

## EDITORIAL

### Tiempos de transición

Como en los tiempos del joven Hegel, la opinión actual se encuentra dividida entre los que anuncian el fin de una época, los que miran el presente como si fuera peldaño de una Historia eterna e infinita y los que se niegan a aceptar lo uno o lo otro en el nombre de la diversidad. Ello no impide que la idea moderna del presente, la que prima en nuestro tiempo, sea de transición. Sabemos con Hegel que el sujeto y la época que toma conciencia de sí se sabe en transición. “No es difícil darse cuenta —escribió en el prólogo de la *Fenomenología del Espíritu*— que el presente es un tiempo de nacimiento y tránsito a una nueva época. El Espíritu ha roto con el mundo de su existencia y con el mundo de las ideas vigentes hasta aquí y está en trance de hundirlo en el pasado y anda entregado al trabajo de su transformación...”. Después de Hegel cada generación parece condenada a ser moderna, es decir, a interpretar el presente como transición, a vivir-se en transición y a vivir los sobresaltos de la transición como una experiencia novísima. Consecuentemente, el gusto por la innovación y la fiebre por la moda se han tornado inevitables.

Al iniciar el siglo la semántica de la transición dota de sentido, una vez más, al momento presente, aunque es manifiesto que el espíritu de la época ha mudado de interés y que los viejos sujetos de la Historia desaparecieron del escenario casi por completo. Qué lejanos parecen los tiempos en que Marx y sus discípulos anunciaron la transición de Europa al comunismo. Ahora una treintena de países —particularmente en Europa meridio-

nal y América Latina— se adhieren sin reservas a la metáfora de la democracia. En 20 años ha crecido incontenible la certidumbre en el fin del autoritarismo y la confianza en una nueva racionalidad de la vida pública, caracterizada por la libertad de elección, la participación y la deliberación ciudadana, la aceptación de la oposición como legítima participante de la escena política, la imparcialidad de los órganos electorales, la posibilidad efectiva de la alternancia, el protagonismo de los partidos políticos, la libertad de los medios y un nuevo equilibrio republicano entre las instituciones. Los emblemas del mundo que acaba son el muro de Berlín y el *apartheid* en Sudáfrica; asimismo, el pacto de la Moncloa y el “No” plebiscitario de Chile fungen como signos de la época que empieza. Está claro, no obstante, que no todas son revoluciones de terciopelo; la ola democrática que sacude al mundo también tiene su resaca.

Cuando se trata de explicar los cambios, el pensamiento siente una fascinación espontánea por la teoría de la causa única. Incapaz de mirar el margen y de intuir allende el horizonte, el pensamiento causal abstrae las condiciones particulares de los países en transición para referirse a un patrón común, a una “ola democrática” que todo lo arrastra a su paso. Obnubilado por sus propios presupuestos, discute circularmente si el desarrollo económico, el mercado o la cultura política son un presupuesto o una consecuencia de la democracia.

Por su parte, el pensamiento multicausal refiere a la democracia como el resultado de factores que se suman y potencian mutuamente. Una variante de moda es la teoría del dominó, como si la democracia y sus instituciones fueran el resultado inevitable y progresivo de sujetos estratégicos y de condiciones inflamables. En extremo casi opuesto, otros sostienen que visto al microscopio el cambio democrático—como todo cambio— es un asunto tan local como idiosincrático, pues transcurre en coyunturas locales cargadas de infinitas paradojas y dilemas; advierten que su comprensión cabal requeriría una inexistente “teoría de la anormalidad”, en la que tuviera cabida lo imprevisto, lo inusual y aun lo improbable.

Los escépticos, por su parte, nos recuerdan con datos del siglo el carácter reversible de los cambios centrados en la cuestión electoral y la naturaleza incierta de las transiciones, pues en ellas todo puede ocurrir, incluso—como dice Touraine— que se vaya de ninguna parte hacia ningún lado.

Sostienen que la transición es un trayecto, no un proyecto; que las teorías de la transición son, por definición, teorías de limbo y argumentan que en esta hora de cambios es previsible, no obstante, que los actores continúen recitando su viejo parlamento. Los más radicales arguyen que la transición ni siquiera ha comenzado y expresan sin ambages su desilusión por el resultado de los cambios democráticos. El color de la democracia es el gris, sostienen.

La transición es ante todo un modelo elemental de autocomprensión del presente que no implica, por lo visto, un esquema de acuerdo sobre la ruta de acceso a la democracia, ni sobre el punto del trayecto en el que nos encontramos. ¿A quién sorprende el disenso sobre la época, el periodo y la fase en que vivimos? ¿A quién puede sorprender, entonces, que la transición se urja, se niegue o se dé por realizada?

En estos tiempos las preguntas giran incansablemente en torno al grado de maduración de las condiciones previas de la democracia y el destino final del proceso de cambio. Pero la pregunta realmente importante es cómo podrá suplirse el consenso autoritario por otro centrado en el ejercicio de los derechos democráticos. Teóricamente existen tres caminos: el de los pactos, el de los votos y el de la deliberación. Es decir, la democracia requiere un acuerdo fundante entre ciudadanos que se saben libres, iguales y diferentes; requiere también votantes que ejerzan libremente el derecho democrático a elegir y, para resolver en conjunto los problemas de la vida pública requiere, por supuesto, ciudadanos moralmente autónomos, deliberantes y apegados a la ley. De eso no hay duda.

Pero la “transición a la democracia” suele entenderse como la instauración o reinstalación de los mecanismos y valores tradicionales de la democracia liberal. Los aspectos políticos de la “transición” han penetrado profundamente en la conciencia pública y el tema del voto y los pactos en torno a los procedimientos electorales se han tornado hegemónicos, pues pretendidamente atiende y resuelve el problema más sensible de los regímenes autoritarios: la legitimidad del acceso al poder político. La complejidad del proceso de transición suele simplificarse en aras de la gobernabilidad o para el consumo de los clientes electorales.

Saberse en transición pone eufóricos a los desesperados, quienes claman por un golpe de timón, por una refundación constitucional, por un ple-

biscito que parta de un tajo la historia o, por lo menos, por un cataclismo electoral que entierre definitivamente al viejo régimen. En su exaltación, sólo atinan a interpretar la transición como un periodo que anticipa un futuro imaginado como antítesis perfecta del pasado que abominan. Suponen ingenuamente que el voto ciudadano, las reglas de competencia electoral y los pactos entre los agentes políticos nos separan cognitiva y moralmente de los partidos hegemónicos, las juntas militares y los líderes carismáticos. Presuponen que una vez dados los acuerdos de elección imparcial y resuelta la legitimidad del acceso al poder, una vez que los votos cuenten y se cuenten, el reino de la democracia llegará por añadidura.

El argumento “realista”, que *sólo* considera la eficacia y las indeterminaciones propias de las contiendas electorales imparciales, sostiene que al institucionalizar la incertidumbre política, los pactos crean la única certeza posible que brinda la democracia. Los “realistas” declaran que la transición termina con la operación de nuevos mecanismos electorales y sugieren que el momento actual requiere nuevas acciones de “consolidación”, que estabilicen progresivamente las expectativas de los agentes e instalen paso a paso lo que llaman la “normalidad democrática”.

El tema de la transición muestra, y simultáneamente oculta, el debate actual sobre la democracia. Es paradójico que el credo democrático se propague como “nuevo” en los tiempos, precisamente en los tiempos en que florece la crítica a la democracia, a sus resultados, a sus fuentes de legitimidad y a su supuesta “normalidad”. ¿O acaso es coincidencia que la fe democrática se difunda en un mundo que transforma a los ciudadanos en clientes y que diluye la vida cívica en aras del mercado? Está claro que los resultados de la democracia en el siglo XX distan del propósito original de ejercer un control ciudadano directo sobre el poder público y muestran más bien, como dice Bobbio, la preeminencia de los partidos, el protagonismo del Estado, la reivindicación de intereses corporativos, la hegemonía del aparato de administración pública y el dominio del saber técnico de los especialistas.

Pero no se trata solamente de un desfase entre postulados y resultados. El disenso actual también refiere al núcleo duro de la democracia. La democracia se desarrolló con significados contrapuestos, difíciles de prever para los liberales del siglo XIX. Evolucionó como teoría ética de la organi-

zación social, con el ropaje del Estado Nación y como teoría social del mercado. Tal contraposición se tornó evidente a finales de siglo XX con la publicación de un texto cuyo tema no era la democracia, ni la Nación, ni el mercado, sino los presupuestos de un modelo de sociedad “bien ordenada”. El acento dado por Rawls a los principios racionales que suscribirían personas libres e iguales para definir un orden social justo, *versus* la decisión racional y el criterio de utilidad del *homo oeconomicus*, resultaron piezas fundamentales para rediseñar el credo del liberalismo contemporáneo y discutir de nueva cuenta los fundamentos de la democracia. Su *Teoría de la Justicia* despliega de nueva cuenta nociones que se habían mantenido opacas desde los tiempos de Rousseau (como el contrato social), de Locke (como el derecho a iguales libertades) y de Kant (como la universalizabilidad del juicio moral) y con ello dio nuevo aliento a la noción de democracia, pero ahora en clave ética.

La dimensión ética de la democracia ha adquirido dignidad propia. Pero es comprensible que tal énfasis todavía resulte extraño para sujetos acostumbrados a identificar intuitivamente la democracia con la “política”, y a ésta con el voto, con la acción estratégica y los pactos. La principal rémora de la transición es el pensamiento inercial —y, desde luego, el gran reto es superar el voluntarismo—. ¿Quién puede ignorar que desde Maquiavelo se ha llegado a creer que la política es esencialmente “realista” y que, por tanto, se ha separado para siempre del mundo de la ética? Es probable que quien asuma la política como equilibrio de intereses encuentre grandes obstáculos para entender el significado moral del “contrato social”, del “velo de la ignorancia” o del simple apego a la ley. Y sin embargo el debate de finales de siglo muestra que la cuestión democrática refiere no sólo a los temas tradicionales del Estado, la organización política, los partidos, las elecciones y las instituciones sociales, sino también a los principios éticos universalizables que reivindican la autonomía moral del sujeto y la soberanía ciudadana. La democracia postula no sólo elecciones libres y pactos estratégicos entre agentes políticos. También vindica una forma de racionalidad sustentada en la deliberación pública; constituye, además, un alegato moral que reivindica principios universalizables, una *humanidad universal*, una ciudadanía participativa y tolerante cuyas características (como el derecho a

igualdad de libertades) se justifican como algo que se puede presentar a la aprobación de la razón de cualquier persona. Hoy la democracia (también) es ética. O no es nada.

### **La clave educativa**

Durante el siglo XX la escuela pública enseñó y los ciudadanos aprendieron a reconocerse como parte de una comunidad nacional y a identificarse con un pasado común. Este proceso ocurrió a expensas y en contra del aprendizaje de los mecanismos de la democracia. La Nación resultó un argumento políticamente irrefutable para movilizar la voluntad pública; creó un sentimiento de totalidad, de identidad y de comunidad, es decir de aquello que aparentemente está por encima de las partes, de la deliberación y de las diferencias. Los ciudadanos aprendieron a apelar al pasado común, a identificarse con los símbolos y a guiarse por costumbres. Pero no aprendieron a reconocerse como iguales y diferentes, a deliberar, a regirse por normas ni a apelar a principios.

No hay duda. Los valores de la Nación triunfaron sobre la metáfora de la democracia. Como consecuencia, el sistema educativo lanzó al margen todo mecanismo de deliberación y todo tipo de diversidad: la cultural, la lingüística, la fisiológica, la regional, la psicológica, la religiosa, la sexual, la de método, la de aprendizaje. La escuela pública persiguió la homogeneidad y resultó ciega a las diferencias o, mejor dicho, las consideró, pero con el único objetivo de suprimirlas. Las políticas, los planes, los materiales, los modelos educativos y métodos de enseñanza fueron diseñados y operaron durante el siglo para disolver —no para resolver— las diferencias.

Pero en un movimiento pendular, hoy, al despuntar el siglo, el mundo se torna común, obsesionado por la diferencia; por tanto, se erosiona la política de suprimir la diversidad y surge con fuerza inusitada la tentación por el otro y el relativismo moral. En estos tiempos de fundamentalismos étnicos, parece que necesitamos reivindicar de nueva cuenta el valor de la igualdad y la universalidad de los principios éticos. ¿Cómo reconocer el valor de la diversidad sin que nos arrastre el exotismo de la diferencia? ¿Cómo decirnos claramente que somos iguales y diferentes?

Durante el siglo XX la tentación de la uniformidad y las prácticas de exclusión fueron permanentes. Consecuentemente, el peso de la demanda se impuso sobre el imperativo de la igualdad de oportunidades y el clientelismo escolar sobre el derecho a la educación. El sistema no sólo resultó incapaz de impedir que las condiciones de origen determinaran el destino de las personas, sino que las reforzó por múltiples vías. Obsesionados por lograr la homogeneidad social, los sistemas educativos crecieron de manera concéntrica, atendiendo menos y peor las regiones más pobres, a los hijos de los pobres, a los hijos de los indígenas, a los hijos de los diferentes.

Las evaluaciones no dejan en claro qué aprenden los alumnos en su paso por la escuela. Hay evidencia, no obstante, de que los resultados de la enseñanza son dramáticamente inferiores a los que se espera y que los pobres asisten menos a la escuela, desertan más y aprenden menos. El sistema no creció guiado por la justicia y la igualdad de oportunidades; al contrario—dominado por la demanda y el clientelismo—, creció con la masa de excluidos y desertores. ¿Sobrecogedor? Ya no. En una época entregada a premiar la excelencia, la justicia dejó de ser una prioridad irrefutable; el ejercicio del derecho a aprender gratuitamente ya no es objetivo y el reforzamiento de las desigualdades ya no conmueven a (casi) nadie. Que el sistema educativo refuerce la desigualdad—la injusta desigualdad— en vez de combatirla, es hoy un dato perdido entre los millones de informaciones que el sistema tiene que procesar. Desencajada de la justicia, la mismísima noción de equidad se ha pervertido. Se le ha entendido como compensación a los pobres para que sean un poco menos pobres.

Democracia, diversidad y justicia son los imperativos en este tiempo de transiciones. Pero no aparecerán por generación espontánea. Tampoco es esperable que surjan de la escuela que conocemos. La escuela pública, tal como se ha conformado en el siglo XX, no puede ser vista como un recurso de la democracia, de la justicia o de la diversidad. Lejos de operar con los principios de la democracia y de ofrecer experiencias de aprendizaje democrático, ha sido, de manera indudable, un enclave del autoritarismo. Lejos de ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje, ha reforzado las desigualdades de origen. Lejos de enriquecer la diversidad, intenta suprimir las diferencias. La escuela pública no es un crisol ni un emblema de la deliberación de problemas cognitivos y morales. De la escuela pública actual

no surgirá una ciudadanía que moralmente opere en el estadio seis de Kohlberg, que tenga un respeto kantiano de la ley, que sea radicalmente tolerante de la opinión ajena, como quería Mill, que sea imparcialmente rawlsiana y que delibere y se entienda con los demás según las tres condiciones del modelo de comunicación de Habermas.

Una de las visiones simplistas de esta transición es que la vida democrática requiere una cultura política, una cultura cívica y una ciudadanía democráticas. Consecuentemente tiende a suponerse que la educación —y la educación cívica en particular— es una condición previa o la variable de la que depende el cambio democrático. Tal manera de representarse el proceso de cambio delega en la educación la responsabilidad de inculcar en los ciudadanos (y en los futuros ciudadanos) valores y hábitos acordes con la democracia, esto es, sujetos capaces de actuar conforme a sus deberes cívicos, apegados voluntariamente a los valores de la democracia y a todos los etcéteras de la axiología.

El reto que se vislumbra en el horizonte es otro y más grande. Pues los ciudadanos democráticos no resultan de aprender contenidos, adquirir valores, desarrollar actitudes o ejercitar hábitos, sino de resolver aquellos problemas legales, morales y cognitivos implicados en la convivencia democrática. El reto es que la escuela pública se convierta en un recurso de aprendizaje de la democracia, en un crisol de la diversidad y en un mecanismo de compensación de las desigualdades.

Queda claro que no podemos esperar que la escuela pública del siglo XX produzca aquello que necesitamos hoy. Nadie podrá sacarse de la manga una ciudadanía acorde con los retos de la época. Lo único que parece estar en favor de la época que inicia es una nueva claridad y una nueva certeza. En la transición el carácter autoritario, injusto y homogeneizador de la escuela se revela como tal, pierde su carácter cuasinatural y deja de ser obvio. Ésa es la diferencia. Y esa diferencia es, o mejor dicho puede ser, todo. El viejo régimen recicla al infinito los problemas, pues opera sin interlocución, sin diálogo ni deliberación. Tiene una comprensible tentación de regresar a las viejas fórmulas y a soslayar los nuevos problemas. Se le oculta el margen, pues en el viejo régimen las autoridades no están obligadas a oír, ni a compartir razones. En el régimen autoritario la auto-

nomía, la pluralidad y el disenso no son asumidos como valores; son tratados como deslealtad, como inadmisibles intransigencia, como fragmentación de las raíces y de los valores comunes. Los problemas importantes de la nueva época son aquellos que el viejo régimen no podía siquiera plantear.

El éxito de la transición no depende tanto de (los necesarios) indicadores asociados a la equidad y transparencia de las elecciones, como de acciones que reduzcan la desigualdad, refuercen la diversidad y conduzcan a la formación de una ciudadanía democrática. Ahora bien el supuesto de la ciudadanía democrática es que los sujetos transitan por un proceso de maduración que culmina con la autonomía moral y racional, y que ella les capacita para el ejercicio de sus derechos, para la independencia económica y para el cumplimiento de obligaciones civiles. Aprender la democracia no es aprender contenidos o valores ni desarrollar actitudes o instaurar hábitos; los contenidos de la democracia no refieren a virtudes o a la vida buena, sino a resolver aquellos problemas legales, morales y cognitivos que plantea la vida pública. La ciudadanía democrática es resultado de lentos procesos de aprendizaje en el campo moral, cognitivo y legal. Tales campos refieren a las pretensiones de la democracia o, mejor dicho, a las pretensiones de los ciudadanos que buscan convivir democráticamente. Y como todo aprendizaje verdadero implica desaprender y reaprender lo viejo a una nueva luz.

La transición que verdaderamente importa es la del sujeto y de las instituciones. Los antiguos sujetos —que somos todos— requieren desaprender el libreto, mudar su fisonomía, olvidar el parlamento penosamente aprendido e improvisar, como los verdaderos interlocutores; requieren replantear su identidad tradicional de miembros de la comunidad a sujetos autónomos que se saben libres e iguales; necesitamos replantear el apego a las tradiciones por el apego a las normas y a los principios. Tales aprendizajes no pueden confundirse con la simple acción voluntarista de sujetos dependientes y autoritarios que solipsistamente, de la noche a la mañana, decidieran transformarse en ciudadanos justos, democráticos, autónomos y respetuosos de la ley y la diversidad. Sabemos con Piaget que el aprendizaje es desarrollo de mecanismos y esquemas de resolución de problemas, de aquellos que plantea la convivencia con otros (y no como adquisición de in-

formaciones o de contenidos apblemáticos). El aprendizaje de los mecanismos de la democracia requiere, además, ambientes escolares y no escolares, espacios públicos que estimulen y refuercen masivamente tales aprendizajes. En fin, no podemos olvidar que la ética es, desde Aristóteles, filosofía práctica. Esto quiere decir —entre otras muchas cosas— que, en esta hora de transición, la gestión democrática de las escuelas y demás instituciones públicas vale más que cien discursos de filosofía moral y que diez cursos de teoría de la democracia.

Hegel diría que la transición es un periodo de crisis en el que lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer. La apuesta es por el desarrollo de aquellos recursos que ya están instalados seminalmente en la vida social, como los humildes y democráticos mecanismos de hablar y de escribir. La transición no es silenciosa. La democracia, como ha dicho Habermas, es deliberativa; es absolutamente impensable sin hablantes y oyentes, sin lectores y productores de textos que deliberen y busquen entenderse respecto a los problemas que les plantea la vida pública. La transición a la democracia no depende de la escuela; al contrario, es la transición la que presiona a la escuela y urge su transformación. Hoy requerimos nuevas consignas pedagógicas para la escuela pública, consignas que garanticen la gestión democrática, la igualdad de oportunidades y la diversidad de aprendizajes. He aquí los antiguos, los nuevos retos.

**Pedro Gerardo Rodríguez**

CEE