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.

14 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.

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.

19

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.

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 heterónomo 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. Recomendando 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. Ciertamente 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, hartó 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*

29

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 dépravé. 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 arrebatásemos 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 rousseauniana, 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 ceteris 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 –bio-sociología, 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 remedeo de lo que quiere la opinión de los otros.

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

39

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 rousseauniano 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, rousseauniano, 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, rousseauniano, 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 eclesiástica, 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 habérnoslas 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.

52 | ¿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.