

Crítica del entramado ético-político en la ciudadanía democrática

Carlos López
Fedecaria-Asturias

Pensar la ciudadanía como un problema educativo relevante no parece que pueda ser hecho más que desde el desbordamiento de la reflexión “profesional” sobre la importancia o debilidad de una asignatura, “educación para la ciudadanía” porque no se trata de perder el tiempo con un argumentario de tópicos corporativos, sino de reflexionar sobre las armaduras éticas y políticas con las que una ciudadanía crítica debe dotarse.

En un primer acercamiento al problema, se puede ver cómo la ciudadanía viene definida por la pertenencia a un Estado, relación que explica y determina el ejercicio de los derechos políticos y civiles... que se expresan en todo caso a través de la igualdad formal de tal pertenencia, pero que realmente se levantan sobre la desigualdad de los ciudadanos y ciudadanas. No obstante, otra relación más amplia nos conecta con nuevos sujetos que acceden hoy, o lo pretenden, a un estatus similar, pero desde posiciones originarias muy distintas, y que se nos presentan como víctimas de la globalización, producto de la emigración, de la desigualdad de la mujer, de la explotación generalizada, de la semiesclavitud y de la feminización de la pobreza. Nuestras reacciones frente a estos “otros” son múltiples, oscilando desde la acogida interesada por los intereses del mercado hasta el rechazo desde los fundamentalismos religiosos. Frente a esto el despliegue de acciones de todo tipo por las ONG y otras instituciones internacionales, así como la generalización de una relectura de los derechos humanos hacia su universalización es un dato de partida. Por ello, los “derechos humanos” son desde este enfoque materia de información y de reflexión de muchos manuales de ciudadanía que subrayan de manera insistente su “universalidad”, pero con una tenden-

cia consolidada y dependiente de enfoques humanitarios, tan cosmopolitas como con frecuencia alejados de las situaciones reales sociales y económicas. Esta lejanía o separación preventiva facilita que esos “otros” sólo nos provoquen lamentaciones y respuestas individuales virtuosas que se despliegan fácilmente en los manuales escolares al uso, aunque algunas excepciones a este pensamiento dominante se pueden ver en el texto de Reyes Mate *Luces de la ciudad* o el titulado *Educación para la ciudadanía* de Fernández Liria y otros autores.

Con este fondo humanitario, la “ciudadanía”, desde el encierro disciplinar aliñado por las editoriales, no desborda excesivamente las dimensiones del campo de juego de un pensamiento bienpensante y liberal, aunque en algún texto se incorpora el tema del Holocausto desde un enfoque moralista, como es el caso del manual de S.M. de J.A. Marina. Esta forma de ciudadanía liberal, que engarza con las nuevas formas de vivir la “libertad sin dominación”, propagadas por Ph. Petit con sus propuestas de “republicanismo activo”, y que en gran medida alienta muchas actuaciones reformistas loables en pugna con las iniquidades del poder patriarcal y confesional en nuestro sistema político-educativo, se construye con una mixtura de fuentes de humanismo cristiano sobre el trasfondo de la ética de los derechos humanos, que algún filósofo, como G. Bueno (2007), ha calificado de “papilla humanista”. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones esta suerte de nuevo krausismo liberal ha sido cercado tanto por las ofensivas e iniquidades del conglomerado parasitario de los intereses patriarcales y confesionales católicos en nuestro sistema educativo, como por la chapucería ideológica institucional. Y así todo el problema se ha ocultado con la nueva

asignatura que se ha revelado bifronte, angelical para unos y demoníaca para otros, y que en las circunstancias actuales se enfrenta en total desventaja a la de “religión” sin que se haya movido una sola coma de los acuerdos Iglesia-Estado, haciendo buena aquella sentencia de R. Sánchez Ferlosio, “mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado”.

Decíamos que el terreno, ya encharcado de la ciudadanía, ha sido ampliamente desbordado por efecto de varias riadas que en un breve repaso podemos anotar: la crítica ciudadana y juvenil a la perversión y al cinismo que los poderes hacen del discurso de los “derechos humanos” –Guantánamo, el *lager* palestino y las guerras preventivas por derechos humanos-; la crítica a la desigualdad real frente a las igualdades ficticias formales de los “derechos humanos”; la crítica a los fundamentalismos desde el pensamiento laico; y la crítica de muchas certezas modernas por efecto de la corrosión de las “esencias”, de las “identidades sólidas” machistas o de los buenos deseos y utopías de la ciudadanía cosmopolita que la crítica postmoderna ha advertido.

Pero, desde la posición que realmente nos interesa para la práctica didáctica, el interés en profundizar en los procesos de subjetivación de la ciudadanía afecta no sólo a la construcción del deseo desde los conocimientos escolares científicos, marcados por el currículo, sino también a las prácticas escolares de todo tipo que tienen que ver con la individualidad, con los procesos de subjetivación, con las identidades de hombre y mujer, con el cuidado de uno mismo y de los otros, y... en resumen, con el instrumental ético y biopolítico, entendiendo esto como el conjunto de resignificaciones psicológicas, biológicas y sociales de los modos de vida reproducidos a través de la educación de masas.

Desde esa perspectiva, esta reflexión quiere incardinarse en la crítica que usa la “larga duración” y la prospección genealógica como herramientas más adecuadas para comprender mejor los procesos de los modos de educación en la sociedad del capitalismo de ficción, y ver algunas causas, si es posible, del creciente nihilismo en la reproducción escolar –“infantilización” en terminología de Cuesta (2005)-, de un sistema

socio-educativo construido bajo la “ilimitación del capitalismo”, que desborda nuestra capacidad “neolítica” para juzgar sólo sobre lo inmediato. Capitalismo que nos conduce, en análisis de Alba Rico (2007: 159), a una triple derrota: de la memoria, de la imaginación y de la razón a manos de la agnosia, la anomia y la afasia que definen nuestros estilos de vida.

No conviene olvidar que en contra de la “larga duración” juega casi siempre con ventaja la mirada del presentismo, desplegado en las “culturas escolares” vistas desde la mirada bipolar (el reformismo socioliberal y el contrarreformismo conservador), y que permiten suturar en el aula-jardín los intereses y conflictos de grupos, corporaciones e instituciones. Hay que tener en cuenta que esta mirada presentista se despliega con éxito desde la legitimidad conseguida por la triple combinación del marchamo del cientifismo pedagógico, del consenso político y de la ocultación de la discordancia clasista de nuestra triple red escolar (pública, privada y concertada). De ahí que, desgajadas las educativas de las reformas sociales y de la larga duración, el conflicto educativo se trasmuta en un juego de conspiraciones y de incomprensibles vaivenes en los palacios de la psico-socio-pedagogía, como nos muestra el drama de los “siete personajes en busca de autor” –y curiosamente ninguna mujer que explican lo que querían hacer, no pudieron y han acabado confesando en el diván inteligente de Julia Varela (2007).

Ahora resulta obvio que las claves psicopedagógicas, presentistas por sí mismas, son en sí mismas ininteligibles y en todo caso quedan determinadas por las formas políticas y culturales y en nuestro caso por el maridaje con la “democracia consensual” que presentó las reformas educativas como naturales y necesarias.

En el clímax de este proceso, Puelles Benítez (2007: 23) llegó a definir la cultura del consenso, como una “especial disposición de ánimo, por la que se otorga mayor protagonismo a las cosas que nos unen”. Pero los hechos posteriores, como relata cautamente Alejandro Tiana (2007: 83), demostraron imposible alcanzar tal clímax anímico, aunque la LOE fuera presentada como ley de leyes del consenso.

Esta ley no sólo encontró inmensas dificultades porque el enemigo no se dejó consensuar, sino por otras razones, como la organización centrífuga del sistema educativo, que convierte en retórica cualquier ley central, como el divorcio entre la pedagogía-ciencia y la pedagogía-oficio, y como la oposición de la Universidad al cambio de la formación inicial, males endémicos de nuestro sistema advertidos por Viñao (2008).

En el caso actual de la LOE, la gran ceremonia de la confusión orquestada entre la oferta dialogante de unos y la respuesta callejera de los otros, situó en primer plano la reforma puramente liberal frente al conglomerado confesional y patriarcal, ocultando así la verdadera clave de bóveda, que no es otra que el tema de producción masiva de sujetos “competentes” y biopolíticamente saludables. Y en esa trama se inserta la necesidad de repensar ética y políticamente la educación ciudadana.

Nosotros/as, como parte del problema

Aprender del pasado quiere decir que tendremos que recurrir a la historia crítica y a otras herramientas, porque nunca se sabe por dónde soplan los vientos. Y tiene que ser así, porque con frecuencia nuestros esfuerzos, guiados casi exclusivamente por la brújula de la utopía pedagógica -herramienta básica de nuestras navegaciones-, han naufragado entre las Escilas y las Caribdis de las reformas y las contrarreformas, entre las sirenas y señuelos, por no saber distanciarnos ante los mitos del “progresismo” y las trampas del “conservadurismo”.

Por lo tanto, nosotros, nuestra óptica, nuestra visión, nuestra personalidad bipolar (socioliberales y/o conservadores) y nuestras cegueras forman parte también del problema escolar, de modo que se vuelve asunto central aclarar y pulir el enfoque con el que abordamos y vemos (o no vemos) los problemas escolares actuales en el conjunto de las miradas en disputa, que no son pocas:

el pensamiento tecnocrático, el culturalista, el estudio de lo pequeño o de la hermenéutica de lo micropedagógico, el pensamiento postmoderno, etc. etc., y también las fugas emergentes hacia lo premoderno.

Es comprensible que en esa crítica a nuestra modernidad, en ese largo viaje a Icaria, nuestra óptica haya mudado, que hayamos rehusado caminos gloriosos y que por beber en otras fuentes hayamos sido recompensados con nuevos enigmas, como el papel central del individuo, la mirada específica del feminismo, la comprensión de nuevos problemas de la globalidad (feminización de la pobreza, inmigración, ecología, etc.) que se sitúan en el trasfondo de las preocupaciones éticas y políticas.

En este desconcierto, una referencia inevitable del pensamiento ético es ubicarnos ante las consecuencias de la crisis del socialismo, que ha supuesto una crítica y renuncia a los grandes relatos y utopías en la educación. De esa crítica se han derivado visiones de la escuela como espacio de encrucijadas de culturas y discursos que se rehacen casi constantemente, de modo que la escuela no tendría esencias y podría ser más bien un producto de las formas de la narración que una realidad medianamente fija o semiestructurada, casi sin historia.

Frente a estas formas de ver la historia y la cultura como una “narración”, autores, como Aróstegui (2004: 197) señalan que la crítica de nuestra cultura no es fruto de un día, sino de un proceso de rupturas¹. El 68 es una de ellas, sometida en su cuarenta aniversario a la revisión de unos y al anatema neoconservador de otros; pero también otras rupturas son fundantes de la contemporaneidad, con sus surcos zigzagueantes y resultados sorprendentes y que han culminado en el “momento axial” de nuestro tiempo, el período 89-91, con la crisis del socialismo soviético.

Desde su crítica a la modernidad, este autor señala que:

“las sociedades postindustriales han llegado a alterar seriamente las estructuras consagradas de la segunda contemporaneidad (la que surgió tras la época de

¹ Puede consultarse, más ampliamente el capítulo V de esta obra de J. Aróstegui (2004).

las catástrofes 14-45): las sociedades de clases, la estabilización de la organización productiva, el estado benefactor, la democracia participativa, la regulación productiva, la regulación del mercado. Por lo demás, el foso entre espacios culturales y situaciones socioeconómicas en el planeta se ha profundizado”.

En su reflexión Aróstegui desafía a la historia fosilizada y monumental y al concepto mismo de “contemporaneidad” con formas nuevas de ver y vivir la historia y la memoria, en lo que él llama la “historia del tiempo presente”, apuntando que los cambios sociales y culturales producidos no son epidérmicos, sino profundos e inacabados.

Junto con esta mirada, ha de reconsiderarse la importancia y la fuerza de la memoria y la historia de las víctimas y del progreso, no sólo por la crítica inevitable a historiadores anclados en el binomio anacrónico de razón/sentimiento con que resuelven la tensión entre historia/memoria colectiva, sino porque nos interesa su significación en el entramado de lo ético y lo político. Y debe señalarse que esto empieza a ser incorporado muy recientemente a la reflexión y al modo de resignificación críticos desde la concepción de una memoria intempestiva, no domesticada en relatos fragmentados por el sentimentalismo o por las doxas del historicismo y del progreso (Cuesta, 2007: 49). La matriz de esta puesta en cuestión ha sido la aportación, aunque su recepción haya sido tardía, de la crítica de W. Benjamin (2008), uno de los pocos pensadores que se atrevieron a dar nuevas respuestas al progresismo marxista y a las premisas del historicismo como organizador de las políticas tanto estalinistas como socialdemócratas. Su aportación resulta de total actualidad por las condiciones en que las hizo avisando del fuego totalitario que recorrería Europa,

pero además por su valentía y clarividencia en muchos de sus textos, especialmente en el inacabado *Sobre el concepto de la historia*².

Walter Benjamin, –y debe quedar claro que nos acercamos a este autor con la prudencia que demanda Beatriz Sarlo (2006: 71)³– consideró que la historia es una representación del pasado construida por los grupos y clases sociales dominantes, que transmite del pasado solamente aquello que considera relevante dentro de su concepción de la modernidad como historia del progreso. Contra esta visión, Benjamin previó las consecuencias y avisó del incendio ya antes que sus compañeros Adorno y Horkheimer considerando las consecuencias del progreso que generó la “era de la catástrofe”, período 1914-1945, así llamado por Hobsbawm, porque junto al progreso y sus catástrofes, también está el olvido (la agnosia, concepto que en expresión de Alba Rico señala de manera provocadora la imposibilidad de experiencia, el “declive prometeico”): a pesar del imperativo categórico de Adorno (“orientar el pensamiento y la acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante”), es patente que la sola crítica de la modernidad no parece haber sido suficiente para evitar la amnesia en nuestra cultura, ni otras catástrofes y genocidios que se siguen consumando en el espacio globalizado.

En este sentido, algunas reflexiones que iremos viendo en este artículo retoman lo que ya escribía Benjamin en su tesis VII sobre el concepto de historia vista como cortejo triunfal y como botín de los bienes culturales, sobre los que expresa su crítica radical ya que

“no han nacido del mero esfuerzo de los grandes genios que los crearon sino, al mismo tiempo, de la anónima

² Es un texto compuesto en 1939/40 y editado por Adorno en Los Ángeles en 1942 y en España en 1972 por Jesús Aguirre en Taurus. Actualmente hay varios estudios críticos sobre estas “tesis”:

– Löwy, Michael (2002). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: FCE.

– Mayorga, Juan (2003). *Revolución conservadora y conservación revolucionaria*. Barcelona: Anthropos.

– Echeverría, Bolívar (2005). *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. México: UNAM.

– Mate, Reyes (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de W. Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Madrid: Trotta.

³ En pág. 71 y ss., Beatriz Sarlo, a la vez que critica la profusión de citas sobre Walter Benjamin, explica su clasificación de los lectores de Benjamin en “comentaristas” “y partidarios”.

faena impuesta a los contemporáneos de esos genios. No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. Y la misma barbarie que los afecta, afecta igualmente el proceso de su transmisión de mano en mano”.

Por eso, otra historia y otra memoria, la de los vencidos, es reivindicada por Benjamin como sombra y contrapunto de la historia de los vencedores en el momento en que la sociedad hace su propia memoria, de modo que incluso la verdadera historia de los vencedores sólo se puede entender desde la historia de los vencidos o, en formulación de E.P. Thompson (2007: 158) y otros historiadores británicos, como “la historia desde abajo hacia arriba”, que es más que la sola historia de los de abajo.

Pues bien, junto a estas constelaciones de tensión (*historia/progreso, anomia/responsabilidad, agnosia/experiencia... barbarie/cultura, memoria/historia, vencedores/vencidos, etc.*), hemos de anotar en el frontispicio de nuestra autocrítica que otras claves han irrumpido con serias consecuencias en nuestras formas de ver, afectando radicalmente a la educación. Se trata de la realidad inequívoca de vivir bajo la preponderancia de los sujetos y las identidades en medio de los cambios inexplorados en nuestro sistema simbólico a partir de los nuevos regímenes y modos de significación, como también recoge Aróstegui y que otros muchos autores han desarrollado.

Sin embargo, a pesar de la certeza de la nueva centralidad de los sujetos e identidades, paralelamente a su alumbramiento⁴ y ascenso se ha producido un movimiento de erosión y sospecha sobre aquel sujeto histórico, acusado ahora de patriarcal, vapuleado por su implicación en los desastres de la modernidad y que ha devenido en un sujeto menos “esencial” y más flexible.

Esto, que en un primer momento ha sido alabado, pronto ha sido contestado no sólo por los defensores del grial de la filosofía académica⁵ (por ausencia, dicen, de una fundamentación o de relación con los grandes temas de la filosofía), sino también desde sus antípodas, por grupos alternativos, movimientos feministas⁶, grupos críticos altermundistas y grupos neo o post-marxistas. La coincidencia común a estos grupos sociales proviene de que en el momento en que encuentran su propia identidad de víctimas de la civilización o su esencia frente a la razón patriarcal, la nueva (anti)filosofía postmoderna les cuenta que ya no hay esencias, que los géneros son meras construcciones sociales y que con la muerte de la filosofía y de dios también se ha producido la del sujeto.

La toma de postura ante estas discusiones resultan cruciales para una práctica docente reflexionada y crítica, sobre todo genealógicamente informada. No obstante, este proceso ni es diáfano ni lineal, ni parece tener un final feliz, porque distintas voces nos halagan con la promesa de un “sujeto libre y feliz”, si es flexible, ágil y abierto al cambio; lo cual, en parte, puede ser una alegría y un canto a su autonomía, mientras su reverso revela el negativo de un sujeto líquido, mercancía de consumo del mercado de los “yoes”.

Lo mismo puede decirse sobre la sociedad de la información, de la que tantas alabanzas han mitificado la información como “conocimiento” y la polis como telépolis o similares. Vattimo alaba una sociedad que se ha hecho transparente por efecto de los medios de comunicación, y, sin embargo, duda inmediatamente de su regocijo, cuando, al modo de Lampedusa y su príncipe de Salina, expresa la sospecha de que todo ha cambiado para seguir igual en una supuesta “sociedad ¿más transparente?”, y

⁴ Es sabida la centralidad del texto de Jean-François Lyotard (1979), *La condición postmoderna*, en el arranque de la crítica postmoderna. En algunas izquierdas españolas se produjeron migraciones hacia la postmodernidad, como fue el caso de la corriente maoísta donde este proceso se planteó en torno al texto-collage de E. del Río (1997), *Modernidad y postmodernidad*.

⁵ Son conocidos los denuetos y exabruptos del filósofo Gustavo Bueno contra toda aportación de los filósofos postmodernos.

⁶ Sheyla Benhabib (2006), en el cap. 7 de su obra *El ser y el otro en la ética contemporánea*, hace una crítica radical del postmodernismo de J. Butler. Celia Amorós (2008) sigue esta línea crítica.

que a la postre, confiesa Vattimo (1994: 73), se revela tan caótica, confusa y opaca, como la anterior.

En resumen, si nosotros somos parte del desconcierto y del desencanto, una tarea primera es la crítica de nuestras formas de ver, de nuestro pensamiento, de nuestras miradas de izquierda líquida, a la que se refieren algunos autores como Santiago Alba Rico.

Los anclajes de la ética

"[...] en el momento en que el mundo se ha convertido en uno sólo, parece que nadie tiene la menor intención de ser ciudadano del mundo y opta por su barrio, su tribu, su pueblo o su nación contra la historia. [...] Parece como si hoy en día no hubiera más que dos opciones posibles: o ser un hombre en la historia o ser chamula, armenio, croata o kurdo contra ella.

[...] La historia, como expone Hanna Arendt, no encontró nada sagrado en la abstracta desnudez de los seres humanos. No encontró otro rincón en el que instalarlos que el campo de concentración, la prisión o la cámara de gas. Desde entonces los hombres saben muy bien que nada hay tan peligroso como ser tan sólo un ser humano en la historia".

C. Fernández Liria: *El materialismo* (1998: 324)

El entramado del currículo basado en las "competencias" puede llegar a ser casi una obra maestra en la construcción de los currículos europeos, porque sin entrar en ningún currículo nacional, sin ser concéntrico, los puede afectar a todos desde su relación tangencial. Junto a su fuerza topológica, la segunda virtud de esta construcción de la ingeniería social se debe a que hasta ahora la materia prima de la educación obligatoria se había asimilado a conceptos, a saberes, que nutrían las didácticas clásicas a través de la transposición desde las ciencias matrices universitarias. Heredados de la academia, los saberes, filtrados por los códigos profesionales que constituyen el *habitus* del cuerpo profesional, como señala R. Cuesta (1997), han sido la clave del modo de educación elitista (construido sobre la "virtud y el saber", diría la *Ratio studiorum* jesuítica), pero también en la transición hacia la educación masiva.

Pero hablar de "competencias" y "saberes" no es tanto un asunto pedagógico sino eminentemente sociológico, ya que los sa-

beres "son representaciones sociales", y la movilidad de los saberes, tanto como la formación y la evaluación de las competencias, asegura Ph. Perrenoud (1995), son riesgos vitales para las organizaciones y las sociedades humanas. Sobre esto es bien sabido que, según el pensamiento de Bourdieu, los saberes y las competencias juegan un papel fundamental en las estrategias de distinción, de selección y orientación en la vida escolar y profesional. Asunto que tienen muy claro los dispositivos hispanos de la educación patriarcal y confesional. En suma, se trata de la lucha por la distinción a través de la apropiación del capital simbólico y cultural que se produce en un marco español y europeo, trabado por la globalización (inmigración, feminización de la pobreza, etc.) y por las contradicciones internas (crisis de la constitución europea, crisis de las autonomías y crisis económicas).

En este litigio, algunas salidas coyunturales motivadas por el mantenimiento del status, asunto estudiado por algunos sociólogos, como Gil Calvo (2001) y Alain de Botton (2004) especialmente sensibles con la dolorida clase media, han demandado un incremento del proteccionismo, provocando un corrimiento de opinión masiva hacia posiciones de rechazo del inmigrante (éxitos de Sarkozy, Berlusconi, etc.), y han revelado el verdadero rostro intervencionista del Estado liberal.

Sin embargo, remontando el vuelo sobre estos lodazales y adoptando la posición del largo alcance, se debe establecer que nuestra reflexión sobre la ciudadanía y el entramado de lo ético y lo político se centra en una triple hipótesis, cuyo desarrollo pretende enriquecer algunos postulados ya certeramente contruidos piedra a piedra por otros compañeros y compañeras de Fedicaria, cuya enumeración sería prolija, y que se pueden resumir en "pensar históricamente", "pensar éticamente" y profundizar en la "educación del deseo" a través, en este último postulado, de una reflexión sobre el entramado ético-político.

Sobre esta triple hipótesis se despliegan el pensar y el hacer de los compañeros y compañeras fedicarianos con aportaciones variadas por las que:

– La ciudadanía se construye, o se debe reconstruir, sobre la crítica del conocimiento escolar, asunto que hace relación a los vericuetos y polémicas de las competencias, que desarrollan compañeros y compañeras de Fedicaria con motivo del fructífero *XII Encuentro* de Sevilla⁷. Así, Pilar Cancer reflexiona sobre “Ciudadanía y competencias básicas”, Jesús Ángel Sánchez sobre “La ciudadanía y los conceptos tramposos”, Juan Mainer sobre “La construcción social y educativa de la conducta e identidad ciudadanas”.

– La ciudadanía se construye, o se debe reconstruir, sobre la crítica de una ética derivada hacia los derechos humanos y hacia el desplazamiento de lo social por el individualismo narcisista, asuntos sobre los que reflexionan Raimundo Cuesta en “Esfera pública, ética ciudadana y didáctica crítica”, Paz Gimeno con su artículo sobre la “Educación ciudadana y los derechos humanos” y el presente artículo, en parte.

– Finalmente, que la ciudadanía se debe reconstruir sobre la crítica del entramado ético-político y sobre la crítica de la despolitización de la política, asuntos que implican desvelar la conspiración de los códigos “biotecnológicos” y su despliegue adormecedor. Estos asuntos quedan recogidos en los apartados centrales de este artículo.

La realidad inequívoca de vivir bajo la preponderancia de los sujetos

Aceptado como dato de partida la realidad inequívoca de la individualización, de la “sociedad de los individuos”, proceso inevitable de la segunda modernidad, estudiado por Norbert Elías (1998), debe subrayarse que la mirada adoptada en esta reflexión no es otra que la inherente a la práctica de la didáctica crítica entendida como práctica social, y que descarta tanto una solución subjetivista que enreda el asunto en recovecos filosóficos, aislando las contaminaciones

provenientes de la sociedad del capitalismo de ficción, como descarta, también, hacer oídos sordos a la nuevas realidades “postmodernas”, que sin embargo son analizadas y criticadas en la reflexión.

En la “sociedad de los individuos”, Álvarez-Uría (2006: 106) percibe la clave del individualismo, en la psicologización del yo, proceso alcanzado en el intervalo de las guerras mundiales y que no alude tanto “al sujeto con problemas mentales, cuanto a un proceso de apertura en el interior de la subjetividad de una especie de subsuelo, como un alma entendida como fuente y raíz de todas las cosas”.

Álvarez-Uría señala que tres vectores han confluído sobre este sujeto para dar lugar al actual yo autosuficiente convertido en el espacio privilegiado de la emancipación personal, sueño de libertad construido al margen del *nosotros*, es decir, “al margen del espacio y del tiempo social” (*ob. cit.*, 110). En primer lugar, la cultura psicológica, que situó en el centro de las preocupaciones el mundo de tinieblas y fuerzas irracionales del inconsciente; en segundo lugar, el imaginario del viaje, tanto interior como exterior, que contribuyó a la destrucción de las raíces de una subjetividad mediada por el espacio social y político que condujo a una generación al sexo, drogas y rock and roll, aunque exagere en su idea de que el viaje conduce a la locura; y, finalmente, el relativismo cultural, creado por la antropología y difundido desde la sociología funcional americana que dio pie a la corrosión de los espacios sociales y estatales y fió todo a la emancipación del yo que huye de los desastres del siglo XX (guerras, holocausto, fascismos, nacionalismos, etc.). Así, todo se condensa en que “fuera del yo no hay salvación. El yo es la nueva iglesia, el soporte de una nueva religión secular” (*ob. cit.*, 109). Su tesis central concluye con la descripción del mercado de las emociones, donde la clave está en el “yo constructor de la realidad”, dando rienda suelta a un mundo de libertades insospechadas, impensables

⁷ En http://www.fedicaria.org/encuentros/XII_Sevilla_2008.htm puede consultarse una reseña del *XII Encuentro de Fedicaria* y se puede acceder a las diversas aportaciones presentadas en el mismo, como es el caso de las que se citan en este texto (algunas de las cuales se recogen también como artículos en este número 12 de *Con-Ciencia Social*).

antes del 68 francés y sobre todo antes del momento axial 89-91 europeo.

Estando de acuerdo con el núcleo de este mensaje -la importancia de ambos momentos históricos y del primado del sujeto-, nada prueba la presencia de otros mecanismos mesiánicos que rediman a los objetos de ese mercado de los “yoes”. Por el contrario, es forzoso prevenir, por si Álvarez-Uría quisiera exagerar la fuerza individual del sujeto -y en esto estamos de acuerdo con la objeción de Cuesta (2006: 171)-, que este mercado de los “yoes” no está compuesto por franciscanos o anacoretas capaces en todo momento de romper sus cadenas, ya que lo fundamental en él es la competición extrema a través de la seducción inscrita en los códigos biopolíticos, asumidos inconscientemente. En otras palabras, que a través de los códigos de la seducción el mercado de los “yoes” inyecta y difunde los virus y troyanos con los que el capitalismo de ficción y del espectáculo horada las certezas del trabajador, ahora consumidor, para llevarlo a la flexibilidad, a la polivalencia, a la felicidad canalla, a la fugacidad y a la desaparición de las cosas (y de sí mismo), hasta el extremo de hacer imposible la construcción de la propia biografía, del proyecto vital y profesional. Son los códigos que dirigen la “corrosión del carácter”, asunto estudiado por R. Sennet.

Desde la psiquiatría, –o quizás desde alguna posición en el lado oculto del espejo en el que todos, al vernos reflejados, creemos acomodarnos a lo normal, aunque puede no ser así-, Guillermo Rendueles (2004: 21) observa algunas claves inquietantes de los procesos anteriores, al estudiar y problematizar asuntos de nuestra subjetividad, como el narcisismo, visto como producto del individualismo postmoderno, manifestado en el síndrome del trastorno disociativo, que la permisividad social disfraza de “personalidad múltiple”, y que en un *regressus* a las fuentes míticas no es otra cosa que el Proteo clásico, que en la Odisea se disfraza constan-

temente de león, serpiente, leopardo, cerdo, agua o árbol y que pudiendo ejercer de profeta sólo ejerce de tal a su pesar, cuando es acorralado. El cobarde, escurrizado y postmoderno Proteo ha desplazado a Prometeo, héroe de la modernidad, revolucionario universal y salvador de la humanidad por haber robado a los dioses el fuego del Olimpo.

En su estudio⁸, Rendueles analiza las vidas y los significados muy distintos a los convencionales de personajes como Lawrence de Arabia que cambia de personalidad tanto como de tareas de espionaje y cuyo intento de poner sentido a su vida en “Los siete pilares de la sabiduría” lo conducen a la escisión y la culpabilidad. Pessoa, con sus heterónimos, su romanticismo y dramatización, “rasgos típicos de los trastornos disociativos”, en afirmación de Rendueles, confiesa en su lucidez final su autodestrucción:

“He creado en mi varias personalidades constantemente (...). Para crear me he destruido tanto, me he exteriorizado tanto dentro de mí, que dentro de mí no existo sino exteriormente. Soy la escena viva por la que pasan varios actores, representando varias piezas”.

Y Louis Althusser, presentado como “Louis Nadie” –irresponsable en el asesinato de su mujer, como el Ulises “Nadie” ante Polifemo- o como “Louis Legión” -multipersonalidades- y que expresa “la paradoja de cómo un pensamiento psicótico puede iluminar las oscuridades de una época”. Rendueles analiza el desdoblamiento de la personalidad por efecto de la epilepsia en el caso de García Morente y en otras apariciones de la divinidad en el catolicismo hispano (Sta. Teresa, S. Juan de la Cruz, etc.), así como los trances disociativos y la conversiones que se puede observar en las ceremonias de algunas sectas protestantes norteamericanas (Rendueles, *ob. cit.*, 199).

En suma, de su estudio se concluye que conversión y cambio, como formas de gestión de la tecnología del “yo”, ya eran propias de la construcción de la subjetividad premoderna o moderna, pero solamente

⁸ En la pág. 21 de esta obra señala Rendueles que “la lógica del yo múltiple combate este axioma moral (la tradicional doctrina de la unidad del yo); de hecho, todo el proceso desculpabilizador de la penalidad moderna –desde los peritajes en los juicios a la rehabilitación carcelaria- se basa en la convicción de la incoherencia de los yoes sucesivos”.

para una élite. Lo relevante ahora son las formas masivas de este fenómeno mediante la gestión individual del yo, a través de su psiquiatrización, provocada por las crisis religiosas, laborales o familiares en el mercado de los estilos de vida donde las viejas causas se mezclan con nuevas patologías de la postmodernidad, como la adopción de “yoes” alternativos que facilitan las nuevas tecnologías e incluso el cambio de identidad por el cambio de sexo, asuntos analizados con lucidez en su libro.

En línea con estas reflexiones, R. Castel (2004 y 2006) advierte de la fragilidad que supone para la sociedad y para el sujeto la sobrevaloración del individuo, porque ello tiene la contrapartida de que sólo interesa su valor de cambio, en la sociedad de los cambios, de las *performances* y, por tanto, de los desperdicios continuos, que tan crudamente ha descrito Bauman en sus variados estudios⁹. Sociedad que sin rubor es pregonada por los postmodernos/poscríticos, como aquella que permite atractivas y sugerentes realizaciones personales, posibles por la muerte del sujeto preexistente de la sociedad del capitalismo tardío y que deslumbra a algunos intelectuales porque ya podemos ser “raritos”. La contrapartida está en la conversión de los “yoes” en mercancía para su trituración en estilos fugaces de vida y de desempeños laborales precarios, cuya fecha de caducidad viene indicada hasta la próxima promoción performativa, hasta la próxima instalación de nuevos estilos de vida.

Felices, individualizados y humanitarios

Antes de estas posiciones, el metabolismo de este modelo de sociedad también fue analizado desde el campo de los filósofos, como Habermas, en polémica con el pen-

samiento cínico de Sloterdijk, y desde otros ámbitos como la sociología. Bauman (2006a: 199) reflexiona y previene sobre la crítica frívola a la modernidad que no da cuenta de la crisis moral estructural, como la provocada por el Holocausto, al que se llega tras la presentación de la eliminación de los judíos como sinónimo del “rechazo del orden moderno”¹⁰ por parte de los profetas del nacionalsocialismo.

Por eso interesa saber (ya que la “educación ética y ciudadana” se sitúa en nuestro espacio español y europeo, no en escenarios exóticos de la puna boliviana, ni en la selva Lacandona) cómo se produce socialmente el comportamiento inmoral escudándose en la confianza en la ciencia o en la sabiduría del “conócete a ti mismo” socrático; porqué el comportamiento moral se puede convertir en sinónimo de conformidad y obediencia social a las normas que observa la mayoría consensual y cómo la rebeldía individual pudo ser criterio moral frente a las mayorías silenciosas protestantes y católicas de la Alemania nazi, frente al silencio del papado y la ausencia de Dios ante el Holocausto, o frente a los crímenes del estalinismo, del franquismo o de las catástrofes actuales.

Este agotamiento de las salidas por la oclusión de lo moral acomoda al feliz postmoderno en las incertidumbres de la vida cotidiana, donde las aporías, dilemas, la complejidad y el “me podría pasar a mí” difunden un criterio moral flexible, adaptado a la situación y reconstruido según la circunstancia. Un buen ejemplo es la película *Crash*, donde se quiere defender cómo en nuestra vida cotidiana nos movemos caóticamente, sin criterios morales explícitos y cuya ausencia puede provocar todo tipo de catástrofes, que conducen a un final luminoso en que, tras el despliegue del “mal infinito”, se puede reconstruir la justicia auténtica, la “justicia infinita” y el criterio moral.

⁹ Pueden consultarse, por ejemplo, Bauman, 1999, 2004, 2005, 2006a, 2006b.

¹⁰ Bauman, *ob. cit.*, 34: En la Introducción dice: “[...] se buscaron otras técnicas de asesinato. [...] Las últimas -las más perfectas que les dio tiempo a inventar a los nazis- redujeron el papel del asesino al de ‘oficial de sanidad’ al que se le pedía que vaciara un saco de ‘productos químicos desinfectantes’ por una abertura del tejado de un edificio cuyo interior no se le aconsejaba visitar”.

Sin llegar todavía a estos extremos en que se mueve lo que después veremos conceptualizado por algún autor como “ética dura”, en nuestros espacios escolares se despliega con gran incidencia una suerte de “éticas blandas”, basadas en la reducción de los problemas éticos a los asuntos de los derechos humanos, fáciles de gestionar porque forman parte de un código globalizado, intemporales y tan lejanos que no nos implican. Estas “éticas blandas” fracturan la reflexión sobre el núcleo de la ética, la moral y la política, presentándose con varios formatos a través de los nuevos catecismos, como el de la “ética del consumo”, del comercio, del cosmopolita, del ecologista, del buen ciudadano, y que nutren buena parte de los contenidos de los manuales escolares de “educación para la ciudadanía”, construidos mediante el consenso feliz.

La popularidad de estas “éticas blandas” escolares condensan el complejo humanista –o la “papilla humanista” (Bueno, 2007)–, construido con “mantras, decálogos sencillos, preceptos vacíos o reglas de oro” que pueden ser válidos para fórmulas éticas consensuadas con escasa distancia entre sus versiones laica o religiosa, porque todas prometen lo mismo a los lectores, la felicidad por la rectitud en la aplicación justa de los derechos humanos. Ante este desaguado, G. Bueno critica que los autores de los cuatro ejemplares comentados en su libro¹¹ parecen estar situados o bien en un “suelo ético, neutral o ambiguo” que flotase entre la ciudad de Dios y la ciudad terrena, o bien “en posiciones indeterminadas entre las democracias capitalistas o las comunistas”, es decir en una “plataforma estratosférica” a medio camino de todas las convergencias (laicas, religiosas, capitalistas, comunistas, europeas, españolas, africanas, etc.), es decir al margen de todos y cada uno de los problemas realmente existentes.

Pero la posición cínicamente chistosa del maestro Bueno –quienes no están sentados en su pedestal, están en la estratosfera–, no consigue esconder alguna clave telúrica que sobre este asunto desvela Domingo Caballero¹², al señalar cómo la posesión por el “maestro” de una “teoría redonda” es la mejor pócima contra los devaneos de los humanismos izquierdistas y brújula segura para ver los problemas realmente existentes. Y la teoría redonda de G. Bueno, expresada desde la portada de su libro no es otra que la del divino Jano disfrazado a la vez de ateo y de creyente en la utilidad de un sano cristianismo encarnado, trinitario y español, del que él se declara ateo, seguramente como muchos cardenales conocedores de la espiritualidad católica “realmente existente”.

Quizás no falte una “teoría redonda”, sino análisis de las claves de la “ciudadanía política” que se esconden en los relatos escolares y sobren muchas fantasías, porque sospechamos que en gran medida estos relatos escolares no son tan inocentes, ni pedagógicamente neutrales, como parecen, ya que pueden funcionar como legitimadores de la democracia consensual infantilizada y ser instrumentos muy útiles para una terapia saludable y biopolítica. Una primera prueba de por dónde van los tiros es la rebaja consensual y la reducción de las pretensiones iniciales ante los intereses del conglomerado confesional de las organizaciones religiosas educativas. Tal rebaja es la clave de los textos, más que su paternidad –salesianos, marianistas, etc.– como pretende despistarnos G. Bueno, colaborando con esa fogata paternal a la ocultación del despiece a contrapelo de las claves éticas y políticas de dichos textos.

Una lectura crítica más esforzada sobre los textos de la “ciudadanía”, pero de signo contrario a la lectura “buenista”, es despla-

¹¹ En *La fe del ateo* (2007: 171 y ss.), Gustavo Bueno analiza críticamente los siguientes libros de texto: *Educación para la ciudadanía*, de Edebé (salesianos); *Educación para la ciudadanía*, ESO, de Santillana (Grupo PRISA); *Educación para la ciudadanía*, ESO, de SM (marianistas), de J. A. Marina; y *Educación para la ciudadanía*, de Ed. Akal, escrito por Carlos Fernández Liria y otros, que no era realmente un texto escolar al uso (recientemente se ha publicado en Akal su versión escolar: Carlos y Pedro Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero: *Educación Ético-cívica. 4º de la ESO*. Madrid: Akal, 2008).

¹² En su artículo “Cristianismo y violencia”, en *La Nueva España*. Suplemento de Cultura (15 de mayo de 2008). Es la reseña del libro *Cristianos en armas. De San Agustín al Papa Wojtila*, de Mariateresa Fumagalli. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2006.

gada por X.R. Jares (2008)¹³ en torno a cuatro parámetros: errores conceptuales graves, deformaciones o distorsiones de conceptos y de hechos sociales, ausencia de informaciones y adoctrinamiento. De su crítica empírica se deducen detalles oníricos jugosos que prueban la incompetencia teórica de muchos de estos autores/as, aunque en su recapitulación el autor acaba conformándose con la disparidad ideológica propia de esta concurrencia liberal, solamente rota por el adoctrinamiento católico agresivo de los textos de Casals y de Editex, como si los demás textos, en su mayoría, no llevaran la preñez de un adoctrinamiento nihilista y consensual dosificado por la papilla humanista. Finalmente, como el criterio prudente de la eficiencia pedagógica parece imponerse –el autor dice que su propósito central es “servir para mejorar la calidad de los libros de texto”–, se permite no ir más allá, y una vez abiertos en canal, elude el análisis genealógico y profundo de los modelos y estrategias de la ética y de la política que subyacen en estos productos pedagógicos, aunque algunas ráfagas se hayan apuntado, como la crítica certera a los objetivos maximalistas del proyecto Cives que concibe el texto como el “principal instrumento teórico para conseguir la cohesión y el bienestar social, [...] objetivos a los que una asignatura nunca tiene acceso”, apostilla el autor certeramente.

De no menor importancia es la sobrea-bundancia de imágenes que impregna a la mayor parte de los textos, y que los transforma en una auténtica “*second life*” virtual, que sin duda colabora en el encubrimiento de los problemas reales.

De esta manera, el nuevo régimen de significación, construido sobre la “mirada virtual”, la papilla humanista, el espectáculo populista escolar de las dinámicas de grupo y el abuso de las tecnologías de la información y metodologías de simulación queda configurado para ser desarrollado incluso por el profesorado entusiasta y renovador. Se colabora así, a través del adoctrinamiento generalizado y el uso de técnicas infantilizadoras, en la ocultación tanto de los proble-

mas sociales como individuales, de los grupos y de los sujetos a través de estrategias docentes que se alejan de las vivencias reales (identidad, sexualidad, afectividad, etc.) de las chicas y de los chicos, y de la aplicación real, virtud que debería potenciarse desde los mejores enfoques de competencias complejas. Paradójicamente, las mayores posibilidades de información de la sociedad actual sobre las catástrofes de la modernidad como de la globalización, se pervierten por el hiperdesarrollo de la virtualidad e infantilización en los contenidos de los textos.

Contra esto hay que decir que los deberes de la memoria, tanto como los de la realidad, no pasan por su “encierro escolar”, sino por verlos cara a cara, sin simulaciones, estudiando los casos de las víctimas de la explotación, con sus nombres, con sus grupos, más allá del conceptualismo formal en que navega un buen número de estos textos a propósito de muchos mitos de la cultura escolar, como el de la democracia ateniense –no se suele citar el esclavismo– como origen de nuestra democracia, o más allá de las aberraciones de un texto que llega a proponer a Fernando Alonso como modelo de proyecto vital juvenil (véase Díaz Martínez, 2007) o esconder (por necesidad del consenso) el totalitarismo nacionalcatólico de Franco tras las fotos de Hitler y de Stalin.

Analizar a contrapelo los textos y los contextos reales de la “ciudadanía”, en sus vertientes personal y política –¿europea, cosmopolita, global, española, chamula, kurda, kosovar...?–, es ejercicio ineludible de autocrítica de los residuos ilustrados de la modernidad abstractamente universal que perviven en el trasfondo de los derechos humanos, porque, de manera certera, Fernández Liria en la cita introductoria de este apartado señala la huida paradójica hacia los acomodos y seguridades “comunitarias” o tribales ante los miedos e inseguridad crecientes de la globalización.

Por estas razones, si bien se mira, puede resultar más ajustado y realista para los objetivos de un proceso de subjetivación pegado a tierra no contribuir a inflar innecesaria-

¹³ Recientemente fallecido, desde estas páginas rendimos memoria de su buen hacer.

riamente el mito de la ciudadanía cosmopolita y descontextualizada, o, en su contrario, elevarlo a los altares de la “teoría redonda” filosófica al modo gustaviano.

Del yo al otro: responsabilidad, justicia y compasión

Contra las huidas anteriores y las incertidumbres y acomodos, algunos autores, como Bauman –analizador y crítico de la modernidad líquida– se proponen indagar en las “fuentes pre-sociales de la moralidad” desde la afirmación que Levinas toma de Dostoievsky: “todos somos responsables de todo y de todos los hombres sobre todo y yo más que todos los demás”. Esto afecta a nuestras miradas, situándonos más allá del conocimiento, del saber, del poder... de la acción, de la moralidad, porque, dicho con palabras de Adorno y Horkheimer, se trata de los principios de la subjetividad que revelan otra cara del problema, porque sin “la frialdad, ese principio de la subjetividad burguesa, Auschwitz no hubiera sido posible”. Frialdad e irresponsabilidad que encuentran en nuestra sociedad del espectáculo un buen caldo de cultivo.

Esta indagación sobre las fuentes pre-sociales de la moralidad y de la ética no tienen que conducir forzosamente la reflexión sobre la responsabilidad a campos imposibles, desmesurados o herméticos, sino que la sitúan en el campo abierto de lo social y, ciertamente, un poco más allá de los derechos humanos universales, por los que incluso se hacen guerras humanitarias como la de Irak. En esta línea y rebasando el enfoque sociológico de Bauman, Reyes Mate –siguiendo la teoría moral de Hans Jonas– piensa que lo más difícil de solucionar respecto a la responsabilidad no es tanto la responsabilidad sobre el “acto ya realizado”, sino sobre el “poder hacer”, posición que marca un claro imperativo categórico. Es decir, que, según su argumento, todos tenemos responsabilidad extendida sobre lo que “podemos hacer”.

Sin embargo, advierte que esto no salva la enorme distancia que hay entre “mi” (o “nuestra”) responsabilidad moral y la responsabilidad generacional porque ¿en un desastre nuclear sería igual la responsabi-

dad del físico nuclear que la del carnicero del mercado? Sea cual fuere la respuesta a esta cuestión, –materia prima para un dilema escolar–, Mate opta por situar también la responsabilidad en un lugar seguro, antes de la acción libre y previo al acto (tanto consumado como potencial), o sea, antes de la tan querida “autonomía” del sujeto ilustrado, del sujeto libre: ya no se trata de esperar a ver *qué se juega* hasta ver lo *que se juega*, como dice Jonas, sino que, siguiendo a Levinas, la responsabilidad se constituye no ante el acto (actual o posible) sino ante el “otro”, que tiene un rostro. Por eso Mate (1997: 272), en un arranque casi místico dice que:

“el rostro que me habla tiene una historia, tiene la experiencia de que la relación originaria del hombre con el hombre es cainita. Por eso la primera palabra del rostro es de resistencia ante la querencia cainita del hombre: no reducirás mi identidad diferente a tu mismidad, no alimentarás tu voraz conciencia con mi desvalida desnudez, no me convertirás en objeto de tu conocimiento”.

Se trata, en definitiva, de una relectura del “no matarás” primigenio, sobre el que Bauman (2004: 185), siguiendo la lección de Lévi-Strauss en Tristes trópicos, considera que las sociedades lo han traducido mediante dos estrategias, las *fágicas* (o inclusivistas) y las *émicas* (exclusivistas). Por las primeras, las “sociedades primitivas” respondían ante el “otro”, ante “el diferente” con la *antropofagia*: puesto que los extraños representan fuerzas poderosas, divinas, asimilarlos biológicamente era hacer propias sus fuerzas misteriosas. Por el contrario, nuestras estrategias son *antropoémicas*, se basan en la separación, en la exclusión de los portadores del peligro de los espacios donde se concentra la vida ordenada, la comunidad segura, la urbanización modelo “Riverside”.

Bauman recoge del pensamiento de Jonas la idea de que la moralidad moderna es una moralidad de proximidad –“neolítica” en expresión de Alba Rico–, heredada de los tiempos premodernos, inapropiada para nuestra presencia en el mundo global: que las antiguas prescripciones éticas valen para la comunidad cerrada, para los “vecinos”, pero son impotentes ante los efectos del mundo dominado por la tecnología y la dis-

tancia, la velocidad, el progreso y la desaparición (Virilio, 2005)¹⁴, asuntos relegados por el pensamiento post (moderno o crítico) a los dominios de la incertidumbre. Ante esto, Bauman, saltándose su propio campo sociológico, se apropia de la reflexión filosófica de Levinas respecto a la ampliación del concepto del “otro”, no acotándolo al espacio individualizado, sino ampliándolo a todo “blanco inconsciente de la acción a distancia” de nuestras sociedades. De modo que para este autor no tenemos escapatoria a nuestra ignorancia, afirmación insoportable para un postmoderno, aunque sea crítico. Por ello, propone la responsabilidad extendida en la sociedad del riesgo donde el sujeto postmoderno juega (se arriesga) confiado, incluso ayudado por asesores en riesgos, pero sin ser consciente del peligro ni tampoco de la responsabilidad de la tecnología, no por sus insuficiencias, sino por las tiranías que impone su éxito. Sociedad donde la imagen o el rostro descarnado y excepcional del desastre –caso del papel de los medios en la guerra de Vietnam– puede provocar efectos inesperados como la desnudez del poder, mediante los usos críticos de las tecnologías, pero también todo lo contrario por la contaminación y ruidos de las imágenes y ficciones.

Paralelamente, Mate reflexiona por su parte y avanza en este intento de centrar la construcción de la ética no sobre el conocimiento, no sobre la sabiduría, no sobre el ser, sino sobre las fuentes “pre-sociales” del conocimiento, y lo que está según su criterio en el núcleo de lo pre-social, que es la presencia del “otro” y su sufrimiento. Entiende desde su enfoque subjetivista que esa presencia fundamenta la responsabilidad ante los otros no sobre cues-

tiones banales... como intereses, legalidad, coacción, beneficios, libertad o igualdad, sino que es un deber previo a todo, donde se asienta la compasión que viene del sufrimiento provocado al otro que nos interpela desde la situación objetiva más antihumana existente: la pobreza y la exclusión del otro que provoca la compasión (Mate, 1997: 223).

Es notorio que este enfoque puede entrañar un alto grado de idealismo si no se tienen en cuenta aspectos un tanto perversos de los efectos de la compasión. Santiago Alba Rico (2007: 66) problematiza este asunto y puntualiza desde un enfoque material y funcional los afectos de “compasión, autocompasión y dignidad”, encontrando que la compasión en sí misma puede funcionar como un intento de reequilibrar una relación jerárquica. Por eso puede ser interpretada de la “peor manera”, es decir, como elemento reasegurador de la posición jerárquica superior que se compadece del inferior, como es el caso del derrotado y humillado faraón Psamético, al que la desgracia de un subordinado mueve a compasión, con lágrimas no derramadas, paradójicamente, ante las desgracias de sus hijos: “mediante lágrimas muy bien seleccionadas subordina de nuevo a su criado y recupera emocionalmente su superioridad majestuosa”. Ante estos efectos perversos de la compasión, Alba Rico nos previene de que antes, como ahora, nuestros sentimientos están trabados por ruidos y nublados de todo tipo que afectan a la representación del rostro del “otro” ante la que nuestra imaginación desarrolla la compasión y fundamenta la dignidad, pero a la vez convive con la hipocresía y el cinismo de que eso no nos pasa a nosotros que somos civilizados¹⁵.

¹⁴ Pág. 26: Véase la intervención del físico atómico Freeman Dyson en el documental *The Day after Trinity*: “La he sentido personalmente esta fascinación por las bombas atómicas. Para un investigador, su poder de atracción es irresistible. De sentir ahí, en la punta de los dedos, esta energía que abraza a las estrellas, de liberarla, y de sentirse amo del mundo... Esto es algo que nos dará la ilusión de ejercer un poder sin límites y, en cierto modo, algo de donde derivan todos nuestros males”.

¹⁵ En relación con esto ver Heródoto: *Historia*: Libro III. Madrid: Alianza Editorial, p. 112: Psamético -tal como lo llama Heródoto; en realidad Psamético III-, ante sus hijos no se inmuta, mientras que por el contrario llora ante la desgracia de su amigo. Requerido por Cambises, le dice: “Hijo de Ciro, mis desgracias familiares son demasiado grandes como para llorarlas, pero era digno de lágrimas el infortunio de mi compañero, que privado de muchas riquezas ha caído en la mendicidad cuando está llegando al umbral de la vejez”. Alba Rico desarrolla el tema de la compasión en su libro *Capitalismo y nihilismo*. El tema de Psamético fue analizado por W. Benjamin en *Iluminaciones IV*, editado por Taurus.

Sin embargo, esta imaginación es bloqueada en la sociedad actual por dos contrarios muy potentes: la *fantasía*, que opera al margen del mundo y nos reinventa cual soldaditos de plomo con los que jugar a la guerra o a la revolución. Esta resulta ser, para este autor, la forma degenerada de la razón ilustrada que conduce al totalitarismo. El segundo contrario es la desgracia, el horror, lo *"horrible"* que gobierna el mundo allí donde no está la fantasía. Advierte que esta presencia cotidiana del macabrisimo no nos hace más compasivos, sino más desdichados porque la abundancia del miedo y del horror no asegura un movimiento de compasión, aunque fuera de arriba abajo, sino que, por el contrario, la igualdad de la desdicha disuelve todos los vínculos reales entre los que más sufren, como los niños de Sudán, Chad, Palestina, Congo, Brasil, etc., porque en realidad eso no nos pasa a nosotros, ni su representación nos conmueve más allá del tiempo de ese sentimentalismo televisivo del "vamos a sentarnos a compadecer un ratito", viendo la pantalla.

Ante esto, la construcción de la ética que se hace depender de la "representación del otro", sólo de su conocimiento y de la imagen que provoca la compasión como movimiento que surge del "otro" hacia el "yo", no parece lugar perfectamente asegurado. Sin duda puede ofrecer más seguridad el engarce de la ética y la moral respecto al puro otro, sin aditivos, sin el anclaje de la "compasión". Esta es una pregunta a explorar sobre la que R. Mate ofrece respuestas. A pesar de estas críticas, el intento de R. Mate de hacer una lectura "social" sobre el pensamiento de Levinas (1999), inclinado originariamente y en gran medida a una cierta divinización del "otro", parece coherente y prometedor, porque, una vez efectuada la crítica a los modelos éticos de Hegel, del marxismo, del nihilismo y frente a la pasividad ética de Habermas, Mate (1997: 216), como ya se ha señalado, recoge el proyecto de construcción de la ética fundada sobre la compasión, donde el sujeto moral es el ser

compasivo que se constituye ante la vista del "otro", ante el rostro del "otro", como el extranjero, la mujer, el judío, el huérfano, el desposeído... los vencidos, las minorías y las víctimas o florecillas pisoteadas en el camino de la Ilustración, del progreso, de la historia de los vencedores, pero, ésta es la clave, incluso antes de haberlos "conocido", de haberlos estudiado estadísticamente, de saber su realidad.

Por esto, tal parece que "compasión" debería entenderse más como "consideración" y mirada ante la historia, la memoria y la presencia del otro o de los otros que como virtud propia de una ética sensible cristiana y flotante o intranscendente. Lo importante es que las víctimas y los derrotados, que se han quedado sin lágrimas o sin palabras, convertidos ayer en testigos mudos ante el suplicio de sus hijos, (Psamético, o el niño Hurbinek, que a pesar de todo pudo balbucear su palabra "*masskló*", de lenguaje desconocido) hoy son comprendidos por la compasión de todo el barracón, como testificó Primo Levi en el caso de este niño¹⁶, conocido no por su identidad que no tenía, sino solamente porque está presente, es una víctima y eso era suficiente.

Pero incluso entre los derrotados y víctimas hay excepciones porque, mientras que en el relato sobre Psamético, ajustado al canon de la tragedia griega, al final no pasa nada porque las víctimas son perdonadas, en el Holocausto, por el contrario, estos sobrevivientes han sido reducidos a la nuda vida y empujados junto a los que han tocado fondo, los totalmente despersonalizados, llamados "musulmanes" por los judíos en Auschwitz o "cretinos" en Dachau. Estos que han sido juzgados antes del juicio ya no pueden llorar, ni tener palabras, ni pueden ser perdonados, "porque -dice Levi-, quien ha visto la cara horrible de la Gorgona no vuelve para contarla". Su dolor no encuentra lágrimas.

Es ante esta catástrofe singular del Holocausto donde R. Mate sitúa la compasión como anclaje de la ética y de los derechos

¹⁶ Ver página web del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Proyecto de filosofía dirigido por Reyes Mate: artículo sobre "Primo Levi, el testigo".

humanos, a través de la fundamentación de la divinización del “otro” del que la compasión nos trasmite su representación. En esta línea, su plan de trabajo le ha llevado a producir una “guía del buen ciudadano” (Mate, 2007) que se ofrece como luz de la ciudad para iluminar oscuridades de la responsabilidad, de la tolerancia, de la paz, y, consciente de la manipulación de los derechos humanos, insiste en la idea de Fernández Liria:

“Hoy como ayer, quien sólo dispone de los derechos humanos preferiría canjearlos por la condición de ser miembro de un Estado porque ha hecho la experiencia de que es mucho más grave la pérdida de la nacionalidad que la civilización de los derechos humanos”.

Recapitulación

Un enfoque crítico del pensamiento ético puede fundamentarse, como hemos visto en la anterior lectura transversal de varios autores, en la perspectiva de cómo nos presentamos ante los otros y cómo receptionamos su presencia, sin llegar al extremo del buenismo divinizador de cualquier “otro” (el *cyborg*, el inhumano, el *muselman*, el replicante de Blade Runner, etc.) que podría provenir de una adhesión incondicional a los postulados de Levinas. Asegurado esto, su presencia produce un doble movimiento de resignificación que implica y reestructura nuestro conocimiento, nuestra forma de ver a los “otros” situados no tanto en un “otro” inaccesible o divinizado, sino todo lo contrario, cercano y temporal. Esta primera incógnita pretende responder a la relación entre ética y conocimiento, aspecto central en la reflexión de R. Mate (2007) y que sintetiza en sus propuestas sobre la ciudadanía, la tolerancia, la responsabilidad, la paz, de su texto *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*.

Al mismo tiempo, esta recepción del otro se completa y se realiza en la experiencia del tiempo presente, como experiencia que recoge los deberes de la memoria de las víctimas y perdedores de la historia que constituyen el auténtico “*demos*” excluido en la historia de los vencedores y que nosotros podemos recuperar haciendo la historia *desde abajo* y no sólo la historia *de los de abajo*.

Sin embargo, este proceso de resignificación no nos lleva a un campo estratosférico filosófico, sino que nos conduce a repensar la relación de lo ético con lo político, dado que la lucha por la justicia, la responsabilidad, la paz, etc. es el núcleo central de lo ético, y esto se desarrolla en lo político, entendido como el litigio que se vive en la democracia, donde el “*demos*”, los “*otros*”, los “*sin parte*” hasta ahora excluidos entran en el ágora, en el club de los afortunados, no para crear nuevas exclusiones, sino para negar toda exclusión, o al menos las exclusiones presentes.

En palabras de Rancière (2007a) en *El desacuerdo*:

“La política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los sin parte. Esta institución es el todo de la política como forma específica de relación”.

Dicho con otras palabras, el objetivo central de la política, y, por lo tanto, del ejercicio de la ciudadanía es el *litigio*, la lucha dentro y contra la unidad de la ciudad provocada por alguna autoridad, que puede estar fundada en los dioses o en la aristocracia o en la filosofía o en alguna suerte de contrato social. En todos los casos este litigio nace de la exclusión. Ahora bien, esta relación entre ética y política es sistemáticamente saboteada a lo largo de la historia, mediante el mantenimiento de las diferencias del lenguaje, inventado por los amos y distribuido, en algunos casos, consensualmente, a través de las políticas culturales de barbarie y entre ellas también puede estar la escolarización.

Para salir al paso de este proceso de dominio de lo político a través de esta distribución del lenguaje, debemos tener claro qué tipo de ciudadanía queremos construir desde este anclaje ético y su relación con el conocimiento y con la política. Adoptando la idea de R. Mate, ello exige descartar al menos dos posiciones comunes: de entrada, descartar las identidades construidas desde el ensimismamiento neoliberal, donde el sujeto es reducido a la nuda vida de lo biopolítico o lo biotecnológico, y, junto con ello, descartar los ensueños del republicanismo

de moda que pretende ni más ni menos que el ajuste de las identidades al esquema predefinido del consenso.

Como colofón y dicho con palabras de este autor (2006b: 45), se trata de construir una subjetividad ciudadana como “singular universal, es decir, con la pretensión de conformar lo público desde una exigencia radical: la que proporciona el recuerdo de la exclusión y la voluntad de construir una integración sin exclusiones”.

De esto viene a tratar el apartado siguiente.

La ciudadanía en el entramado de lo ético y lo político

Reconsiderar la ciudadanía desde un giro ético y político

La vista de los límites de los discursos de la ciudadanía y de los derechos humanos en el momento actual (momento de la máxima explotación de la Tierra, como catástrofe universal y momento de Hiroshima, como memoria negada) nos acerca a la polifonía de quienes desde el marxismo crítico, como Walter Benjamin, o desde posiciones éticas innovadoras reclaman frenar el tren desbocado del progreso y explorar formas de otra ciudadanía posible.

Estas posiciones desbordan los planteamientos del uso escolar de los derechos humanos en un orden de cuestiones más amplio, en un auténtico *giro ético y político* que dice Rancière (2004: 143; y 2007), autor que es seguido por R. Mate con interés y también por Žižek (2008: 25) en su intento de poner orden y desvelar las formas tramposas que se suceden en el entramado ético-político. Su reflexión sobre el giro ético no es asunto ni meramente “ético” ni producto de un taller o una trituradora filosófica, de las que convierten en desperdicio todo lo que

metabolizan, sino fundamentalmente de la reflexión sobre la política.

Frente a las formas éticas (*ética soft y hard*, antes vistas) dentro de lo político, Rancière plantea que el “giro o viraje ético” está construido sobre la recuperación de lo histórico a través de la resignificación del tiempo, porque ya no se trata de fijar la utopía ética y filosófica en el desarrollo de las virtudes (ilustradas) que conducirían felizmente a un tiempo futuro de progreso. Es decir, no se trata de adelantar el futuro por el camino de la virtud, porque ese camino virtuoso ya ha sido recorrido hasta llegar al Holocausto. Es, por el contrario, un tiempo cuyo punto cero no parte de la cuenta hacia el futuro, sino desde el cero de la catástrofe que está detrás de nosotros (Holocausto, Hiroshima¹⁷, etc.), del tiempo pasado que es tiempo-ahora. La adhesión así a la utopía no se efectúa en función del mundo virtuoso posible o desde un proyecto contra la incertidumbre, sino que es hipotética y condicionada.

Como hipótesis de partida que fundamenta todo el discurso de este peculiar entramado de lo ético y lo político conviene recordar que esta recuperación de lo histórico, de la memoria, es en sí misma una acción de politización primigenia, negada sistemáticamente por las figuras del desarrollo de la conciencia ciudadana y política que este autor analiza en su estudio.

Para empezar, Rancière problematiza plenamente las claves de la ética situando en su núcleo la dignidad del “otro”, (cuestión que ya hemos visto también analizada en Bauman y en otros autores), pero ubicando su definición y construcción dentro de lo social y de lo político, y desde luego no en las miserias de la filosofía. En segundo lugar, señala este autor que la división intrínseca entre la ley y el hecho, que fundamenta la moral o las morales que legitiman a los distintos grupos sociales o políticos, se suprime por la acción de la teoría y prácticas de la filosofía política, a través de varias figuras de

¹⁷ Santiago Alba Rico, en su artículo “Condenar Auschwitz, absolver Hiroshima”, dice: “Antes de filosofar simplifiquemos un poco: la única diferencia moral que existe entre Auschwitz e Hiroshima es que Hiroshima es el modelo elegido por el vencedor estadounidense; la única diferencia histórica es que Hiroshima sigue vigente. Por eso, porque es nuestro modelo y porque seguimos utilizándolo, conviene olvidar Hiroshima y recordar solamente Auschwitz”.

despolitización del ciudadano. Una de ellas, fácil de ver, es la política del *consenso*, que para este autor se ha convertido en instrumento clave para destruir el corazón de la política en la sociedad occidental “avanzada”. Una tercera advertencia es considerar que lo primigenio de lo político es el desacuerdo. En cuarto lugar, que el circuito del consenso y de las demás formas de despolitización pivotan sobre la “exclusión” como condición central, ya que siempre queda algo o alguien fuera, como el caso de la transición democrática española. Para Rancière lo que realmente interesa a los “consensuadores” no es tanto o sólo el acuerdo político, sino la exclusión que supone esa suspensión de la diferencia política respecto a otros grupos, alternativas, etc.

Tras el análisis de este autor sobre las figuras de la despolitización y el ocultamiento, construido sobre los goznes de la dialéctica negativa, Reyes Mate y Žizek recogen su planteamiento y lo despliegan a su manera aunque en cierta sintonía.

Los modos de la despolitización

En su lectura R. Mate (2006b: 38) reordena la secuencia de los modos o figuras de la despolitización, atendiendo más a la cercanía de los efectos de las políticas globalizadoras que al criterio histórico o genealógico de la primera formulación de Rancière.

Mate explica, en la primera figura analizada, o *ultrapolítica*, que lo político se concibe como prolongación de la guerra, visible en las políticas nacionalistas, racistas y xenófobas y en la gestión de los efectos del 11-S que permite expulsar del *ágora* a todo disidente bajo la calificación de enemigo por ser miembro del “eje del mal”. No hay lucha, sino guerra de clases, de sexos, de razas, etc.

Es el dominio de la ética dura (*hard*) basada en la filosofía surgida como reacción al terrorismo, que, definido como mal infinito, debe ser combatido con la justicia infinita, en expresión del pensamiento *neoon*, lo cual causa una radicalización de la catástrofe con dos soluciones paralelas perversas: la invención de un supuesto derecho del “otro” y suplantación de su memoria como víctima -que legitima el derecho de intervención de las fuerzas “humanitarias” para salvarlo-, y la creación, a la par, de un estado de excepción postdemocrático (muro de Palestina, Guantánamo, etc.). Los ecos del pensamiento de Carl Schmitt sobre la soberanía y el estado de excepción son notorios en este caso.

En segundo lugar, la *arqueopolítica* es una forma asentada en el espacio cerrado de la comunidad, donde toda anomalía es una enfermedad abordable desde la cirugía social y supone la exclusión radical. Desde este enfoque se pueden leer formas de ciudadanías basadas en la *doxas* comunitarias (patriciado, *gentry*, religiosas, nacionalistas o fundamentalistas) y que también se expresan de manera civilizada en los debates sobre el laicismo o sobre la asimetría en los deberes civiles entre el ciudadano secular y el creyente. Estas aguas han sido removidas paradójicamente por Habermas (2006: 107), en torno a la duda radical y profunda sobre la democracia y el Estado liberal al que, desde lugares no muy lejanos, como el platonismo de Ratzinger, se acusa de relativismo y demás perversiones¹⁸.

Una tercera figura de la despolitización, denominada “*parapolítica*”, es la política basada en el liberalismo entendido como *fair play*, como competencia deportiva, donde, en efecto, hay unas reglas en las que cualquiera puede competir y jugar, pero donde el puro liberalismo hace imposible que los intereses de los excluidos (o dispersados en

¹⁸ En esta polémica, recogida en los números 179, 180 y 181 de *Claves de la Razón Práctica*, han intervenido Habermas, Flores de Arcais y también Reyes Mate. Uno de los puntos de fricción en la polémica viene de las interpretaciones y soluciones al “teorema de Böckenförde” (1967): “¿Puede sustentarse el Estado liberal y secularizado sobre unos presupuestos normativos que él mismo es incapaz de garantizar?” (ver pág. 107 de “Entre el naturalismo...”). Sobre este asunto ha señalado R. Cuesta en su aportación al *XII Encuentro de Fedicaria* (Sevilla, 2008) la intención de Benedicto XVI, ante el relativismo moral de la sociedad capitalista, de convertir la *laicidad sana* en un instrumento propagandístico de su pontificado; puede consultarse en: http://www.fedicaria.org/pdf/XII_Sevilla.pdf.

la geografía, como señala Tocqueville para el caso americano) puedan modificar las reglas del juego. Así se desactiva el conflicto, el litigio. Sería ésta la figura (retórica) de la ciudadanía liberal en su estado puro, mientras que la práctica real iría por el lado de la intervención proteccionista. Es en esta racionalidad política del Estado liberal donde Foucault (2007) encuentra la clave constitutiva de lo biopolítico, centrada en el estudio y gobierno de la población y sus problemas, como la salud, la higiene, la raza, la longevidad, la sexualidad y otros.

Una cuarta figura, la *Metapolítica*, fue desarrollada en los desaparecidos Estados socialistas y hoy desactivada, en opinión de R. Mate, apreciación discutible si se considera la deriva del Estado chino, el mayor estado del mundo y modelo productivista por simbiosis del maoísmo y del capitalismo. En este caso, lo político es sustituido por la gestión de lo económico a cargo de las burocracias del partido proletario que han eliminado y sustituido al *demos*.

Zizek (2008) añade una quinta forma, la *postpolítica*, seguramente con mayor despliegue hegemónico en las sociedades hiperindustriales que la primera figura, la *ultrapolítica*. Este autor se refiere a la *tercera vía*, de amplia resonancia en los contextos socialdemócratas y donde los expertos y asesores han sustituido a ideólogos y políticos. El peligro comunista ha desaparecido pero con ello ha surgido la desafección política, el desencanto de los electores ante las instituciones del régimen democrático, provocada porque la ciudadanía es sometida a un ejercicio de despolitización general por la ocultación y la individualización del conflicto. Para algunos la desafección política resulta innata y casi aceptable¹⁹, porque en el caso de los jóvenes encuentran vías alternativas, no de protesta, sino de integración por el consumo de modas y estilos de vida. El pueblo laborioso e informe queda ausente de los consensos preparados y aliñados por la psicología y la sociología (encuestas), como ciencias que garantizan el vínculo social a la vez que deciden lo que

es, piensa y desea el pueblo (el *demos*). El código ético de esta ciudadanía se compone de un menú blando (*soft*) aliñado con la pabilla humanista de los derechos humanos y la ciudadanía cosmopolita. Redefinir los códigos de subjetivización en esta nueva (ir)racionalidad neoliberal postdemocrática ya parece asunto más complejo, porque, como hemos visto, por una parte el “cuidado de sí mismo” (el *cura sui*) se trasmuta en comercio de estilos de vida, de egolatría, de personalidades múltiples etc. que dejan inermes a los hombres y mujeres sin atributos, imposibilitados para realizar su propia biografía. Por lo tanto, lo biopolítico (gestión política de la vida) adquiere una potencia inusitada proveniente de los dispositivos de la sexualidad, de la seducción y, en suma, de los estilos de vida. Pero al mismo tiempo, en la era postfordista se vive la ilusión y la trampa de la autogestión y autoconstrucción de la vida a través de la *performance* biotecnológica con la que los nuevos poderes de las industrias biofarmacéuticas empiezan a modelar el consumo de los sujetos (sexualización extremada, regulación mercantil de la prostitución, esperanza de vida, modificaciones genéticas, medicalización y psiquiatrización de la vida cotidiana, etc.). Por ello, parece que lo “biopolítico” resulta insuficiente para explicar la deriva individualista y espectacular de la *performance* postmoderna, resultando por ello evidente su extensión hacia el lado del “tecnobiopoder”, con el despliegue del “código biotecnológico”.

Si, además, esto sucede en una sociedad donde la despolitización general se encamina hacia la reducción o carencia total de derechos de los otros (los inmigrantes, sin papeles, la feminización de la pobreza a escala universal, etc.), es decir, hacia la “vida desnuda”, horizonte implantado para las víctimas después de Auschwitz, se puede entender la complejidad de este cruce de vectores que implosionan en un modelo agudamente descrito en el siguiente texto antológico de la escritora Beatriz Preciado (2008: 44):

¹⁹ En opinión de varios articulistas, como Félix Ovejero y A. de Francisco en *Claves de Razón Práctica*, n° 184.

“La realidad biotecnológica desprovista de toda condición cívica (el cuerpo del emigrante, del deportado, del colonizado, de la actriz o actor porno, de la trabajadora sexual, del animal de laboratorio, etc.) es la del corpus (ya no homo) pornográficus, cuya vida desprovista de derechos de ciudadanía, autor y trabajo, está expuesta y es construida por aparatos de autovigilancia, publicidad y mediatización globales. Y todo ello en nuestras democracias postindustriales no tanto bajo el modelo distópico del campo de concentración o exterminio, fácilmente denunciado como dispositivo de control, sino formando parte de un burdel-laboratorio global integrado multimedia, en el que el control de los flujos y los afectos se lleva a cabo a través de la forma pop de la excitación-frustración”.

Colofón

Dado que de nuestra reflexión se puede inferir un catastrofismo paralizante, caben algunas precisiones finales, porque es obvio que queremos concluir con propuestas cercanas y cálidas para la intervención en los ámbitos escolares y sociales.

Debemos, en primer lugar, acotar con distancia prudencial, siguiendo el consejo de Rancière (2007b) y de R. Mate, la posición extrema de Agamben (2000) cuando amplía el estado de excepción del *lager* a la sociedad del capitalismo del espectáculo, aunque este autor tenga buenas razones a la vista del modelo berlusconiano de sociedad consensuada. Sobre esto R. Mate recupera una reflexión de Benjamin que señala que “para los oprimidos todo es campo” y la matiza en el sentido de que en nuestra sociedad no es que “todo sea campo, no que todo sea barbarie, no que todo sea fascismo, sino que el campo, la barbarie y el fascismo acompaña a la civilización occidental y la amenaza desde dentro”, aunque son ciertos los ejemplos tenebrosos, tanto por la expansión del modelo berlusconiano, como por los hechos comentados por Alba Rico (2007: 159-186), como por la amplitud de tendencias que configuran el Estado penal en EE.UU., asunto recogido por R. Cuesta (2006: 176) en relación con los datos de la criminalidad, en que uno de cada diez hombres negros entre 18 y 34 años está en prisión, como por los datos escalofriantes de la violencia de género que en España excluye decesos no inmediatos y otras incidencias no contempladas, sin em-

bargo, en las estadísticas de otros países europeos, como ha denunciado Lidia Falcón.

En segundo lugar, es preciso aceptar que el pesimismo nace, entre otras fuentes, del conocimiento crítico, y, aunque intelectuales hay acomodados tras el estúpido “nunca pasa nada”, ello no justifica la huida hacia la irresponsabilidad del nihilismo escolar ante los problemas vistos tras el análisis de la “educación de la ciudadanía”, ni tampoco hacia las aporías estériles de la complejidad. Unos y unas docentes afrontarán este pesimismo desde problemas parciales o humanitarios, como el tema del Holocausto, o desde la crítica feminista, o desde la catástrofe ecológica o energética, etc. Cualquiera que sea el punto de arranque, organizar el pesimismo en lo que respecta a la educación política democrática no es sólo tarea voluntarista, y por eso se puede aprender de otros procesos. Claus Offe (2004: 284), sociólogo alemán, ofrece una reflexión de método a la hora de pensar los objetivos de las nuevas democracias europeas posteriores al 90 y recuérdese que la “consensuada” democracia española también nació de un charco autoritario. Estima que las nuevas democracias, como la nuestra, deben centrar su profundización en tres frentes: la ciudadanía democrática debe hacer una crítica del *pasado* para señalar las lagunas y destrozos de la despolitización y para recuperar de la *memoria* los mejores principios; en el segundo, –el *presente*–, el proyecto de ciudadanía democrática debe ser especialmente beligerante y crítico con las formas dominantes de la despolitización ciudadana (que traducido al marco de nuestra reflexión sobre la globalización se puede volcar en la crítica de las despolitizaciones neoliberal y *neoon* de la ciudadanía, vistas antes); y en el tercer frente, –en relación al *futuro*–, debe responderse a la pregunta sobre la confianza en la democracia, ¿*puedo “yo” confiar en que los demás aceptarán los principios y reglas democráticas?* Cuestión fundamental y que, situada en un plano más general, nos retrotrae a la inquietud del famoso teorema de Böckenförde que Habermas resuelve de manera paradójica, dudando de la ciudadanía secular.

Desde luego Offe no ofrece alternativas fuera del marco de la ciudadanía de-

mocrática y secular, porque, asegura, “las democracias (en oposición a los regímenes teocráticos, digamos) son productos humanos por excelencia; por tanto, se los percibe como contingentes, no inmunes a la posibilidad de ser violentados e incluso destruidos por la acción humana”, pero la verdadera respuesta pasa por la “duradera autoaceptación de la comunidad política y de todos sus miembros”, situación que es posible si el buen gobierno permite desvelar las mentiras, la corrupción, imponer derechos y, en suma, profundizar en la democracia, lo cual no es otra cosa que un programa jacobino.

De estas reflexiones sobre el entramado de lo ético y lo político se deduce la necesidad de reconstruir la educación escolar de la ciudadanía en una ciudadanía social radicalmente educadora. Y desde luego, para este viaje, el *locus* donde situarse no puede ser el del “aula-jardín” o el de una “asignatura maría”, sino la institución escolar entendida como *ágora*, como *espacio público abierto*, donde los agentes sociales están presentes y litigan de varias formas. Esto supone afrontar con nuevos métodos de la crítica genealógica la ideología escondida en los textos escolares de todo tipo para desvelar los propósitos de la despolitización, así como, en el plano de lo práctico, ejercer la ciudadanía dentro de la institución escolar señalando como objetivo central la crítica de los modos educativos que infantilizan y carnavalizan los asuntos centrales de la ciudadanía política en pura biotecnología saludable.

En todo caso, y frente a las dudas propias del corporativismo bienpensante y las rutinas profesionales, debe recordarse que las ciencias de la educación son parte integrante de las ciencias sociales y por lo tanto hoy más que nunca nada de lo que sucede en la educación es ajeno a lo político y a lo ético.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2000). *¿Qué queda de Auschwitz?* Valencia: Pre-Textos.
- ALBA RICO, S. (2002). *Ciudad intangible. Ensayo sobre el fin del neolítico*. Gipuzkoa: HIRU-Pensar.
- ALBA RICO, S. (2007). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid: Akal.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (2006). Viaje al interior del yo. En *“Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault”*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- AMORÓS, C. (2008). Géneros e individuos: entre la interpretación y la reflexión. En *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. CPR de Gijón.
- ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida*. Madrid: Alianza.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Madrid: F.C.E.
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2006a). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- BAUMAN, Z. (2006b). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BENHABIB, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, postmodernismo y comunitarismo*. Barcelona: Gedisa.
- BENJAMIN, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (2008). Sobre el concepto de Historia. *Obras*, libro I / vol 2. Madrid: Abada Editores.
- BOTTON, A. de (2005). *Ansiedad por el status*. Madrid: Santillana.
- BUENO, G. (2007). *La fe del ateo*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- CABALLERO, D. (2008). Cristianismo y violencia. *La Nueva España*. Suplemento de Cultura, 15 de mayo de 2008.
- CASTEL, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social*. Argentina: Paidós.
- CASTEL, R. (2006). *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- COBO, R. (2008). Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres. En *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. CPR de Gijón.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.

- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. (2006). Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos. *Con-Ciencia Social*, 10, 167-180.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- DEL RÍO, E. (1997). *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Talasa.
- ECHEVERRÍA, B. (2005). *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. México: UNAM.
- DÍAZ MARTÍNEZ, C. et al. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Anaya.
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: F.C.E.
- ELÍAS, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; FERNÁNDEZ LIRIA, P.; ALEGRE ZAHONERO, L. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; FERNÁNDEZ LIRIA, P.; ALEGRE ZAHONERO, L. (2008). *Educación ético-cívica. 4º ESO*. Madrid: Akal. Ilustración de M. Brieva.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (1998). *El materialismo*. Madrid: Síntesis.
- FORGES, J.F. (2007). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Madrid: Anthropos.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: F.C.E.
- GIL CALVO, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2006). *Entre el naturalismo y la religión*. Barcelona: Paidós.
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HUERTAS, R. (2007). La sexualidad infantil como sujeto histórico. *Con-Ciencia Social*, 11, 125-128.
- HUERTAS, R. (2008). La salud y la norma. En *Salud y Ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. CPR de Gijón.
- JARES, X.R. (2008). Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.
- LEVINAS, E. (1999). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- LÖWY, M. (2002). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: F.C.E.
- MATE, R. (1997). *Memoria de Occidente*. Barcelona: Anthropos.
- MATE, R. (2006a). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Editorial Trotta.
- MATE, R. (2006b). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.
- MATE, R. (2007). *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*. Madrid: Pearson-Alhambra.
- MAYORGA, J. (2003). *Revolución conservadora y conservación revolucionaria*. Barcelona: Anthropos.
- MOLINUEVO, J.L. (2006). *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OFFE, C. (2004). *Las nuevas democracias: transición política y renovación institucional en los países postcomunistas*. Barcelona: Editorial Hacer.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Ginebra: Universidad de Ginebra. Disponible en <http://www.suatea.org/>.
- PRECIADO, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2007). ¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- RANCIÈRE, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Éditions Galilée.
- RANCIÈRE, J. (2006). *Odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RANCIÈRE, J. (2007a). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. (2007b). *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- RENDUELES, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.
- SARLO, B. (2006). *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: F.C.E.
- SASSEN, S. (2001). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Eudeba.
- SASSEN, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- SENNET, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SENNET, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

- SLOTTERDIJK, P. (2003). *Experimentos con uno mismo*. Valencia: Pre-textos.
- THOMPSON, E.P.: (2007). La tradición histórica marxista británica y la crisis contemporánea. En Kaye, H.J., *La educación del deseo*. Madrid: Talasa.
- TIANA, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344, 83-100.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate*. Madrid: Morata
- VATTIMO, G. (1994). *La sociedad transparente*, Barcelona: Paidós.
- VIÑAO, A. (2008). Reformas y más reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 88-91.
- VIRILIO, P. (1998). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.
- VIRILIO, P. (2005). *Lo que viene*. Madrid: Arena Libros.
- ZIZEK, S. (2005). Contra los derechos humanos. *New Left Review*, 34, 85-100.
- ZIZEK, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.