

El caos y el orden

Meditación en torno a la anomia social y la formación democrática

*Pedro Gerardo Rodríguez**

I. EN EL UMBRAL DE LA DEMOCRACIA

- No es fácil definir la época en que vivimos. Al finalizar el siglo había crecido de manera 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, el pluralismo, la aceptación de la oposición como legítima participante de la escena política, la competencia electoral, la creación de órganos electorales imparciales, la posibilidad efectiva de la alternancia, el protagonismo de los partidos políticos, la libertad de los medios, un nuevo equilibrio entre los poderes y la transparencia en las instituciones. Centrados en el proceso electoral, muchos creímos que una vez que los votos contaran y se contaran, el reino de la democracia llegaría por añadidura.
- Pero la ola democrática también tiene su resaca. Al finalizar el sexenio, cuando Fox entregaba entre tumultos y gritos la banda presidencial en la Cámara de Diputados y una gigantesca multitud protestaba en el Zócalo, lo único que parecía haber terminado de manera definitiva era una época de optimismo desbordado. Quedó claro que a pesar de la alternancia, y no

* Investigador del Centro de Estudios Educativos.

obstante un nuevo e inestable equilibrio con los estados, con partidos, con el Congreso, todavía no hay forma de evitar que el poder presidencial ponga en peligro una elección, o que los partidos violen las reglas que ellos mismos acordaron, o que grupos numerosos de ciudadanos rechacen los dictámenes de la autoridad electoral alegando fraude. De la guerra sucia a Tlatelolco, pasando por el desafuero, el poder presidencial se sigue usando de manera arbitraria y sin más freno que la conciencia subjetiva del mandatario. El presidente aún tiene el poder suficiente para arrastrar a las instituciones, como la Procuraduría, el Ejército y el Congreso, hacia la ilegalidad. La obra que ha dejado el conflicto electoral no es de fácil comprensión. Nadie sabe cuál ha sido su impacto en el desarrollo democrático del país. Lo que es cierto es que sólo la mitad de la población cree que no hubo fraude en las pasadas elecciones presidenciales y que la credibilidad de la autoridad electoral cayó en picada (Parametría, 2007).

- Y como contraparte, la antipolítica. De la guerrilla zapatista al motín de Atenco o de Oaxaca, muchos creen que las huelgas, la toma de plazas y de calles, el machete y el fusil hacen más por la justicia que el orden democrático. El desconocimiento de autoridades y el rechazo al mecanismo de la ley no poseen un carácter anecdótico o periférico. No son simples sobresaltos de una época anómica, sino la expresión de una postura y una decisión originaria de suspicacia y rechazo a la justicia de la *polis*.
- En los últimos años, el poder presidencial ha disminuido, ciertamente, pero no en favor de la democracia, sino de los poderes fácticos. El orden no resulta de la aplicación de la ley, sino de la actividad de grupos que persiguen sus propios intereses y en el que cada cual trata de maximizar los beneficios. La época ha llegado a un nuevo umbral: el narco y la delincuencia organizada se aprovechan de la anomia social y la profundizan hasta niveles nunca vistos. No puede minimizarse el problema y parece que ha llegado la hora de admitir que el Estado, sus instituciones y el sistema han fracasado en su función reguladora de la conducta social. La noticia cotidiana es nota roja y nos muestra que el Estado ya no posee el



monopolio de la violencia. El Estado es hoy una plaza asediada por la ilegalidad social, el poder económico, la organización corporativa y la delincuencia organizada.

II. PERFILES DE LA ANOMIA

- La anomia no alude tanto a la ausencia de normas —ninguna sociedad puede vivir sin ellas—, como a su permanente y sistemática trasgresión. Alude, según Durkheim y Parsons, a la desintegración social y a la ruptura de la solidaridad. En Durkheim la anomia refiere a una transición, pero no hacia adelante, sino hacia un estancamiento, caracterizado por la degradación de las formas antiguas de vida; refiere también a la disolución de los antiguos controles, sin que surjan a plenitud los nuevos. Es similar a la idea de crisis de Gramsci. En toda comunidad existe una franja de conductas anómalas e individuos con conductas patológicas. Pero cuando la anomalía deja de ser excepción o el desapego a la ley se convierte en normalidad, entonces sobreviene la anomia.
- El estado social anómico es similar al estado de naturaleza de Hobbes, donde se confrontan sin árbitro los intereses individuales, donde no hay un poder con el monopolio de la violencia y donde a final de cuentas cada uno está inerme frente a los demás. La anomia ocurre cuando, desde la cultura, están bajo sospecha permanente y sistemática las leyes y las instituciones, es decir, el orden legal y el Estado de Derecho. Así vista, la anomia no puede ser remediada con más leyes, ni por una institución, como la escuela, ni siquiera por un conjunto de reformas institucionales, pues abarca la cultura toda, la cultura política toda.
- La Constitución no reconoce las instituciones normativas de los pueblos indígenas. Pero, desde 2004, en los caracoles zapatistas opera un orden distinto del constitucional. La definición territorial, la elección de las autoridades, las disposiciones normativas no son las que prevé la Constitución. Las juntas de buen gobierno operan como autoridades de facto, sin reconocimiento por parte del sistema jurídico mexicano. El sistema político se ha desentendido del problema que significa



la coexistencia de dos órdenes de gobierno. La sociedad también. La gran mayoría (81.6%) de la población sostiene que las costumbres indígenas deben respetarse, aunque algunas estén en contra de la democracia. Por su parte, el 50.2% cree que deben respetarse las costumbres de los indígenas aunque estén en contra de los derechos individuales de las personas (Concha Cantú, 2004, tabla 106).

- La mayoría considera que la democracia es un valor, pero el 21% de la población está de acuerdo con que un gobernador nombre a un presidente municipal (Beltrán, 1996: 38). La anomia coincide con la existencia de un grupo importante de la población que rechaza la democracia y otro que guarda hacia ella una postura ambivalente. El estudio sobre la democracia realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (véanse los cuadros anexos al final de este trabajo) reveló que apenas la mitad (54%) de la población mexicana da una respuesta contundente en favor de la democracia; el 30.4% expresa abiertamente opiniones contrarias a la democracia y el 15.2% es ambivalente, pues en principio está de acuerdo con la democracia, pero ante problemas y puesto en la disyuntiva, apoya y tolera soluciones autoritarias.
- El estudio realizado por Concha Cantú (2004) muestra que prevalece en la población una visión positiva de la Constitución. El principal reclamo es que no se respeta o que se cambia a cada rato. Poco más de la tercera parte (68.1%) considera que se cumple poco y el 19.3% que no se cumple nada. Casi la mitad (41%) considera que sigue sin estar “adecuada a la realidad”. El 23.3% opina que es necesaria una constitución nueva y el 22% prefiere cambios sólo en parte (pero los que dicen que hay que cambiarla no saben explicar en qué). Existe una visión iluminista del saber cívico. Casi la mitad de la población (42%) considera que la llamada Carta Magna es un asunto de especialistas y que los que no saben de leyes no deben opinar sobre los cambios a la Constitución. Esa visión elitista es acentuada por la escuela, pues el porcentaje llega al 62.6 entre los que tienen educación universitaria.
- La anomia coincide con una postura de ambivalencia respecto de la ley. Según las encuestas, una proporción importante



de personas considera que la ley debe obedecerse y esa proporción va en aumento.

CUADRO 1. Encuestas

<i>Considera usted que el pueblo</i>	<i>Cultura de la Constitución 2003 (%)</i>	<i>Ciudadanos y cultura de la democracia 2000 (%)</i>	<i>Los mexicanos de los noventa 1994 (%)</i>
Debe obedecer siempre las leyes	46.6	44	36
Puede cambiar las leyes si no le parecen	24.9	29	29
Puede desobedecer las leyes si le parecen injustas	23.2	24	29
NS-NC	5.3	3	6

Fuente: Concha Cantú, 2004.

- Las encuestas también muestran que una proporción significativa cree justificados el desapego y la violación de la ley. El 40% aprueba que los habitantes de un pueblo bloqueen una carretera en protesta, si el gobierno no les provee de agua (Beltrán, 1996: 33).
- La postura de tolerancia ante la trasgresión de la norma queda clara en los datos del siguiente cuadro. También queda claro que la tolerancia a la trasgresión es más grande cuando está involucrado directamente el Estado.



CUADRO 2. ¿Es justo que se aplique la ley en los siguientes casos?

<i>Casos</i>	<i>Justo</i>	<i>Justo, en parte</i>	<i>Injusto, en parte</i>	<i>Injusto</i>
Vender drogas	90.5	2.8	1.1	4.5
Consumir drogas	82.0	5.7	2.4	7.3
Golpear a un familiar	82.3	5.9	2.2	6.8
Pasarse un alto	79.1	7.4	3.1	5.4
Contaminar el ambiente	78.3	7.3	3.7	6.3
Robarse la luz	77.0	9.3	3.6	6.2
No pagar impuestos	76.2	7.8	4.8	6.9

Fuente: *Ibid.*

- En nuestra cultura autoritaria, la justicia es considerada un valor que está por encima de las normas. La ley no es procesada como recurso de integración, sino como una formalidad propia del gobierno, de abogados o de moralistas. En un Estado de Derecho autoritario como el nuestro, amplios sectores de la sociedad son agraviados por el uso abusivo del poder. En consecuencia, el Estado y el sistema jurídico son considerados como sinónimos de corrupción e impunidad. El ciudadano sigue queriendo la justicia, aunque sea al margen de la ley, y la autoridad sigue imponiendo la ley, aunque sea al margen de la justicia. Es decir, de un lado el culto a la ilegalidad, del otro, como complemento, el legalismo autoritario.
- Las encuestas indican —y los hechos corroboran— que una cantidad importante de mexicanos no cree en el valor de la ley como recurso de justicia, ni como mecanismo de convivencia. No es un simple desdén, sino un desapego explícito y sistemático, como muestra el cuadro siguiente:

CUADRO 3. Encuestas

<i>¿Tiene la comunidad derecho a la justicia por propia mano?</i>	<i>Cultura de la Constitución 2003</i>	<i>Ciudadanos y cultura de la democracia 2000</i>	<i>Los mexicanos de los noventa 1994</i>
No	51	55	55
Sí	48	43	44
Otros	1	2	1
Total	100	100	100

Fuente: Concha Cantú, 2004; Beltrán, 1996.

- Por su parte, dos encuestas realizadas por televisoras mostraron que, dado el caso, al menos el 70% de la población está dispuesta a tomar la justicia en sus propias manos (véase Fuentes Díaz, 2006: 108). ¿Con qué argumento algunas personas creen que tienen derecho a matar tumultuariamente a su prójimo y luego a quemar sus cuerpos en la vía pública? Los linchadores no son personas que han perdido la razón o la voluntad a manos de un grupo de instigadores; ellos creen que tienen la razón y exponen sus argumentos a la luz pú-

blica. Son ciudadanos que dicen a voz en cuello que no se arrepienten; aseguran firmemente que lo volverían a hacer. El linchador no se asume como criminal, no se esconde, sino que alega la necesidad de defenderse de la agresión externa ante la ineptitud y corrupción de la autoridad legal.

- La anomia coincide con un perfil autoritario de un segmento importante de la población. El 41.5% de las personas piensa que podemos ser una gran nación sólo si tenemos las mismas ideas y valores (Flores y Meyenberg, 2000). Un sector importante concibe la ley como un recurso unilateral de la autoridad, y por tanto asume que puede usarla al margen de la justicia y sin considerar los derechos ciudadanos. Cuando se le plantea una situación hipotética responde lo siguiente:

CUADRO 4. La policía sabe que un detenido violó a una mujer, pero no tiene pruebas suficientes

<i>¿Está usted de acuerdo con que sea torturado para obligarlo a confesar?</i>	<i>La cultura de la Constitución 2003 (%)</i>	<i>Los mexicanos de los noventa 1994 (%)</i>
De acuerdo completamente o en parte	51	40
Desacuerdo	47.5	57
NS/NC	1.5	3

Fuente: *Ibid.*

- El país no cuenta con una ciudadanía moralmente autónoma y con un fuerte compromiso con el deber ser implicado en la ley. En nuestra cultura autoritaria el ciudadano no se asume colegislador de la norma que lo rige. Por eso, la elude en cuanto puede. El apego a la ley no es vivido como acto de cooperación y solidaridad entre ciudadanos, sino como signo de subordinación a la autoridad, o a la luz de criterios de la utilidad. En efecto, el 30% de la población dice que cumple con la ley para evitar castigos, el 25% porque lo considera un deber moral y el 45% porque nos beneficia a todos. Consecuentemente, una cuarta parte de la población está de acuerdo con violar la ley mientras no la sorprendan.



- En la anomia social el Estado pierde incluso la capacidad de mantener el orden. Según un informe preparado para la Cámara de Diputados (Arellano Trejo, s/f) de 1991 a 2004, 30 millones de personas fueron víctimas de la delincuencia en México; es decir, en el 47% de los hogares al menos un miembro fue víctima de uno o más delitos (*ibid.*). Y ello a pesar de que, según se sabe, la mayoría de éstos no se denuncian por considerarlo una pérdida de tiempo o por desconfianza en la autoridad. Analizando una serie de estudios, estadísticas y encuestas, el informe señala que por cada delito denunciado tres no lo son, a causa de la mala percepción sobre el sistema de justicia. Estiman que la impunidad es superior al 95%, y que sólo es remitido ante un juez el 2% de quienes delinquen. Para el autoritarismo, la ley no es un lazo social de integración política, sino un recurso del que puede valerse unilateralmente. El legalismo autoritario ensalza el cumplimiento de la ley y, al mismo tiempo, convierte a inocentes y a culpables, indistintamente, en víctimas. Ya se ha dicho: en el imaginario social no hay un Estado de Derecho, sino que el Estado y el sistema jurídico han llegado a ser considerados por el grueso de la población como sinónimos de corrupción, impunidad y complicidad. Por tanto, no es raro que una encuesta levantada en la década de los noventa mostrara que la mayoría de los mexicanos identificaba al gobierno con la corrupción (Beltrán, 1996: 133).
- Hace 24 siglos, Sócrates le preguntó a un tal Trasímaco: “¿qué es la justicia?”. Obviamente, Sócrates esperaba una respuesta filosófica, pero Trasímaco le responde brutalmente, desde su experiencia: “es lo que le conviene al fuerte”. En México, el 60% de la población cree que la ley se aplica en beneficio de unos cuantos y poco más de la mitad cree que “es utilizada para defender los intereses de la gente con poder” o “como pretexto para cometer arbitrariedades”. La autoridad, en suma, es identificada como la principal responsable de violar la ley y la población se percibe en estado de indefensión ante los abusos (Arellano Trejo, s/f). Ocho de cada diez personas considera que la policía es corrupta y el 65% opina que es posible sobornar a un policía. Uno de cada dos cree que los jueces son poco o nada independientes a la hora de tomar decisiones (*idem*).



Un análisis citado en el informe presentado ante la Cámara de Diputados encontró que sólo se concluye la investigación en el 4.5% de las averiguaciones iniciadas y que el 1.6% es turnado ante un juez (*idem*).

- La corrupción abarca una gama muy grande de actividades. Se acentúa cuando existe una falta previa (como estacionar el automóvil en lugares prohibidos); o cuando se combina una gran demanda con ausencia de controles por parte de la autoridad (como la apropiación de la vía pública para trabajar o vender) (Transparencia Mexicana, 2006). La corrupción en los actos de gobierno tiene como contrapartida obvia la complicidad ciudadana y también la de las empresas. De acuerdo con Transparencia Mexicana, los hogares que reportan “mordidas” destinan el 8% de su ingreso a este rubro (para los hogares de hasta un salario mínimo, las mordidas pueden representar el 24% de su ingreso).
- La desigualdad está destinada a ahondarse sin un pacto social que incluya los criterios para repartir el pastel de una manera justa. La injusticia es inevitable, como dice Toqueville, cuando se grava no a quien puede pagar más, sino a quien se puede defender menos. Y la injusticia se agrava aún más cuando ni siquiera se pagan los impuestos. Se ha calculado que la evasión fiscal por el Impuesto al Valor Agregado (IVA) para 1996 ascendió en México a poco más del 60%, lo que equivale a cerca de dos puntos porcentuales del Producto Interno Bruto (PIB) (60 000 millones de 1997). Por su parte, se ha calculado que la evasión del Impuesto sobre la Renta (ISR) rebasa al menos tres puntos porcentuales del PIB, equiparable a 95 mil millones de pesos de 1997. Si sumamos lo que se evade por IVA y por ISR, juntamos una cantidad equiparable al 5% del PIB, lo cual corresponde casi a toda la renta petrolera y a la totalidad del gasto social (educación, salud, combate a la pobreza, seguridad social, etcétera) (Hernández Trillo, 2002: 15).
- En fin, el último cuadro del anexo presenta indicadores de que la población mexicana tiene percepciones particularmente negativas y bajas expectativas acerca del funcionamiento de las instituciones electorales y la justicia, lo cual resulta un problema para el conjunto del sistema. No hay duda: la época se muestra



caótica, desordenada, turbulenta, anómica, violenta, reacia a la planificación y al orden democrático. Entonces, surgen naturalmente las preguntas: “¿cómo es que hemos llegado hasta aquí?” y, sobre todo, “¿qué hacer?”. Se trata de dos preguntas solidarias. El remedio posible depende enteramente del diagnóstico y está atado, de manera inexorable, a la interpretación que hagamos tanto del momento presente como de nuestro pasado. El desapego a la ley tiene una explicación histórica.

III. LA IMPOSICIÓN DEL ORDEN

- El Estado democrático de Derecho tiene una triple condición: *a)* el poder se ejerce mediante leyes generales y abstractas que garantizan la igualdad; es decir, excluye mandatos particulares que impliquen fueros, privilegios y discriminaciones; *b)* el gobierno accede al poder y lo ejerce de acuerdo con normas democráticamente establecidas; *c)* El Estado de Derecho no es sólo urdimbre jurídica; es también una postura ciudadana hacia la legalidad. Es decir, toma carne y sangre en las prácticas institucionales y en las interacciones sociales. La posición ante la legalidad hace referencia a una postura moral frente a las normas que regulan la vida pública. La ciudadanía las acata porque, y cuando, expresan tanto la voluntad general como la de cada uno. Ninguna de esas condiciones cumple el sistema que nos rige.
- En la Colonia había leyes para españoles y leyes para indios, y luego para mestizos; a la desigualdad cultural básica le correspondía un sistema legal de fueros y privilegios. El “acátese pero no se cumpla” del Virreinato hace referencia a una época en la que la justicia coexistía teóricamente al lado del bien y donde la ley era un código que coexistía al lado de las costumbres; asimismo, refiere a una cultura en la cual la población dominada, tanto como la dominadora, se acostumbró a regirse por códigos en conflicto y, por tanto, a negociar el cumplimiento de la ley.
- En el siglo XIX quedó planteado el dilema entre el gobierno de leyes y el gobierno de los hombres. ¿La ley debe estar subordinada al juicio del gobernante o el gobernante ha de



ejercer el poder subordinado a los límites que marca la ley? Los liberales optaron sin dudar por el imperio de la ley; pero ante la anomia, la clase política en su conjunto se tornó realista en el sentido de Maquiavelo y, con honrosas excepciones, desplazó sus preferencias hacia el modelo del hombre prudente que gobierna al país como un padre benevolente, justo y severo; es decir, prefirió al caudillo en lugar de un gobierno sujeto a normas preestablecidas y abstractas. Con el caudillismo primero y con el presidencialismo después, el país quedó sometido a la peor forma de despotismo posible (Kant *dixit*): el gobierno paternal que mantiene al ciudadano en permanente minoría de edad, en eterna heteronomía moral. Desde entonces, nuestro problema es el mismo que planteó e intentó resolver Rousseau: la creación de una voluntad colectiva que coincida, además, con la de individuos libres, iguales y moralmente autónomos; y que dicha voluntad asuma la forma de ley, pues sólo de esa manera, la obediencia a la ley es el acatamiento de la voluntad colectiva, que coincide con la voluntad de cada uno. Sin la idea de pacto operando en la cabeza de legisladores, de ciudadanos y de autoridades, es natural que cada cual crea que la ley justa es aquella que le beneficia.

- Los liberales mexicanos que impulsaron la Independencia fueron lectores furtivos de Rousseau y fanáticos de la ley, pero con la disolución del orden colonial sobrevino un periodo de anomia generalizada que se extendió hasta el último tercio del siglo XIX. En el transcurso de 45 años el país tuvo 11 asambleas constituyentes, además de seis constituciones distintas: la de 1812, 1814, 1824, 1836, 1847 y la de 1857. Ninguna fue resultado del consenso o de un contrato social, en el sentido de Rousseau, ni acatada por el conjunto. Ni siquiera la más acabada, la última, que nació —dice Cossío Villegas— impugnada por la iglesia y el partido conservador. Además, el liberal moderado no creía en ella porque el jacobinismo la había manchado, y el liberal puro por su fondo medroso. Los campesinos tampoco creían en el orden legal. Los especialistas contabilizan 53 levantamientos indígenas y campesinos en el lapso que va de 1820 a 1869 (Katz, 1999: 36). Después de



un largo periodo de guerras externas e internas, de asonadas y rebeliones, la ley carecía de fuerza y de consenso.

- Decía Toqueville que la Revolución francesa no sólo tuvo por objeto cambiar un gobierno antiguo, sino abolir la forma antigua de la sociedad. El orden democrático implica una revolución en las viejas relaciones jerárquicas. Los lazos sociales dejan de ser considerados como resultado de la tradición, del linaje o de la división del trabajo. Las personas dejan de ocupar un lugar predeterminado en la escala social. El orden democrático tiene como referencia una comunidad política y no una sustentada en costumbres o en una historia común. Es la igualdad y la equivalencia del individuo lo que constituye el fundamento del nuevo orden social y de sus nuevas relaciones.
- Pero entre nosotros la ley no era expresión de un nuevo orden cultural, sino un simple asunto de gobierno. Para los liberales del siglo XIX la prioridad absoluta era el orden y la paz, y la disyuntiva que se plantearon fue la siguiente: ¿Para asegurar el orden y la paz el gobierno debía actuar al margen de la ley, es decir, al margen o en contra de las disposiciones y derechos recién plasmados en la Constitución de 1857 o, a la inversa, el orden se aseguraría mediante el acatamiento de la Constitución? El gran periodista Zarco postuló la tesis del “país legal”, es decir, la supremacía de la ley sobre la tentación de un caudillo (*ibid.*: 364), pues, escribió, la aspiración unánime de paz, “no era la de una paz a toda costa: el país la quería sin prescindir de la Constitución y del orden legal” (*idem*). Lo que planteaba Zarco era un doble reto: por un lado, inspirar en el pueblo la obediencia a la ley “hasta infiltrarla en sus hábitos” (*ibid.*: 365) y, por otro, el reto de que el gobierno diera el primer paso, pues “no conseguiría un acatamiento perdurable de la ley, si no daba ejemplo anticipado y saludable de aceptarla” (*idem*).
- Justo Sierra postuló una ruta distinta. Para él la Constitución era impracticable y sugirió no desobedecerla, pero tampoco acatarla, sino reformarla, con el propósito de ajustarla a las condiciones políticas “reales” del país. Para Justo Sierra, el Estado es previo a la nación y al ciudadano y lo contrapone, de manera explícita, al pacto social.



- Durante 70 años los gobiernos se entendieron a sí mismos como arquitectos (y abogados) de un proyecto que surgía de la Revolución. El presupuesto de fondo era que la Constitución de 1917 había definido para siempre el proyecto nacional y que, en particular el artículo tercero, determinaba el tipo de educación y el perfil del ciudadano que el país requería. La ley misma, la Constitución, ha sido valorada más como un recurso al que podía modificarse a voluntad y conveniencia, o como un programa de aspiraciones y objetivos, que como un imperativo. Se ha creído que la Constitución funda una etapa histórica y una comunidad ética, es decir, una comunidad nacional ligada por valores comunes. Desde el siglo XIX la Constitución es considerada un documento canónico que funda una nueva época y una nueva nación. No sólo es una norma sino que se le considera un marco filosófico y axiomático, que postula las normas y, sobre todo, los valores que debemos querer.
- La intuición de Sierra resultó prácticamente cierta y el sistema educativo generado durante el siglo XX supuso que los individuos se forman como ciudadanos desarrollando un sentido de pertenencia a la nación. Ésta resultó ser un argumento políticamente irrefutable para movilizar la voluntad hacia la construcción de un futuro de progreso, creó un sentimiento de totalidad, de identidad y de comunidad, es decir de aquello que en apariencia está por encima de las partes, de la deliberación y de las diferencias. La democracia ha de ser deliberativa, pues demanda que los ciudadanos y sus representantes argumenten permanentemente acerca de la cosa pública, lo que a su vez exige compartir supuestos culturales de corte ilustrado. Sin esa cultura básica, nada impide que desde el poder se coopte la representación y se corporativice la participación, o que se simule, mediante consultas unilaterales. Eso ha ocurrido entre nosotros. De la escuela al Congreso de la Unión, los mecanismos de participación y representación están corporativizados.
- Dice Wittgenstein que en Filosofía muchos problemas no se resuelven, sino que se disuelven. Lo mismo ocurre en educación. El Estado educador imaginado por Sierra se desarrolla



al amparo de los gobiernos revolucionarios hasta que entra en crisis a finales del siglo XX, sin que ningún otro modelo logre ocupar su lugar. Pero sería un error pensar que el modelo se ha desarrollado sin sobresaltos.

- En los años setenta ya era evidente que los viejos rituales del viejo civismo estaban en crisis. El régimen político y el modelo de formación cívica se confrontan con sus propios logros, y parecen haber llegado a una encrucijada. Casi todos los valores que cimentaron el proyecto educativo nacional entraron en crisis. Entró en crisis el Estado educador, es decir, la idea de que la función del Estado es impartir educación a sujetos que se supone proclives a la ignorancia y a la superstición. Se puso en cuestión el valor civilizatorio y moral del conocimiento científico. Se resquebrajaron los valores decimonónicos de identidad, de patria mestiza y de nacionalización de la ciencia. Hacia finales del siglo XX el pensamiento se obsesiona por la diferencia y abandona la ruta de la homogeneización social. El espíritu se resiste al tutelaje del Estado y se obstina con la diferencia y el relativismo moral.
- En los setenta se impuso una corriente educativa cuya pretensión ya no era formar ciudadanos para reforzar la identidad nacional, sino pequeños sociólogos e historiadores, mediante el conocimiento “objetivo” de los hechos sociales. Tal pretensión fue fugaz y pronto se abandonó. Sectores conservadores hicieron suya la pegajosa fórmula de que vivimos una crisis de valores y exigieron a los gobiernos que la educación se asentara en las sólidas columnas de la axiología. La autoridad respondió introduciendo en el currículo de educación básica la materia de educación cívica y ética, cuyo enfoque aglutina las viejas orientaciones cívicas relativas a la nación, rudimentos de ética axiológica, información sexual preventiva, una moral de las consecuencias, así como orientaciones psicológicas acerca del conocimiento de sí mismo (Poveda *et al.*, 2003: 88 y ss.).
- Lamentablemente, no existen estudios sistemáticos en nuestro país del proceso de formación cívica y moral dentro de la escuela y en las aulas. El estudio pionero de Rafael Segovia (1977) sugiere que el modelo, con sus rituales, prácticas y textos, ha tenido relativo éxito en su impulso del patriotismo y



la nacionalidad. Y por la vía de estudios de aula existen, eso sí, imágenes más o menos anecdóticas que informan parcial e indirectamente cómo se conforma, se negocia y legitima, de manera retórica y práctica, el “deber ser” en la escuela y en las aulas. Parece claro que el modelo ha sido deficitario en promover la práctica de la democracia y que las interacciones práctico-morales que gestionan los maestros, así como aquellas que establecen los alumnos entre sí, se procesan conforme a los patrones mudos de la heteronomía y el autoritarismo (Poveda *et al.*, 2003).¹

IV. DEL ORDEN ANTIGUO AL ORDEN MODERNO

- La modernidad y la antigüedad son algo más que tramos de la historia. Son horizontes de significado. El mundo antiguo posee un orden estable y cada cual sabe quién y qué hacer con sólo ubicarse en ese orden. Platón dice en su inmortal *República* que el cambio de condición es un peligro para el orden social y que la justicia consiste en que cada uno haga y se mantenga haciendo lo suyo. En cambio, el hombre moderno ha de vivir en muchos mundos simultáneos y traslapados, y requiere aprender las claves para vivir en ellos. La ética antigua descansa en el acostumbamiento, la moderna en el autoaprendizaje.
- Las personas se enorgullecen de sus costumbres, de sus formas de vida y están dispuestas a contender por ellas, pero el trasfondo de esas costumbres, de esa manera de vivir y de esa cultura política suele permanecer implícito e inexplorado para la conciencia común; suele transcurrir a espaldas de los sujetos. La persona nace en un ambiente de reglas que le preexisten y no le resulta fácil distinguir el carácter de las reglas del de las personas, o de los valores de la cultura. Lo obvio es que se



¹Conviene mencionar aquí un hecho peculiar: en vez de esforzarse por entender los resultados de esta evaluación, Latapí intenta descalificarlos. Preocupado en exceso por los significados del estudio para el poder gubernamental, sostiene que “tal vez” motivaron el desconcierto de las autoridades para proceder a las modificaciones curriculares y pedagógicas de la asignatura. Cree erróneamente que el estudio es de corte “etnográfico” y supone que minimiza el valor de los hallazgos al reclamarles representatividad estadística (véase Latapí, 2004: 267). Él interpreta con desmesura: cree que en la época actual asistimos a un verdadero debate en torno a los valores y que la moral regresó a la escuela.

asuma como usuario de reglas que le preexisten (y que asuma como natural que le sean impuestas desde el exterior, por una fuerza mayor) y que el sujeto las aprenda de manera práctica y las viva como lo que “debe ser” por el resto de sus días. El “deber ser” posee una doble característica: por un lado, es un hecho cultural que preexiste al sujeto y al cual ha de tratar como cosa, tal como ocurría en la antigüedad y, por otro, es una elaboración interna del sujeto, tal como resulta claro en la modernidad.

- La vida social es posible si los individuos de una comunidad poseen un sistema compartido de deberes. Sin el “deber” no sería posible armonizar la multiplicidad de deseos. En corto: no sería posible la convivencia. De hecho, saber lo que debo da sentido a la vida y la hace soportable, pues estabiliza lo que puedo esperar. Por el orden del mundo sé quien soy y sé lo que debo hacer. Pero en el mundo de la vida el deber ser no es objeto de reflexión sino de práctica. Para el individuo, el primer reto consiste en vérselas con normas, costumbres y modos de ser que le preexisten y que tienen la fuerza de modelos de “vida buena”. La idea de que existe un “deber ser” independiente de las costumbres, de los modos de ser y de las experiencias culturales choca con la intuición. El carácter cuasi natural e incuestionado que adquieren las normas, las costumbres y los modos de ser constituyen el primero y más importante problema reflexivo para el sujeto moralmente autónomo. Tampoco a la reflexión sistemática le ha resultado fácil distinguir los diversos significados del “deber ser”. De hecho, la importancia de identificarlos y establecer estas diferencias permaneció oculta a la conciencia antigua y es motivo de interminables disputas en el mundo moderno.
- Para el pensamiento antiguo, la moral, la ética y la política existen en sí mismas, o como propiedad de la comunidad, pero en todo caso como independientes del individuo. Los antiguos no alcanzaron una reflexión sobre los modos de vida basada en la subjetividad del individuo e igualdad de las personas. Los individuos se realizaban como miembros de comunidades jerarquizadas. La democracia requiere, como condición, formas de vida inspiradas en ideales de igualdad, uso público de la razón y de



autonomía del sujeto. La constitución de una sociedad democrática —dice Kant— es posible si los hombres actúan como individuos autónomos, no como partes de un grupo.

- En el mundo antiguo cada quien sabe qué hacer. Su mundo es unitario y redondo, como dice Levy Strauss. El orden antiguo no distingue entre la ley y la costumbre; tampoco entre la vida pública y la privada, entre vida buena y trabajo, entre los derechos y los privilegios, entre las creencias y las obligaciones. El orden moderno disgrega lo que estaba unido. Separa la ciencia de la ética, la cultura de la economía, la justicia de la verdad, la verdad de lo bueno y la justicia del bien. Kant separa la razón práctica de la teórica. Con la ciencia, el Estado moderno y la economía aparecen nuevos patrones de socialización y, por tanto, nuevos problemas de aprendizaje, que primero obligan a los sujetos a individualizarse y luego le compelen a convertirse en personas. El mundo moderno ha perdido la unidad y la certeza que caracterizaron el orden antiguo. El hombre moderno ha de vivir en muchos mundos simultáneos y requiere las claves para vivir en ellos.
- El mundo antiguo se resquebraja mediante un proceso que no tiene linderos claros, pero cuyo núcleo duro es indudable. Frente a la fe en la providencia divina, surge la fe en el progreso y en el autoaprendizaje. La vida cotidiana se ve arrastrada por nuevos procesos de racionalización. La tradición pierde su carácter *cuasi* natural. Es indudable que se abre al trabajo y al yo subjetivo del individuo. En el mundo moderno el trabajo y la actividad profesional dejan de ser una mera actividad económica y se convierten en algo existencial. La pregunta, “¿quién soy y quiero ser?”, ha de responderse, al menos en parte, en términos de una profesión. La modernidad puede ser vista como un proceso en el que con una mano se desmontaban las viejas premisas y con la otra se construían de nueva cuenta los viejos problemas.
- A la tradición griega antigua le resulta inconcebible el individuo capaz de generar y seguir sus propias normas de comportamiento. El “deber ser” no está separado de las costumbres ni la responsabilidad reclama la autonomía moral. Los griegos no realizaron una reflexión sobre los modos de vida basada



en la subjetividad del individuo. Supusieron que el orden social preexiste a la *polis* y que ésta, en cuanto organismo ético, preexiste al ciudadano. Esperaban que la “formación ciudadana” fuera realizada en términos de instrucción del deber, lo que coincidía inequívocamente con las leyes, los símbolos, la historia y las instituciones de la comunidad. El modelo que Platón tiene en la cabeza es el legendario legislador de los lacedemonios, Licurgo, quien “... habituaba a los ciudadanos a no tener ni el deseo ni la aptitud para llegar a una vida particular; los llevaba, por el contrario, a consagrarse a la comunidad y a congregarse en torno a su señor, liberándolos del culto al propio yo para que pertenecieran enteramente a la patria”.

- Heráclito decía que el pueblo debía luchar por su ley como por las murallas de su ciudad. Los griegos antiguos luchaban y obedecían las leyes —dice Hegel— porque eran sus leyes, no porque fueran justas. Sin separar la ley de la costumbre, la noción de democracia que construyeron era compatible con la desigualdad, la xenofobia y la esclavitud.
- En la antigüedad el objeto del trabajo no es enriquecerse sino mantenerse en la condición en la que cada uno ha nacido. En cambio, la sociedad moderna opera bajo el principio de trabajo universal y el nuevo individuo, el moderno, debe definir una identidad a la luz del trabajo que realiza. Hegel fue de los primeros en ver que la Reforma cumple un papel de bisagra entre la antigua visión escatológica y la visión moderna del mundo. Con Lutero, el cumplimiento del deber mundano se convierte en el único medio de agrandar a Dios y, con ello, la Vida Buena queda asociada al trabajo y al ejercicio de una profesión. Con Lutero, se formula y difunde la creencia de que la fe es una condición interna y de que cada cual debe regular su conciencia por sí mismo y adoctrinarse a sí mismo en la Biblia, es decir, surge la idea de que para alcanzar la salvación es tan necesaria la objetividad de la verdad que reside en la doctrina, como la fe, entendida como subjetividad y certidumbre interna del individuo (véase Hegel, 1980: 466). Las implicaciones para la definición de la vida buena resultaron obvias y explosivas.
- Hegel es uno de los primeros en visualizar el carácter formativo del trabajo en la sociedad moderna. Formando la cosa, el hombre se forma a sí mismo. Ricoeur habla del paso de una



identidad fuerte, estable y cerrada que caracteriza a la antigüedad, y otra dinámica y abierta, basada en elecciones, propia de la modernidad. En la modernidad, la identidad del yo se asume como resultado de un lento, complejo y problemático proceso de construcción de una biografía individual, parte del sujeto y no del descubrimiento de una esencia.

- La conversión del individuo antiguo en sujeto moderno se basa en el principio de la interioridad subjetiva y opera en un haz de procesos interconectados. Descartes inicia la filosofía moderna señalando que tan pronto el mundo pierde su naturalidad, el hombre se topa con el caos y busca la respuesta no en *Delfos* ni en la *Biblia*, sino dentro de sí mismo. El conocimiento se torna falible y se reconoce que el orden del mundo no tiene una existencia propia e independiente del observador que la analiza. Las cosas del mundo físico son rebajadas hasta el nivel de objetos de los que se duda y a los que se les puede conocer e instrumentar. A la ciencia se le dota de una peculiar capacidad ordenadora y de perfeccionamiento de la vida humana.
- El nuevo orden se asienta en el individuo, en tres líneas que con el tiempo se enlazan y contradicen: 1) Las posturas que surgen de la Ilustración tienen como referencia al *individuo autónomo, un individuo que, además, es perfectible por sí mismo*. La autonomía que postula Kant se expresa en la capacidad de autolegislarse y significa que el sujeto no se subordina a la autoridad externa por el mero hecho de serlo; significa que se asume como creador del sentido de su vida y que opera como colegislador de las normas a las que se somete. Kant formuló la obligación moral —el imperativo categórico— como la exigencia que tiene el individuo de convertirse en sujeto moral, es decir, de distanciarse de las normas que le vienen dadas por la sociedad, para aceptar sólo aquellas que encuentre justificadas ante el tribunal de su propia razón. La formación moral de los ciudadanos sólo puede ser obra de ellos mismos. La consigna de la formación moral del individuo es: ¡constítuyete como sujeto!, lo que implica el complejo proceso de vérselas, mediante la libertad y la razón, con los impulsos y las exigencias provenientes de la sociedad. Kant definió la Ilustración como *la salida del hombre de su culpable minoría de edad*



y le asigna el provocativo lema de ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! (Kant, 1999: 63). 2) La convicción de que nadie está más capacitado para saber y perseguir sus intereses como el individuo mismo. Esta convicción cristaliza en una versión individualista e instrumentalista del Estado. Los individuos son concebidos como clientes del Estado; en contrapartida reciben servicios de la organización estatal. 3) La convicción de que al perseguir su propio beneficio el individuo beneficia a la comunidad y la sociedad se organiza con justicia. Adam Smith sostuvo que las cosas están dispuestas de tal forma en la sociedad que, buscando su propio bienestar y sin pretenderlo, cada uno promueve la satisfacción de las necesidades de su prójimo mejor que el gobierno más sabio y prudente.

- La época moderna está caracterizada por el cambio y obsesionada con la transmutación y pérdida de los grandes valores antiguos. La modernidad no sólo enlaza, abandona y desplaza temas; también recicla argumentos y posturas arrinconados en la antigüedad. En el terreno cultural los hombres se vuelven hacia el mundo y se reconcilian con la vida terrenal. En la modernidad, resurgen con fuerza explosiva el principio del placer y la ética de las consecuencias postulados por Epicuro y mantenidos casi en secreto por un pequeño y selecto grupo de aristócratas antiguos. Una vez roto el control estatal y las amarras de la tradición, una vez que la economía capitalista se ha desplegado y el consumo se ha legitimado como cosa buena, el principio del placer intuido por el viejo Epicuro se difunde en la sociedad moderna como chispa en pradera seca.

V. ORDEN DEMOCRÁTICO

- Rousseau especuló sobre la naturaleza hipotética de un mundo sin reglas, creyendo que se trata de un hecho histórico. Imaginó un mundo desregulado, un hombre natural, salvaje y primitivo, como aquel que narraban los viajeros de su época. Su especulación era contradictoria, parcial y confusa, pero le permitió formular la pregunta inversa: ¿cómo es posible la

vida regulada, es decir, con reglas? Fue ahí donde se topó con la idea del contrato social.

- En la antigüedad, la ley es considerada como expresión de la sabiduría de un legislador. Las ciudades claman por un Solón y un Licurgo que estatuya leyes justas. La ley no es resultado del acuerdo y el castigo tiene un carácter punitivo-formativo, medicinal, curativo, remedial y ejemplarizante. Los preceptos deben llevar a la Vida Buena. Los castigos tienen como objetivo hacer buenas a las personas, o bien menos malas. Por tanto —dice Platón—, los agentes de la virtud son los legisladores, que conducen a los ciudadanos de la misma manera que un padre conduce a un hijo o como un déspota conduce a su pueblo. Aristóteles aconseja: si alguien quiere ser educador de los ciudadanos ha de volverse legislador. En la democracia la ley deja de ser expresión de una voluntad particular, por más sabia que ésta sea. La legislación y la soberanía dejan de residir en una persona o en un pequeño grupo. Quedan conceptualmente escindidos ley y costumbre. En una democracia la ley no responde a la costumbre ni a ningún orden preexistente. Es, como dice Rousseau, un momento de la autoconstrucción de la sociedad. El ciudadano democrático sigue la ley no porque sea la costumbre, sino porque es la voluntad común que resulta del acuerdo en un horizonte de justicia.
- Con Kant la pregunta “¿qué debo hacer?” ha de responderse desde un punto que se ha desprendido conscientemente de la costumbre, de las consecuencias, de las inclinaciones al placer, del sentimiento, del Bien. La moral no sirve para actuar, ni para saber cómo actuar, sino para conocer cuáles reglas son dignas de convertirse en guía obligatoria de la acción; es decir, se trata de un conocimiento respecto a las reglas que son justas y, por tanto, debemos seguir. Kant proclamó la subjetividad, la autonomía del sujeto como fundamento de la libertad. La libertad dejó de ser cuestión de leyes comunitarias, de sangre y de riqueza, tal como ocurría en la antigüedad. El significado intuitivo del imperativo categórico es claro: las cuestiones morales deben enjuiciarse desde el punto de vista de lo que todos podrían querer. Moralmente válidas u obligatorias son sólo aquellas normas y modos de actuar que podrían en-



contrar el fundado consenso de todas las partes (o de todos los afectados). Dice Kant que “la autonomía de la voluntad es el único principio de las leyes morales y de los deberes conforme a ellas; toda heteronomía del albedrío, no sólo no funda obligación, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad” (2002: 52).

- Kant tuvo el gran mérito, según Hegel, de haber proclamado la autonomía moral del sujeto. Dice que el punto de vista de la moral es el lado sublime y grandioso de la filosofía kantiana; pero, agrega Hegel, Kant disuelve la vieja idea griega que mantenía unidas, en un mismo horizonte, ética y política, donde el deber era inseparable del bien común, de la costumbre y de la realidad histórica y social. Para Hegel el deber está siempre situado y no hay un “deber” en general, sino “deberes particulares”. Y los deberes son hijos de su tiempo y su contexto. El “deber” en general es un “deber” vacío, una entelequia, un falso objeto de la filosofía. “¿Qué hacer?”, se pregunta Hegel en *La Filosofía del Derecho* y él mismo se responde: “Lo que el hombre tiene que hacer, cuáles son las obligaciones con las que tiene que cumplir para ser virtuoso, es fácil de decir en una comunidad social ética: no tiene nada más que hacer que lo que le es conocido, expresado y señalado en las relaciones reales de esa comunidad”. Por tanto, hace suya la fórmula griega antigua: “Un pitagórico dio la siguiente respuesta a un padre que le preguntaba acerca de la mejor manera de educar éticamente a su hijo: hazle ciudadano de un Estado de leyes buenas”.
- Un Estado bueno, con buenas leyes, tenía como consecuencia ciudadanos buenos. Tal es la fórmula antigua que Hegel recicla para hacer frente al individualismo de la edad moderna. Desde su visión, los griegos antiguos eran éticos, pero no morales, los hombres modernos, a partir de Kant, son morales, pero no éticos. Hegel se propone restaurar aquella vieja unidad entre ética y política proclamada por Platón y Aristóteles, pero bajo las condiciones de la modernidad, es decir, las condiciones de libertad establecidas por Kant. Hegel busca un hombre moderno que sea a la vez moral y ético.
- Hegel recurre al *ethos* de la época clásica para criticar la modernidad. Pero no tiene como referencia —según Ha-



bermas— lo verdaderamente moderno, la subjetividad (Habermas, 1989: 45). En San Agustín la moral es una práctica y la ética es la reflexión sobre esa práctica. En el esquema que nos propone Habermas a partir de las críticas de Hegel a Kant, se invierten los papeles. La ética se refiere al bien concreto y la moral es un recurso cognoscitivo, reflexivo y abstracto para distinguir y fundamentar qué normas son válidas y por tanto dignas de ser seguidas.

- Habermas resume en cuatro las objeciones fundamentales a Kant: 1) La ética antigua partía de la base de que actuar conforme al Bien fomenta *en lo concreto* tanto nuestras obligaciones como nuestros verdaderos intereses. Pero el imperativo kantiano fuerza a una *separación abstracta* entre lo bueno y lo correcto, entre el deber y la inclinación, y eso: “lleva a abstraer los motivos de acción que en cada caso sean necesarios”; 2) Según Kant, la voluntad libre se constituye únicamente mediante el conocimiento moral, pero una vez que se corta el lazo que une el deber con el Bien, “la pregunta de por qué se debe actuar moralmente deja de encontrar una respuesta convincente”; 3) La ética kantiana está preocupada por fundamentar *cognitivamente la acción* y “los problemas de aplicación pasan a un segundo plano”; 4) la visión kantiana está centrada en el sujeto en cuanto que persona individual, así como en una visión contractualista de la vida social; su visión de la ética resulta ciega a las formas de vida colectivas y a las legítimas diferencias en las maneras de pensar.
- Habermas ha propuesto un nuevo esquema para dar orden —un nuevo orden— a la razón práctica. En su esquema, la pregunta “¿qué debo hacer?” tiene tres respuestas diferenciadas: la pragmática, la ética y la moral. En el primer nivel, el pragmático, la pregunta “qué debo hacer” refiere a la elección racional de medios para alcanzar fines dados, a un actuar estratégico en el que las partes suponen que cada una lo hace con arreglo a sus propios intereses. El deber está determinado por fines y valores subjetivos de cada uno, y lo que cuenta para cada cual es el éxito. La acción práctica se mueve aquí en el horizonte de la racionalidad teleológica y con el objetivo de encontrar técnicas, estrategias o programas apropiados, es decir,



que valoren las consecuencias de las decisiones (Habermas, 2000: 111). Lo que “debo” está referido a lo Mejor, poniendo entre sí causas y efectos, según preferencias de valor.

- En el segundo nivel, el de la ética, la pregunta “qué debo hacer” refiere no a los medios, sino a los fines, es decir a lo bueno, pero no en términos abstractos, sino modernos y autorreferenciados. Lo bueno es siempre “lo bueno para mí”. La idea, dice Habermas, es que, a la larga y en conjunto, “es bueno para mí elegir lo que debo y que, inversamente, la vida es mala para mí con elecciones de vida incorrectas. En ese sentido, la ética tiene como referencia la Vida Buena, aquella que para mí vale la pena de ser vivida, la que está referida a la autorrealización dentro del horizonte de mi biografía” (*ibid.*: 118). Por tanto, en términos éticos, los otros, la sociedad, adquieren importancia sólo en la medida en que están vinculados conmigo (*ibid.*: 115). En este nivel, la pregunta “¿qué debo hacer?” no es un imperativo categórico, sino hipotético, que va acompañada de un haz de preguntas de autocomprensión, acerca de la identidad, relativas a mi biografía, y sobre qué tipo de persona soy y quiero ser (*ibid.*: 120-121).
- En el tercer nivel, el de la moral, la pregunta “¿qué debo hacer?” refiere no a los medios, ni a los fines, sino a las reglas. No a lo útil, ni a lo mejor, ni a lo bueno, sino a lo justo. La ética orienta al sujeto sobre la Vida Buena y le permite distinguir la vida que vale la pena vivir de la que es simple sobrevivencia. Pero no puede orientarlo en lo que es bueno para todos, es decir lo justo, ni en lo que todos deben querer. Desde el punto de vista moral, los problemas se trasladan del plano instrumental o existencial de la Vida Buena al plano abstracto de las normas. A partir de Kant, el punto de vista moral fuerza a diferenciar lo útil y lo bueno de lo justo. A diferencia del deber pragmático y del ético, el deber moral no persigue la eficacia ni el logro de fines o preferencias subjetivos relativos a la Vida Buena. Tiene como función fundamentar la validez de las normas que debemos seguir en el caso de que queramos la justicia. La moral nos provee de recursos e instrumentos para juzgar la validez de las normas que se han tornado problemáticas y determinar lo que es justo.



- Ahora bien, no es difícil mostrar que el esquema habermasiano puede ser ampliado sin mayores problemas al “¿qué debo hacer?” cívico. En efecto, la vida de la *polis* plantea a la persona un “deber” particular, que no se subsume en los tres anteriores. La vida política moderna entraña deberes cívicos que son de un orden distinto de los deberes de los órdenes moral y ético. De manera que podemos ampliar la lista de Habermas a un nuevo nivel. El deber ser cívico está concatenado internamente al deber moral de justicia y solidaridad y al deber de tipo ético consigo mismo, pero no se disuelve en ellos. El sujeto también es distinto: el ciudadano. Los deberes cívicos no sólo están legislados por el tribunal de la conciencia, sino por legisladores de una *polis* y asumen la forma de ley y de derecho.
- La ciudadanía moderna y democrática coincide con el concepto rousseauiano de autodeterminación (Habermas, 1998: 623). La democracia presupone una comunidad política que se determina a sí misma; presupone, asimismo, que los individuos transitan por un proceso de maduración que culmina con la autonomía moral y cognitiva, y que ella los capacita para participar con igualdad de derechos en la vida de la *polis*.
- En la democracia, la autodeterminación ciudadana es tan radical que incluye el derecho a la desobediencia civil. Dice Habermas: es legítima la norma que puede ser criticada por todos los que se someten libremente a ella. En una democracia el argumento tautológico de obedecer la ley porque es la ley no sirve, pues la obediencia a la ley depende de un reconocimiento reflexivo de la propia ley, a la luz de una aspiración de justicia. El ciudadano democrático sabe, en efecto, que ni la ley ni la justicia ni los derechos son “cosas” dadas exteriormente por el Estado, por los jueces o por alguna entidad supramundana. Sabe que la ley es un vínculo que sujetos moralmente autónomos deciden establecer entre sí para garantizar sus derechos y regular su convivencia. Hay un valor moral en el apego a la ley, es cierto; también lo hay en oponerse a ella cuando es injusta. El ciudadano moralmente autónomo sabe que la ley es un lazo de convivencia, pero mantiene viva la desconfianza, pues también sabe que las injusticias suelen arrojarse bajo formas legales.



- Sin la guía del principio de justicia y el control de la equidad, el apego a la ley se convierte en legalismo o en injusticia. Por esa razón, Habermas (1988: 75 y ss.) —siguiendo a Rawls— considera que el ciudadano democrático está autorizado, bajo ciertas restricciones, a la desobediencia civil, es decir, a la desobediencia a la ley. Es importante definir esas condiciones, pues marcan la diferencia entre la desobediencia de la ley por razones morales y la desobediencia del delincuente común. Ante todo, dice Habermas, es una desobediencia pública y razonada que apela al principio de justicia de todos los ciudadanos y de las autoridades. Es también una desobediencia contra una ley en particular y no contra el orden legal en su conjunto; y, finalmente, el desobediente civil no huye del castigo, sino que lo convierte en testimonio para hacerse oír y se abra la deliberación sobre la injusticia de la ley que se critica.

VI. LOS RETOS Y LAS TAREAS DE LA ESCUELA

- No han faltado, en estas últimas décadas, iniciativas para promover la democracia entre niños y jóvenes. La mayoría de ellas son tentativas tan aparatosas como irrelevantes, tal como ocurre en las consultas infantil y juvenil que realiza el Instituto Federal Electoral (IFE) con apoyo de otros organismos, o en el llamado Parlamento Infantil. En ellas se enseña a los niños dos cosas de la política real mexicana: 1) que las consultas poseen un alto valor retórico y un nulo valor práctico, y 2) que los derechos de los niños están desligados de las normas. Por su parte, el llamado Parlamento Infantil, además de carecer de espíritu práctico, enseña que la representación está ligada al ritualismo, al peticionismo y a la simulación.
- Cuando alguien se acerca al campo de la formación cívica o ética, lo primero que le resulta evidente y chocante es que no existe un consenso sobre el objeto, significado y límites del campo, similar al que se halla en otras áreas, como el de las matemáticas o el del lenguaje. Es notorio que no existen paradigmas (ni comunidades) en el sentido de Kuhn. No hay un núcleo duro que avance y se consolide mediante el debate y la deliberación, sino perpetuos ensayos y



regresiones. Las propuestas más intuitivas, tanto como las sistemáticas y profundas o las descabelladas, suelen tener oídos atentos y pueden ser redescubiertas y glorificadas años o siglos después como si fueran brillantes innovaciones.

- La democracia es simultáneamente un “régimen político” y una “cultura cívica”, es decir, no sólo requiere ciertas instituciones, ciertas reglas y ciertos principios, sino también cierta ciudadanía, cierta cultura y cierta escuela. En la comunidad tradicional, la tarea de la educación consiste en lograr la socialización en un orden que existe allende el individuo. En la sociedad moderna democrática, la tarea es que las personas se socialicen como integrantes de la comunidad política y también se individualicen como sujetos moralmente autónomos. El individuo no sólo es un ciudadano, es decir no sólo es miembro de una comunidad política, de carácter abstracto y general; también es miembro de comunidades concretas y locales: la familia, el barrio. El individuo ha de formarse como ciudadano, pero también como persona. La escuela ha de apoyar la formación de sujetos morales, de sujetos éticos y de sujetos políticos: *a)* en su integridad de individuos incanjeables, *b)* en su calidad de miembros de una comunidad cultural o étnica, *c)* en su calidad de futuros ciudadanos, esto es, como miembros de una comunidad política democrática (Habermas, 1998: 624).
- La democracia requiere no sólo la igualdad ante la ley, sino una cultura de la igualdad, es decir, que la igualdad esté incorporada en la práctica institucional y en el mundo de la vida. Eso implica, desde luego, aprendizajes y procesos de socialización determinados. El reto no es simple. La nación moderna posee un significado netamente político, es decir, se trata de una comunidad democrática de ciudadanos que se disocia de la comunidad que viene dada por descendencia, tradiciones, historia y lengua común. En otros términos, el significado por aprender se disocia y confronta con la idea que se ha impulsado en la escuela desde los tiempos de Sierra.
- El sistema educativo no sólo debe apoyar la socialización de los sujetos, sino también su individualización. Ahora bien, la socialización es posible sobre la base de la autoridad adulta y



de las normas que permanecen implícitas en la cultura. En cambio, la individualización es posible sobre la base de la autoridad de la propia conciencia, así como de las buenas razones que se construyen en diálogo con los demás. No son procesos equivalentes. Al contrario, a menudo, la socialización ocurre a expensas del desarrollo del individuo; y a la inversa, es común que el desarrollo del individuo se realice en tensión y a costa de la vida comunitaria.

- Todo aprendizaje verdadero implica desaprender lo viejo y reaprenderlo a una nueva luz. Es un error poner en cortocircuito la ciudadanía democrática y la pertenencia a una comunidad cultural, tal como hizo Sierra y el proyecto educativo mexicano. El reto es lograr que el individuo haga o piense por sí mismo, cuando todo le compele a asumir, acriticamente, las normas comunitarias. La primera y más importante tarea de la escuela es lograr que el sujeto se confronte con el aire de naturalidad que tienen las normas culturales. La idea habermasiana de “patriotismo constitucional” puede ser la vía para superar la contradicción histórica de la educación mexicana.
- Es de notar la conexión que existe entre una teoría sociológica y una postura educativa. Si sostengo, como Durkheim, que la sociedad resulta de la acción de unas generaciones sobre las otras, digo también, y al mismo tiempo, que las normas morales brotan y radican en esa acción intergeneracional. En cambio, si sostengo que la sociedad resulta de un pacto entre personas, digo que el origen de la moral reside en ese acuerdo. El acuerdo y la deliberación es el alfa y el omega de una escuela que pretende contribuir a la formación de sujetos autónomos.
- El resultado más notable del conocimiento sobre la formación ciudadana es que adopta distintos rasgos: como proceso histórico, como proceso moral, como desarrollo de la racionalidad y como campo de la legalidad. Así vista, la reflexión sobre la formación ciudadana se expresa en modelos, como el del pacto social, que exponen las condiciones desde las cuales es posible la ciudadanía.
- La moralidad es un rasgo constituyente —y no subsidiario— de la ciudadanía. Y, por tanto, la formación de ciudadanos se revela como formación de sujetos morales. Los sujetos moral-



mente autónomos no sólo son usuarios de las normas, sino que se asumen —como dice Kant— como colegisladores de las reglas a las que se adhieren libremente. Las sociedades modernas están ligadas por normas y admiten una multiplicidad de valores; en ellas, la formación moral implica que los sujetos se pongan de acuerdo sobre un conjunto de reglas y no sobre un conjunto de valores. En una sociedad moderna el reto es que los ciudadanos aprendan a deliberar y pactar con otros —en condiciones de igualdad y sin exclusiones— las normas a las que se someten. Esa idea, formulada por Rousseau y Kant hace mucho, sigue siendo la piedra de toque de una sociedad sometida a las leyes democráticamente elaboradas. Pero en el aula común de la escuela común, los alumnos no aprenden a argumentar ni aprenden argumentando. Instalados en la heteronomía moral, los estudiantes aceptan los argumentos por el simple hecho de provenir de la autoridad del maestro. No se enseña, por ejemplo, a explicar ofreciendo pruebas de lo dicho, ni se enseña a someterse al escrutinio del debate. Como consecuencia, los alumnos no aprenden de manera práctica y cotidiana a escuchar, a identificar el tipo de argumento que viene al caso y, sobre todo, no aprenden a aceptar la mejor razón. En la escuela el debate es escaso y, cuando ocurre, los puntos de vista están dominados por la autoridad, animados por la simpatía, o contaminados por el deseo simple de tener razón.

- Para Rousseau el dilema es claro: ¿cómo resolver la contradicción de intentar la integración social del individuo a la sociedad y al mismo tiempo evitar que el individuo, que no tiene otro remedio que vivir en sociedad, no sea modelado y absorbido por completo por sociedades que han degenerado? La educación no se agota en la socialización; el reto no consiste en clasificar y enseñar sin más los saberes científicos o sociales, sino de aprender a pensar por sí mismo: sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser él mismo.
- En la antigüedad se creía que el conocimiento y la moral eran cosas externas al sujeto que el individuo podía y debía poseer, y no por introspección o de manera exclusivamente racional, o constructiva. Para el realismo antiguo, el individuo se limita a contemplar y describir un mundo que le preexiste. El orden,



la verdad, el futuro, el pasado, el mundo y sus cosas existen al margen de él. Por tanto, para conocer, el individuo no requiere la postura de indagar interactuando con la cosa, ni la introspección, sino que requiere, llanamente, la disposición para admitir un mundo y entender una verdad que existe al margen suyo y que puede conocerse tal cual es.

- Incluso la perspectiva ilustrada sobre la moral (y sobre conciencia moral, conocimiento moral, ética y ciudadanía) tiene el gran defecto de considerarlos como estados y no como procesos. Durante mucho tiempo se ha creído que la moral es una condición humana, contrapuesta a la inmoralidad. Sólo en el siglo XX, a partir de los trabajos de Piaget —el gran Piaget— se ha llegado a estudiar la moral desde la perspectiva de un proceso de desarrollo que no tiene un punto final ni un punto de partida absolutos. Indagando la formación de la conciencia moral, Piaget descubrió la fórmula general: el niño se convierte en sujeto moral merced a un proceso cuyo punto de inicio es una mezcla de temor y afecto hacia la persona que funge como fuente de autoridad.
- La democracia requiere un nivel de igualdad económica y cultural entre los ciudadanos. Existe una segunda exigencia: la igualdad abstracta ante la ley. Y Rawls pone una tercera: la igualdad de oportunidades, que no sólo exige que las escuelas, los empleos, los cargos públicos y las posiciones sociales estén abiertas en un sentido formal, “sino que todos tengan una oportunidad equitativa de llegar a ocuparlos” (1999b: 74). La democracia requiere, pues, normas e instituciones que garanticen una cierta distribución del pastel y una cierta igualdad en los bienes y oportunidades (y por tanto un sistema equitativo en la distribución de la tierra, del ingreso, del pago de impuestos, del acceso al poder político). Requiere, en fin, un sistema cultural que le permita a cada generación aprender a vivir como iguales.
- Dice Rawls que si los ciudadanos de una sociedad bien ordenada han de reconocerse mutuamente como libres e iguales y aprender a concebirse en esos términos, como libres e iguales, esto implica, además de alentar una cultura política de igualdad, el establecimiento de reglas de trasfondo que la garanti-



cen, de manera que la sociedad pueda ser equitativa a lo largo del tiempo y de una generación a otra. La ciudadanía democrática es resultado de un proceso moral caracterizado por la igualdad y la libertad. La noción moral de libertad (como la de igualdad, de democracia o de justicia) son construcciones evolutivas y no expresión de axiomas o la aplicación de principios o reglas de distribución. Para aprenderlas, el individuo requiere un currículo —es decir una trayectoria de aprendizaje— de problemas y no de contenidos aporreados.

- La moral refiere a un sistema de reglas y hace suyos los dilemas propios de la justicia, de la igualdad y de la equidad. Piaget ha mostrado que aprendemos el juego jugando, sin pensar en las reglas. Luego aprendemos que las reglas no son naturales, sino que son resultado de acuerdos artificiales. En la perspectiva del aprendizaje moral estudiado por él, existen tres justicias, o mejor dicho tres nociones progresivas de ella. En el nivel más bajo prima la noción de justicia retributiva y la justicia se identifica con la autoridad. Lo que es justo no se diferencia de lo que es según la autoridad, y la idea de igualdad sólo interviene en la medida en que no hay conflicto con la autoridad. La orden recibida es justa aunque sea contraria a la igualdad. En una segunda etapa, el igualitarismo se desarrolla y domina cualquier otra consideración. La justicia igualitaria se desarrolla a expensas de la sumisión a la autoridad. Finalmente, el igualitarismo simple cede el paso a la equidad, “que consiste en no definir nunca la igualdad sin tener en cuenta la situación particular de cada cual” (Piaget, 1985: 329).
- Desde Rousseau sabemos que la democracia se forma en dos niveles enlazados y claramente diferenciados: *a*) el nivel colectivo, de pacto social, por medio del cual una muchedumbre se convierte en pueblo, es decir, cuando las voluntades individuales se transforman en voluntad popular y forman una comunidad política; *b*) la formación de ciudadanos, en cuanto sujetos individualizados. El desarrollo cívico, ético y moral se observa tanto en los individuos como en el terreno histórico y en el de las sociedades.
- En el mundo de la vida el niño no sabe que sabe, ni sabe cómo sabe. Aprende de manera espontánea, sin darse cuenta;



construye nociones básicas y desarrolla capacidades sin tener conciencia ello. En el mundo de la vida se resuelven prácticamente muchos y grandes problemas, pero se desarrolla una actitud atórica y apromática. El niño no sabe que ha construido la noción de justicia y que ello le ha implicado interactuar con los demás. La escuela cumple una función de bisagra entre los saberes especializados que son propios de la filosofía moral y el mundo de la vida. Tiene por función conectar los saberes especializados y los saberes simples, desarrollados en la experiencia moral, que son propios del sentido común.

- La escuela que se asume al servicio de la verdad tiene como contrapartida la ignorancia, y ha de proscibir o al menos marginar el error, las preguntas y las incertidumbres. El aprendizaje moral de la justicia y de la democracia no hace referencia a la experiencia de “conocer” y no corresponde al modelo sujeto-objeto de la epistemología, sino a la acción —descrita por Habermas— de “entender/se” con otro. Hoy sabemos que la ciudadanía, entendida como comunidad política, y la formación de ciudadanos moralmente autónomos son resultado de procesos de formación y no de estados a los que se accede por el simple paso del tiempo. El desarrollo moral, cívico y ético debe ser visto en términos de grandes fases no lineales. Así por ejemplo, a la libertad empírica de poder hacer le sigue la libertad moral que coincide con el apego racional a la norma de la cual el sujeto es colegislador. Sabemos por Piaget que el aprendizaje de la justicia y de la igualdad no es lineal, acumulativo o irreversible; supone reorganizaciones y regresiones. En esa dirección, Piaget ha mostrado que, vista al microscopio, la igualdad se desarrolla a expensas del principio de autoridad, y que la equidad se confronta con la noción de igualdad. Eso pone en aprietos a la estructura del currículo y las prácticas escolares.
- Un proyecto de formación cívica, ética y moral que pretenda enfrentar los problemas de la época y que quiera superar el nivel de la ocurrencia, se ha de fundamentar en tres fuentes ineludibles : *a)* la reflexión teórica sobre el campo moral, el cívico y el ético; *b)* los estudios relativos al aprendizaje genético y los desarrollos culturales e históricos de los sujetos, es decir,



a los procesos y esquemas de formación, así como a los distintos niveles de desarrollo en que se encuentran los sujetos en esos campos; c) los estudios sobre las interacciones y procesos de formación que ocurren en el aula. Se trata de un reto que los diseñadores de propuestas no se han planteado enfrentar.

- Aristóteles hablaba de los hábitos, que son obviamente una acomodación al contexto. El aprendizaje moral se presenta en forma de dilemas, esto es, en un formato que es extraño a la práctica docente y a la operación de la escuela y del aula. Para Rousseau la libertad exige una nueva pedagogía. No se trata de educar *para* la libertad, sino *en* libertad y *mediante* la libertad. Precisamente por ser *práctico*, el conocimiento moral y el aprendizaje ético y ciudadano resultan indigestos para las escuelas. No se trata, pues, de aprender el contenido de la libertad o de inculcar su valor. El maestro y los alumnos pueden hablar en el aula de la libertad y *en libertad*, es decir, en un ambiente donde cualquiera puede hablar sin cortapisas y las normas que rigen la convivencia han sido elaboradas entre todos. En contraste, si con las mismas palabras el maestro dicta el significado de libertad que contiene el libro de texto, o administra, condiciona y dirige el habla de los alumnos, entonces éstos aprenderán a comprenderla de otro modo. La libertad no es un objeto que pueda aprenderse en el sentido en que se aprenden las leyes de Newton o la historia precolombina. ¿Es posible que un maestro con autoridad de adulto y de maestro establezca, así sea ocasionalmente, una conversación de igual a igual, sin coacciones, con un alumno? La pregunta refiere a la posibilidad no de enseñar el valor de la libertad (o de la justicia), sino de aprenderla en un contexto real y rigurosamente práctico. Para usar el lenguaje de Wittgenstein: el maestro no enseña lo que dice, sino lo que hace cuando habla. Asimismo, el alumno no aprende lo que oye, sino lo que hace cuando oye.
- ¿Conviene seguir esperando que la educación contribuya a la justicia y a la democracia? ¿Transitará el sistema educativo de su obsesión histórica por el conocimiento y de su orientación actual por los valores, hacia una preocupación más elemental y práctica: el aprendizaje de la deliberación, de la igualdad, de la construcción de normas a las que se somete?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano** Trejo, Efrén. “Los desafíos de la delincuencia en México. Incidencia delictiva y su impacto en la opinión pública”, s/f. Disponible en www.cddhcu.gob.mx/cesop/boletines/no6, acceso del 23 de mayo de 2007.
- Beltrán**, Ulises. *Los mexicanos de los noventa*, México, UNAM-IIS, 1996.
- Concha** Cantú, Hugo. *Cultura de la constitución en México: una encuesta nacional de actitudes, percepciones y valores*, México, UNAM-IIIJ, 2004.
- Córdova**, Arnaldo. *La ideología de la Revolución mexicana: la formación de un nuevo régimen*, México, Era, 1973.
- Cossío** Villegas, Daniel. *Historia moderna de México: la república restaurada, vida social*, México, Hermes, 1956.
- _____. *Historia moderna de México: el porfiriato, la vida social*, México, Hermes, 1970.
- _____. *Historia moderna de México: el porfiriato, la vida política interior* (segunda parte), México, Hermes, 1972.
- _____. *La constitución de 1857 y sus críticos*, México, SEP, 1973.
- Flores** Dávila, Julia y Yolanda Meyenberg. *Ciudadanos y cultura democrática*, México, IFE, 2000.
- Fuentes** Díaz, Antonio. *Linchamientos*, Puebla, Benemérita Universidad de Puebla, 2006.
- Habermas**, Jürgen. *Ensayos políticos*, Madrid, Península, 1988.
- _____. *Discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.
- _____. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta, 1998.
- _____. “El uso pragmático, ético y moral de la razón práctica”, en *Aclaraciones a la Ética del discurso*, Madrid, Trotta, 2000.
- Hegel**, Georg Wilhelm Friederich. *Lecciones de filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza, 1980.
- _____. *Escritos pedagógicos*, México, FCE, 1991.

- Hernández Trillo, Fausto et al.** *Los impuestos en México: ¿Quién y cómo se pagan? Programa de Presupuesto y Gasto Público en México*, México, CIDE, 2002.
- Kant, Immanuel.** *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*, Barcelona, Planeta de Agostini, 1997.
- _____. “Respuesta a la pregunta: ¿qué es ilustración?”, en *Defensa de la Ilustración*, Barcelona, Alba Edición, 1999.
- _____. *Crítica de la razón práctica*, Salamanca, España, Ediciones Sígueme, 5a. ed., 2002.
- Katz, Friederich.** *Reuelta, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XXI*, México, Era, 2004.
- Latapí Sarre, Pablo.** *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- _____. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004.
- Parametría.** “Evaluación de la gestión del IFE, a la luz del proceso electoral federal 2005-2006”. Disponible en www.ife.org.mx, acceso de junio de 2007.
- Piaget, Jean.** *El criterio moral en el niño*, México, Roca, 1985.
- PNUD.** “La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”, 2004. Disponible en <http://democracia.undp.org/Informe/Default.asp?Menu=15&Idioma=1>, acceso de marzo de 2007.
- Poveda, Liliana, Enna Carvajal y Pedro Gerardo Rodríguez.** “Evaluación de las asignaturas de educación cívica y ética en secundaria. Informe final”, México, CEE, 2003, mimeo.
- Rawls, John.** *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*, Madrid, Tecnos, 1999a.
- _____. *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*, Madrid, Tecnos, 1999b.
- Segovia Canosa, Rafael.** *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México, 1977.
- SEP.** *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP, 1997.



Transparencia Mexicana. “Índice nacional de corrupción y buen gobierno. Informe ejecutivo 2005-2006”, México, 2006. Disponible en www.transparenciamexicana.org.mx, acceso de mayo de 2007.



ANEXO

Proporción de latinoamericanos que expresan su acuerdo

	%
Está de acuerdo con que el presidente vaya más allá de las leyes	42.8
El desarrollo económico es más importante que la democracia	58.3
Apojaría a un gobierno autoritario si resuelve los problemas económicos	54.7
No cree que la democracia solucione los problemas del país	43.9
Cree que puede haber democracia sin partidos	40.0
Cree que puede haber democracia sin un congreso nacional	38.3
Está de acuerdo con que el presidente ponga orden por la fuerza	37.2
Está de acuerdo con que el presidente controle los medios de comunicación	36.1
Está de acuerdo con que el presidente deje de lado al Congreso y a los partidos	38.1
No cree que la democracia sea indispensable para lograr el desarrollo	25.1

Fuente: PNUD, 2004, tabla 46.



Orientación a la democracia en algunos países de América Latina (%)

	<i>Demócratas</i>	<i>Ambivalentes</i>	<i>No demócratas</i>
México	54.4	15.2	30.4
Paraguay	22.0	15.2	62.8
Ecuador	23.1	38.6	38.3
Colombia	16.9	46.4	36.7
Argentina	51.1	17.0	31.8
Honduras	46.2	37.1	16.7
Costa Rica	53.8	36.6	9.5
Venezuela	54.5	29.5	15.9
América Latina	43.0	30.5	26.5

Fuente: *Ibid.*, tabla 126.

Indicadores de cómo perciben los ciudadanos el funcionamiento del sistema político en algunos países de la región

	<i>Compra y coacción</i>		<i>Ejercicio de derechos</i>			<i>Corrupción e injusticia judicial</i>	
	<i>Corporativismo</i> ¹	<i>Privilegios a votantes</i> ²	<i>Indígenas</i> ³	<i>Pobres</i> ⁴	<i>Se piden propinas</i> ⁵	<i>No tuvo respuesta rápida y justa</i> ⁶	<i>Espera justicia</i> ⁷
México	11.7	43.4	7.4	5.5	8.0	49.2	0.9
Paraguay	4.8	34.0	16.0	10.9	3.1	14.0	1.1
Ecuador	2.4	24.4	40.2	15.2	3.2	33.8	2.2
Colombia	8.0	16.3	33.5	19.9	0.4	34.1	9.7
Argentina	4.2	32.4	9.2	7.9	0.3	29.6	4.2
Honduras	7.8	36.7	34.6	23.5	3.9	18.2	32.1
Costa Rica	5.8	27.2	23.2	17.7	0.4	22.9	16.1
Venezuela	12.0	31.8	28.2	26.1	6.7	29.5	0.8
América Latina	6.7	31.3	23.1	17.8	3.6	30.7	8.9

Fuente. *Ibid.* Compendio estadístico

¹ Fue presionado o recibió algo para votar en algún sentido, tomado de tabla 135.

² Conoce personas que recibieron privilegios por votar en algún sentido, tomado de tabla 140.

³ Tomado de tabla 147a.

⁴ Tomado de tabla 147a.

⁵ Le piden propinas en el sistema judicial, tomado de tabla 146.

⁶ No tuvo respuesta justa ni rápida en el sistema judicial, tomado de tabla 152.

⁷ Tomado de tabla 148.

