia, etc.), 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 es “debido” en los escasos espacios en que la vida política contemporánea permite la acción cívica.

La propuesta no ha hecho, tampoco, distinciones ideológicas demasiado firmes. Tanto la derecha como la izquierda han apuntado acuerdos sustantivos en términos de objetivos 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 educativa ha resultado ser ineficaz. 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 a rajatabla en la experiencia cotidiana, termina vigorizando la desconfianza en la política.

No podemos negarlo, tiene asiento nuestra sospecha de que ni las escuelas, ni las instituciones políticas y sociales, ni la iglesia, ni las ONG, han contribuido de manera poderosa a construir ciudadanía y confianza en la política; que los discursos y fundamentos que acompañan a la práctica de este afán doctrinario del civismo tienen que ser sometidos a juicio.

III

En el año de 2005, el entonces presidente de México (Vicente Fox) convocó –en el marco de la reforma de la enseñanza secundaria– a educadores y académicos a hacer propuestas para “convertir las aulas en semilleros democráticos”. A esa convocatoria respondió un conocido investigador y analista político –José Antonio Crespo– con una pequeñísima nota periodística publicada en *El Universal*. Ahí, Crespo sugería: “basar la enseñanza en la comprensión de la conducta de los actores políticos”.

La propuesta –que él llamaba de “realismo político”– consistía en mostrar a las jóvenes generaciones la forma fáctica de operar de la vida pública. Los abusos de los actores en la esfera pública, de acuerdo con el analista, no tienen otra posibilidad de contención que no sea la 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, etcétera... Esa realidad, dice Crespo, es la que debe ser mostrada a los estudiantes.

Si los alumnos 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 [...] 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.

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 Crespo– 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 que ofrece el analista.

El problema –concluye diciendo– para la aplicación de esta estrategia educativa es que tendrá detractores que señalen con desaprobación su afán realista. El gobierno panista la objetará; difícilmente adoptará una postura que contenga un material educativo tan impropio y desagradable como el que constituye la vida política real y la conducta de sus actores. Este gobierno –dice– juzgará inadmisibles la puesta en práctica de una estrategia digna de ser marcada con la etiqueta de “políticamente incorrecta”.

IV

Creo que la sugerencia del analista es digna de ser considerada y estoy convencida de que reflexionar sobre sus alcances es una obligación de los educadores que estamos preocupados por las alternativas para la educación política y la formación de ciudadanos. No me quedan dudas respecto del potencial de la propuesta, ni tengo reservas para aplaudir su poder de combate a las demostradamente inútiles posturas vigentes que insisten en catequizar para la democracia. Pienso que debemos dar la bienvenida a cualquier tentativa de escape a las arraigadas estrategias de adoctrinamiento; a los recursos de instrucción sobre reglas o valores; a los intentos de mero afinamiento afectivo; a los proyectos de extinción de conductas “antisociales”; a los experimentos de modificación 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 considero un fallo de la perspectiva que pretende fundar la educación política 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 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 y 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 ejercicio 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 la 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.

Hanna 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 [dice] se ha observado que la validez de la afirmación ‘ $2+2=4$ ’ es independiente de la condición humana” (Arendt, 2005: 385). El juicio político, en cambio, está ineludiblemente amarrado a la experiencia en su conjunto. La capacidad de razonamiento lógico, 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 (2005: 386).

A pesar de ello, las tesis de Arendt no admitirían, como puede desprenderse del modelo de Crespo, que una mera inmersión en la fenomenología de la vida pública fuera condición suficiente para el juicio político.

Es verdad que la filósofa reconoce la importancia del conocimiento empírico y el valor del entendimiento de las circunstancias fácticas del espacio público, pero no admite que ello baste. Otra condición le parece imprescindible para distanciar el conocimiento de la realidad de sus posibilidades de pensarla alternativamente. Tal condición es, sostiene: 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: 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 –por la acción– podría ser mejorado.

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 confianza que las malas prácticas políticas y educativas han destituido en el marco de la escuela y de la vida pública.

REFERENCIAS

- Arendt, Hanna (2005). "Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión", en: *Ensayos para la comprensión (1930-1954)*, Madrid: Caparrós Eds, pp.371-394.
- Crespo, José Antonio (2005). "Semillero democrático". En *El Universal* 08 de septiembre de 2005, Primera A21.