

Generosos amigos de la igualdad y de la libertad, uníos para obtener del poder público una instrucción que haga popular a la razón, o preparaos para perder pronto todo el fruto de vuestros nobles esfuerzos.

CONDORCET

1. LA ESCUELA EN CRISIS

Decía Chesterton que es posible que a lo largo de su historia los seres humanos hayan perseguido ideales absurdos y demenciales, pero que «seguramente nunca haya habido un ideal tan demencial y tan errado en la práctica como el ideal de la practicidad»¹. Está claro que los filósofos medievales, añade, hacían una tontería al quemar a otro filósofo por sus ideas, pero nosotros, modernos, hacemos una cosa mucho más tonta al decir que la filosofía de un hombre no importa. Este amor por lo útil y concreto y este desprecio por las ideas es el secreto mal del mundo moderno. Es cierto que en ocasiones los debates filosóficos sobre ideas conducen a estériles discusiones paralizantes que invitan a la inacción. A veces hay que actuar aunque no se tenga claro dónde está la verdad. Pero quizás Chesterton siga teniendo razón al defender que declarar sin importancia las convicciones de principio acaba haciendo perder más tiempo. Condena al hombre de acción a un estado de errancia cuyo remedio se halla siempre en una parada y retroceso en busca de un momento de clarificación reflexiva.

Si hay algún ámbito donde resulta certero este diagnóstico es, sin duda, en el de la educación, donde parece reinar la más penosa confusión. El legislador parece aquí tan desorientado como desesperado por encontrar soluciones milagrosas al alarmante fracaso de una institución vertebradora de nuestras sociedades democráticas y que lleva atascada en una situación de crisis permanente desde hace más de cincuenta años, dando palos de ciego según las variables modas pedagógicas y ocurrencias de asesores educativos, quitando y poniendo asignaturas, programas bilingües, de digitalización o malbaratando títulos académicos, en fin, vendiendo la destrucción de la escuela como su mayor éxito. ¿Tan difícil es saber para qué sirve una escuela y qué hay que hacer para

¹ Chesterton, G.K., *Herejes*, Madrid, Acantilado, 2007, p. 16.

alcanzar sus fines? Parece que sí, especialmente cuando se declaran sin importancia los debates filosóficos.

En los años sesenta se inicia el giro en los sistemas educativos modernos diseñados por los pedagogos de la Revolución francesa como la tercera institución indispensable, junto al parlamento y al tribunal de justicia, para sostener la vida cívica de los nuevos Estados libres que se querían fundar. ¿Qué hay en el fondo de este giro? Aunque es importante, no se trata solo de una cuestión de masificación de los niveles superiores. El proceso de *democratización de la enseñanza* empezó hace dos siglos, y no obligaba a un cambio de modelo pedagógico. No es tampoco solo un problema de recursos financieros. Nunca el sistema educativo ha estado tan bien dotado como en estos años. Se ha prolongado la escolarización obligatoria; los niños pasan más tiempo en las aulas que nunca. ¿Y entonces con qué puede tener que ver? Quizás con el subrepticio desgaste, bajo la difusa pretensión de su *modernización*, de la idea que lo regulaba.

De un lado, el sistema educativo se ha ido cargando con nuevas exigencias derivadas de las urgencias de los cambios sociales y sus implícitas transformaciones ideológicas. Las sucesivas crisis económicas y las elevadas tasas de paro llevan a buscar en la escuela un remedio al malestar social, poniendo el acento en una formación que favorezca el acceso a los nuevos empleos demandados, vinculados al desarrollo tecnológico. Del otro, los análisis procedentes de la psicología también se han ido filtrando en la concepción formadora de la escuela. La fisonomía de la escuela ha cambiado: se devalúa progresivamente el valor del conocimiento, que es reemplazado por la neolengua de las competencias, las habilidades y las capacidades. El vaciado de los contenidos se ha visto compensado por una obsesiva preocupación metodológica. Llegó el pedagogismo. Llegó la retórica de la apertura de la escuela a la sociedad, de la adaptación permanente del profesorado y del reciclado. Llegó el imperio de la utilidad y la formación para el empleo. Llegó la retórica de la motivación y de lo lúdico.

Estos cambios, sin embargo, no han venido a fundar nada nuevo, sino solo a erosionar la vieja institución. De ahí la crisis. Reina el desconcierto, especialmente intenso en secundaria, sacudida por constantes reformas, pero también en la universidad, sometida desde el establecimiento del plan Bolonia a una lógica mercatiforme. La desconfianza tiñe la experiencia de todos los actores. Las familias desconfían. No hay nada que cause más angustia a los padres que el éxito escolar de sus hijos, pero ya no creen del todo en el valor de la formación intelectual que reciben en su centro educativo. Los estudiantes desconfían. El mismo alumno que se entrega con devoción a su actividad extraescolar llega a la escuela lleno de sospechas sobre el valor de sus estudios y la autoridad de su profesor. Ya no se espera del buen estudiante que sea culto. Sacar diez en física no implica el hábito de la lectura. El paso por la universidad no distingue demasiado al buen médico del buen mecánico: ambos pueden ser eficientes e incultos profesionales. Se extiende una nueva forma de barbarie que nace de la separación de la ciencia y la cultura. Es el tiempo del técnico ignorante. La inevitable pregunta es cada vez más difícil de contestar: ¿y a mí para qué me sirve saber resolver ecuaciones? Los profesores desconfían. Se sienten menospreciados material y moralmente. Notan su proletarización. Se espantan con cada nueva

reforma, que parece expresamente diseñada para hacer imposible su labor, pero temen todavía más la próxima. La sobrecarga con otras funciones que no tienen que ver con enseñar (vigilar pasillos, rellenar informes) les deja menos tiempo para preparar las clases y seguir formándose. Tampoco parece que nadie crea que ser más sabios les hará mejores docentes. Sienten la progresiva infantilización de su enseñanza y la rebaja del nivel de exigencia intelectual. Sienten la culpabilización: no motivan a sus alumnos lo suficiente. Se quiere menos un *sabio* que un *coach*. Y sin embargo, la misma opinión pública que ya no cree del todo en el valor del conocimiento ruge espantada cada vez que alguna noticia insinúa su desmoronamiento. De algún modo sigue sintiendo que la pérdida del saber que se transmite en la escuela es una tragedia irreparable. Que por debajo de su valor instrumental, hay ahí algo que es valioso de modo absoluto. Y se echan las manos a la cabeza cada vez que llegan los rumores de que los alumnos salen de la escuela sabiendo menos. No tenemos claro el valor de que se obligue a nuestros hijos a leer *La Celestina*, pero nos decepciona oír que en las clases de Lengua ya no se hace.

Esto es lo que hace la crisis aparentemente irresoluble. La vieja escuela no muere. Agoniza, desnaturalizada, en un insoportable estado de descomposición. Sobrevive maltrecha, hecha jirones, porque la nueva idea es incapaz de reemplazar a la antigua, precisamente porque no hay ninguna otra Idea. La antigua es intempestiva. Los nuevos tiempos pueden haberla hecho *demodé*, pero solo para llenarlo todo de incertidumbre y confusión. Renunciar a ella supone otras instituciones con otros fines. Si lo que se quiere es formación profesional, mejor talleres; si es socialización y equilibrio emocional, mejor parques y colonias deportivas. No es que estas cosas no sean importantes, es que no son el fin *propio* de esta institución. Y un mundo sin escuela aterra.

Se trata de una *crisis de fe pedagógica*, un poco esa misma de la que ya hablaba Durkheim² a comienzos del siglo XX que, irresuelta, se ha ido desplazando y enquistando. Hay especialmente tres problemas que se cruzan entre sí en cada una de las etapas y en los que seguimos atrapados. El primero tiene que ver con la relación de la escuela con el orden político. Se suele decir que la educación es un derecho, pero ¿de qué tipo? ¿Acaso social, destinado a reducir la desigualdad económica y evitar la pobreza, o mejor civil, vinculado a las libertades individuales? Tenemos claro que el sistema educativo es una institución esencial en nuestras democracias, pero ¿qué escuela para qué democracia? El segundo tiene que ver con los fines del sistema educativo. Todos entendemos que la educación tiene que ser útil para la vida. Prepara a los jóvenes para desenvolverse de manera autónoma en la edad adulta. Pero ¿qué es lo útil, proporcionar una formación profesional que le permita ganarse la vida decentemente o una formación intelectual que le ayude a comprender el mundo mejor y a pensar por sí mismo? ¿Cuál es el fin del sistema educativo, formar en un oficio o formar el espíritu? El tercero está relacionado con el contenido de esta enseñanza. ¿La formación teórica recibida tiene que ser humanística o científica? ¿Qué hacemos con la vieja intención humanista del sistema educativo en un mundo dominado por la ciencia y la técnica? ¿Qué valor tienen *las letras* hoy? Por

² Durkheim, É., *L'évolution pédagogique en France*, I, París, Felix Alcan, 1932, pp. 10-12.

debajo de los tres late un inmenso problema moral y político: ¿qué idea nos hacemos de lo que es un ser humano y de la formación que necesita para habitar el mundo y convivir con los otros? Parece que hace doscientos años los revolucionarios lo tenían muy claro, pero hoy hemos perdido la fe que a ellos les animó.

El problema, como seguía diciendo Durkheim, es que las crisis de fe no se curan por decreto. Lo que alimenta la fe es siempre una idea. Y los ideales no se imponen por ley: se muestran, y es su inmanente valor lo que ejerce su espontánea atracción sobre los espíritus. Tiene que ser primero comprendida para poder ser después querida por quienes tienen la posibilidad de realizarla. Si la razón de la crisis es nuestra actual desorientación sobre lo que ha de ser la escuela, traer a nuestro presente las reflexiones que originaron la idea, no con la intención de imitarlas, pero sí de actualizarlas, puede resultarnos de la mayor utilidad. Porque está claro que necesitamos una idea, una idea comprendida, compartida y querida, que fije el norte de la acción del legislador y nos permita *volver a la escuela*. A veces, para inventar lo que no hay, es menester girarse hacia el pasado para mirar al porvenir. De ahí la utilidad de poner a disposición del público hispanohablante los textos que aquí presentamos: el conjunto de reflexiones en las que, a lo largo de más de cien años, desde la revolución hasta la Tercera República, el pensamiento francés, mezclando la pausa de la reflexión teórica con las prisas de la acción política, fue dibujando la idea del sistema educativo que necesita un Estado libre.

Enmarcamos este debate entre dos fechas simbólicas: 1791, año en el que se inician los debates revolucionarios sobre la reforma del sistema de instrucción, y 1905, en el que se aprueba la ley de laicidad que separa Estado e Iglesia, liberando definitivamente la escuela de la tutela religiosa. A lo largo de estos debates se va trazando el *ideal-tipo* de la escuela republicana, el principio que regula sus realizaciones históricas concretas en las diversas naciones. En este sentido, el valor de estos textos trasciende tanto el histórico-comparativo como el sociológico. Tienen un valor propiamente *filosófico*. No se trata de aproximarse al caso histórico de la escuela francesa, frente a la española o la anglosajona. Sucede aquí lo mismo que con la Declaración de Derechos y con la propia revolución: no se trata solo de un acontecimiento *francés*, sino *universal*. Nuestro sistema educativo, hoy en crisis, fue pensado por un conjunto de filósofos metidos a hombres de acción que en el contexto revolucionario y sus posteriores oleadas destruyeron los establecimientos del Antiguo Régimen con la intención de buscar la forma adecuada de traducir institucionalmente las ideas pedagógicas que los ilustrados habían aprendido leyendo a los antiguos.

¿Cuál es esta idea? La de una institución emancipadora cuya finalidad es *formar al hombre y al ciudadano* cultivando su humanidad mediante el estudio de las letras y las ciencias. Su misión es quizás la más difícil: insuflar vida al nuevo orden fundado en el principio de la razón y la libertad pensado por los filósofos, ese que los revolucionarios quisieron traer a la realidad. Se compone progresivamente a lo largo de tres momentos del mismo arco histórico en los que se moviliza un vasto conjunto de reflexiones elaboradas por diversos pensadores, algunos no muy bien conocidos en el medio hispanohablante, pero que merecen ser redescubiertos, sobre los tres niveles del sistema educativo. Hay, durante la

revolución, un primer debate fundamental, que encuentra su centro de gravedad en Condorcet, sobre la naturaleza del sistema de instrucción en general y de su etapa elemental en particular, que fija tanto el principio como los límites de todos los posteriores desarrollos, y que es recuperado durante los años de la Tercera República por Jules Ferry. Hay un segundo debate sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria y el papel esencial que en ella ha de ocupar la enseñanza de la filosofía, protagonizado por Victor Cousin durante los años de la Monarquía de Julio, cuyo desarrollo acabará enfrentando en el cambio de siglo la moderna pedagogía procedente de los científicos sociales (Durkheim) con la antigua pedagogía de los filósofos (Alain). Finalmente, hay un tercer debate sobre la naturaleza de la universidad, protagonizado por Louis Liard. En torno a estos centros de gravedad se aglutinan las reflexiones de los demás protagonistas, Lepeletier y Paul Bert, Victor Hugo y Jaurès, Renan y Lagneau, que preparan, disputan, matizan y enriquecen la figura. A lo largo de cien años, en sucesivos aluviones, se prolonga el debate revolucionario sobre el sistema de instrucción, acompañando las reformas legislativas, hasta encontrar una ejemplar realización en la experiencia de la Tercera República. Esta *república de los profesores*³, como a veces ha sido descrita, señala el *momento republicano en Francia*⁴. Es el momento histórico donde este ideal-tipo alcanza su más perfecta encarnación. A lo largo de esos años, pues, se teje la idea que puede servir hoy para elaborar una política pedagógica razonable, que habría de permitirnos fortalecer y perfeccionar nuestros sistemas democráticos.

2. EDUCACIÓN, REVOLUCIÓN Y REPÚBLICA

El sistema educativo moderno es una institución republicana. No proviene, es importante aclararlo, ni de premisas liberales ni socialistas. «Es en el gobierno republicano, dice Montesquieu, donde se necesita todo el poder de la educación»⁵. Para entender la idea de la escuela es preciso explicar pues su conexión con la propia naturaleza republicana de la revolución.

Una tercera libertad

La hegemonía que a lo largo del siglo xx adquiere el debate entre las tradiciones liberal y socialista ha establecido un marco mental que obstaculiza la comprensión de la idea republicana. Se trata de un auténtico obstáculo epistemológico. La manera como los liberales, desde Constant hasta Berlin⁶, han distinguido entre dos concepciones de libertad, anti-

³ Cfr. Thibaudet, A., *La République des professeurs*, París, Grasset, 1927, p. 35.

⁴ Cfr. Spitz, J.-F., *Le moment républicain en France*, París, Gallimard, 2005, pp. 13-61. En otro sentido, Nord, Ph., *The Republican Moment: Struggles for Democracy in Nineteenth-century France*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, pp. 1-14; y también Bernstein, S., Rudelle, O. (eds.), *Le modèle républicain*, París, PUF, 1992, pp. 7-10.

⁵ Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, IV, 5.

⁶ Cfr. Constant, B., «De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos», en *La libertad de los modernos*, Madrid, Alianza, 2019, y Berlin, I., *Dos conceptos de libertad y otros escritos*, Madrid, Alianza, 2014.

gua y moderna, positiva y negativa, y la forma como Marx y la tradición socialista reducen la república a un «nuevo traje de baile para la vieja sociedad burguesa»⁷, hacen una pinza que se retroalimenta, vaciándola de contenido. A partir de este momento, la libertad republicana pasa a ser un incómodo residuo del mundo antiguo extraño en el mundo moderno, una especie de inexplicable anacronismo. Desde este presupuesto liberal, la historia de las ideas políticas se divide en dos momentos: desde Aristóteles hasta Hobbes, donde reina la filosofía política de los antiguos, republicanos, defensores de la participación del ciudadano en el sujeto soberano, preocupados por la virtud y el gobierno mixto, y desde Hobbes en adelante, modernos, contractualistas y liberales, preocupados por los derechos inalienables del individuo. Hobbes sería el Galileo de la política, el punto de sutura, y Locke el gran héroe liberal. Aunque la doctrina del contrato es hobbesiana, como su intención es absolutista, tiene que venir Locke a darle la vuelta, como si fuera un calcetín, para convertirla en el nuevo fundamento de la teoría de los derechos humanos y los límites del poder, que se materializa con la Gloriosa de 1688 y su *Bill of Rights*, de las que las revoluciones americana y francesa no serían sino una especie de repetición. En fin, para el liberal, ser moderno es ser liberal, ser liberal es proteger la libertad del individuo de las interferencias del Estado, y las revoluciones, cuando salen bien, lo que harían es fundar esa libertad. Las irrupciones republicanas, que solo se darían en el caso francés, serían el triste resultado de la miopía de quienes no entienden la nueva libertad, y su único efecto, el Terror. Pero si esto es así, añade enseguida el socialista, perfectamente de acuerdo con el liberal en sus presupuestos hermenéuticos, entonces la revolución es solo el resultado de las aspiraciones de la emergente clase burguesa y trae por ello una libertad solo *formal*, pero no *real*. Se limita a transformar y disimular las relaciones de dominio entre clases, pero no las suprime. Y por eso hace falta una nueva revolución, la del cuarto estado, la de la clase obrera, que complete la primera.

Es mérito de la historiografía neorepublicana⁸ de los últimos cincuenta años haber disputado esta interpretación de la historia de las ideas políticas y borrar este obstáculo

⁷ Marx, K., *Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850*, en *Obras escogidas 1*, Madrid, Akal, 2016, p. 147.

⁸ La historiografía republicana se desarrolla desde los años cincuenta en el ámbito anglosajón a partir del estudio de las fuentes ideológicas de la revolución americana. Nace de una ruptura con la interpretación ortodoxa liberal. Baste mencionar los siguientes trabajos ya clásicos: Bailyn, B. *Los orígenes ideológicos de la Revolución norteamericana*, Madrid, Tecnos, 2012; Pocock, J.G.A., *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*, Madrid, Tecnos, 2008; Skinner, Q., *Los fundamentos del pensamiento político moderno*, 2 vols., México, FCE, 1985-1986; Wood, G.S., *The Creation of the American Republic, 1776-1787*, Virginia, University of North Carolina Press, 1998.

Este trabajo historiográfico prepara el desarrollo de un segundo momento jurídico, representado por las obras de Bruce Ackerman (*We the people*, 3 vols., Madrid, Traficantes de sueños, 2015) y Cass Sunstein (*La revolución en los derechos: redefiniendo el estado regulador*, Madrid, Ramón Areces, 2016).

Finalmente, adopta la forma de una teoría política completa. En este proceso ejerce su influencia directa el pensamiento de Hannah Arendt y la tradición comunitarista. Las obras más representati-

haciendo de nuevo accesible el carácter estrictamente republicano de las revoluciones modernas. Tenían para ello que resolver dos cuestiones previas: ¿cómo se define la libertad republicana frente a la libertad liberal? ¿Y qué relación tiene el republicanismo, que es una doctrina antigua, con las revoluciones, que hablan el lenguaje moderno de los derechos?

Su punto de partida consiste en afirmar que la distinción liberal entre dos formas de libertad, positiva y negativa, como participación en el sujeto soberano y como no-interferencia del Estado en la esfera de las libertades individuales, encubre una tercera propiamente republicana. Para evitar malentendidos, Skinner la llama neo-romana, y Pettit, en una formulación ya clásica, libertad como no-dominación. En el trabajo de reconstrucción de esta tradición, muestran cómo fue esta tercera idea la que describieron Cicerón y los historiadores romanos; la misma que fue revitalizada por los humanistas cívicos florentinos, los Maquiavelo y Bruni, a partir del siglo XIV; la misma que fue difundida por la nueva cultura humanista por toda Europa y encontró nuevos focos de desarrollo durante el siglo XVII en los Países Bajos en guerra con la Monarquía Hispánica y en la revolución inglesa de 1642, con Harrington y Milton; la misma que durante los años de la Restauración de Carlos II se articula en las doctrinas whig de Algernon Sidney y Henry Neville. Sin embargo, tras la Revolución inglesa de 1688 y el establecimiento de una monarquía moderada, la pasión republicana se diluye en Gran Bretaña. A comienzos del XVIII se convierte en una opción minoritaria defendida solo por los *true whigs*, integrados en el opositor partido *country* de Bolingbroke. Pero vuelve a prender con fuerza cincuenta años después en las colonias americanas. Poco influyentes en Inglaterra, las *Cartas de Catón*, de Trenchard y Gordon, son leídas allí con avidez. Es así como esta misma idea de libertad vuelve a resonar en *El sentido común* de Paine, las *Notas sobre Virginia* de Jefferson, los ensayos de *El federalista* y el resto de la abundante literatura panfletaria revolucionaria. El éxito de la revolución en las colonias, finalmente, enciende también la llama republicana en Francia.

En 1750, el pensamiento absolutista de los Bodin y Bossuet sigue siendo hegemónico en Francia, pero las ideas políticas ilustradas empiezan a abrirse paso. Algunos *philosophes* empiezan a defender estas mismas ideas republicanas que se han mantenido vivas en Inglaterra. El artículo de la *Enciclopedia* sobre la «Autoridad política», escrito

vas de esta filosofía política neorepublicana son posiblemente las de Quentin Skinner, *La libertad antes del liberalismo*, México, Taurus-CIDE, 2004; Philip Pettit, *Republicanism*, Barcelona, Paidós, 1999; Michael J. Sandel, *Democracy's discontent. America in search of a public philosophy*, Cambridge-Londres, Belknap-Harvard University Press, 1996; y también Maurizio Viroli, *Republicanism*, Cantabria, Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2015.

En el ámbito francés se desarrolla de manera inicialmente independiente un movimiento paralelo. Por mencionar tres obras fundamentales, comienza con el trabajo clásico de Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*, París, Gallimard, 1982, prosigue con *De los derechos del hombre a la idea republicana*, de Luc Ferry y Alain Renaut (*Philosophie politique, III*, París, PUF, 1984), y se encuentra con la reflexión anglosajona en *La liberté politique. Essai de généalogie conceptuelle* (París, PUF, 1995), de Jean-Fabien Spitz.

por Diderot, es un buen ejemplo, por no mencionar *El espíritu de las leyes* de Montesquieu y el *Contrato social* de Rousseau. No obstante, su republicanismo tiene un carácter meramente teórico. En el xvii, en Europa, tras el fracaso de la experiencia de Cromwell, nadie piensa que este régimen, atractivo quizás desde un punto de vista intelectual, posible para pequeñas ciudades-estado como Ginebra⁹, lo sea para una gran nación como la francesa. Otros, como Voltaire¹⁰, prefieren decantarse por la solución moderada inglesa, que parece ser un buen sucedáneo de la república pero sin las convulsiones de la revolución. Mientras tanto, en la propia Inglaterra se ha ido desarrollando un nuevo discurso claramente alejado de los presupuestos republicanos sobre la virtud donde la libertad negativa de Hobbes se empasta con las nuevas teorías económicas del libre mercado que están siendo sistematizadas por los fisiócratas franceses y Adam Smith. Mandeville publica su *Fábula de las abejas*, el primer producto netamente liberal.

La Revolución americana cambia las cosas. Demuestra la viabilidad de la idea republicana en un gran Estado moderno. Hecha real en el nuevo mundo, la idea regresa a la vieja Europa. Condorcet, el último de los *philosophes*, el único que participa en la Revolución, se convierte en uno de sus principales promotores¹¹. En 1786, en la víspera de la revolución, publica *De la influencia de la revolución de América sobre Europa*, y un poco más tarde sus *Cartas de un burgués de New Haven a un ciudadano de Virginia*. El salón de Sophie, su esposa, se convierte pronto en el «hogar de la república»¹², que va dejando de ser una especulación filosófica para convertirse en una posibilidad real.

¿Qué concepción de la libertad alimenta esta idea republicana que se despliega como en filigrana desde su germinación en los antiguos hasta llegar a Jefferson y Condorcet, esa que Skinner y Pettit tratan de hacer comprensible de nuevo? La teoría política republicana toma como punto de partida una distinción puramente fenomenológica entre las dos maneras de formar parte de una comunidad política: o como libre, o como esclavo. En toda su larga tradición, en los antiguos y los modernos, esta libertad es sistemáticamente entendida como el estatus jurídico que opone la condición de ese que es *dueño de sí mismo* (*sui iuris*), frente a ese otro que se encuentra *a merced de otro* (*alieni iuris*). No tiene que ver con el mayor o menor número de opciones de un agente en una situación dada, ni remite a ninguna hipotética situación anterior a la existencia en comunidad. Para el republicano, no hay propiamente libertad antes de la vida con los otros, dimensión existencial de la condición humana. Esta consiste en un estatus, en una *cantidad de poder* en el interior de un tejido social de desiguales relaciones de poder. Ese que garantiza que un agente no se

⁹ Cfr. Rousseau, J.-J., «A la República de Ginebra», *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 98.

¹⁰ Véase especialmente la novena de sus *Cartas inglesas*, «Sobre el gobierno».

¹¹ Sobre la figura de Condorcet, véase: Badinter, É. y R., *Condorcet. Un intellectuel en politique*, París, Fayard, 1988. Sobre su pedagogía, véase: Kintzler, C., *Condorcet: L'instruction publique et la naissance du citoyen*, París, Gallimard, 1987, así como: Coutel, Ch., *Condorcet: Instituer le citoyen*, París, Michalon, 1999. Sigue mereciendo la pena el clásico de F. Buisson, *Condorcet*, París, Félix Alcan, 1929.

¹² Badinter, É. y R., *op. cit.*, p. 324.

encuentre sometido al poder arbitrario de otro. Así pues, tampoco consiste en el ejercicio directo del poder político. Define una situación objetiva de independencia. En este sentido, Maquiavelo explica que los pueblos aman la libertad no porque quieran gobernar, sino «para vivir seguros», es decir, para «poder gozar de sus bienes sin temor, no dudar del honor de la esposa o de los hijos, o no tener miedo por sí mismo»¹³. Y dice también Montesquieu que la libertad política consiste «en esa tranquilidad de espíritu que proviene de la opinión que tiene cada uno de su seguridad», y la república, en ese ordenamiento institucional en el que «un ciudadano no pueda temer a otro»¹⁴.

La libertad política de la que hablan los republicanos no se deja describir pues en términos de libertad formal frente a libertad real: es la situación objetiva de un sujeto, que tiene después un reflejo subjetivo e intersubjetivo (conciencia propia y reconocimiento de los demás), constituida por un entramado de mecanismos institucionales y jurídicos que, según la fórmula de Pettit, le protege del *dominium*, el horizontal poder arbitrario que un particular puede ejercer sobre otro particular, sin caer en el *imperium*, el vertical poder arbitrario que el gobernante puede ejercer sobre los gobernados. La libertad positiva de la que habla el liberal, que consiste en la participación política, es un *medio necesario*, pero no el *fin*. Quienes olvidan este fin poniendo por delante la participación democrática estarían confundiendo la república con lo que los antiguos, desde Aristóteles, consideraron su forma degenerada populista¹⁵.

De este modo, frente a cualquier otro tipo de régimen político, la república se define de manera esencial como un *Estado libre*, no solo hacia afuera, por ser independiente respecto de otras potencias, sino hacia adentro, porque su ordenamiento jurídico es tal que constituye la independencia de sus ciudadanos. En este sentido, para la tradición republicana, *libertas* es *civitas*: se define por la condición de ciudadanía. Así, cuando Hobbes construye la idea negativa de libertad, entiende que toda ley supone una limitación de una mítica libertad que el individuo tendría antes de su participación en la vida política, en el hipotético estado de naturaleza, y por eso sostiene que el ciudadano de la república de Lucca es tan poco libre como el de la monárquica Constantinopla, pues ambos viven bajo una ley que restringe igualmente su libertad. Para el liberal, da igual la forma del régimen. El republicano Harrington le replica recordándole la esencial diferencia entre estas dos formas de estar sometido a una ley: mientras que los bienes y la cabeza del poderoso bajá dependen de la voluntad de su sultán, el más humilde luqués dispone libremente de una y otra sin más límite que el de la ley. El primero, rico, como vive en una monarquía, se encuentra a merced de un señor; el segundo, pobre, como vive en una república, está sometido solo a una ley diseñada expresamente para liberarle de toda dependencia¹⁶.

¹³ Maquiavelo, *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*, I, 16, Madrid, Alianza, 1987, p. 80.

¹⁴ Montesquieu, *op. cit.*, XI, 6.

¹⁵ Sobre la distinción entre republicanismo y populismo, véase Pettit, Ph., *op. cit.*, pp. 25ss.

¹⁶ Cfr. Hobbes, Th., *Leviatán*, Madrid, Alianza, 1989, pp. 283-284; Harrington, J., *República de Océana*, Madrid, CEPC, 2013, pp. 26-27.

Es esto lo que toda la tradición republicana desde los griegos ha tratado de expresar al distinguir entre el *gobierno del hombre* y el *gobierno de la ley*. En todo Estado hay leyes, pero en un caso, la ley somete; en el otro, hace libre. Por ello, mientras que el liberal entiende que la intervención del Estado, aunque inevitable, es siempre un mal, porque restringe su libertad, el republicano, por el contrario, entiende que es ese ordenamiento jurídico lo que la constituye. Para el liberal, si hay ley, no hay libertad; para el republicano, la ley hace la libertad. Y esta no solo protege su vida y sus bienes, sino que también regula los cauces de su participación en la vida pública. Como repiten con frecuencia los liberales¹⁷, el elemento democrático es ajeno, aunque no incompatible, con el principio liberal. El liberal no espera del ciudadano que se preocupe de los asuntos públicos, solo que disfrute de su vida privada. Para el republicano, por el contrario, la vida cívica es el ingrediente central de su ciudadanía. Aunque la república no es sin más un gobierno popular, no hay república sin participación democrática. Por eso una democracia liberal no es todavía una república.

El republicanismo de los modernos

Sin embargo, los revolucionarios de finales del XVIII ya no quieren la república de los antiguos: quieren una república *moderna*. Admiran su vida libre, y por eso Atenas y Roma les sirve de inspiración, pero detestan la brutalidad del esclavismo. Demóstenes ya no sirve como modelo de sabiduría política¹⁸. La idea de libertad está en los antiguos, pero los principios de la constitución republicana moderna no: falta la igualdad de derechos. Quieren universalizar la condición de ciudadanía. Por eso tienen que buscar este principio en la razón, no en la historia. «La historia no es nuestro código», proclama Rabaut Saint-Étienne¹⁹. Para fundar la libertad es necesario apelar a una arquimédica razón ahistórica. La tradición es fuente de prejuicios y superstición. Se puede mirar el pasado buscando en los antiguos realizaciones parciales de la experiencia del *vivere libero*, pero el fundamento de la revolución está en el mismo sitio que el origen de la verdad. El pensamiento revolucionario injerta así el principio político de libertad de los antiguos en la filosofía del derecho natural de los modernos. No se trata de una superposición, sino del cruce de un principio político con una concepción jurídica.

La relación entre antiguos y modernos es motivo de disputas en el interior del republicanismo contemporáneo. Todo el pensamiento de Arendt se asienta sobre una crítica de la modernidad; Pocock también opone virtud y derechos²⁰. En ambos casos, la misma conclusión: no puede haber un republicanismo moderno. Pero no es así como parecen verlo los propios revolucionarios. Para ellos no hay ninguna incompatibilidad entre la libertad de los antiguos, con su retórica de la virtud, y el lenguaje de los derechos modernos. Según

¹⁷ Cfr. Bobbio, N., *Liberalismo y democracia*, México D.F., FCE, 1989, pp. 32-60.

¹⁸ Condorcet, *Informe, infra*, p. 198.

¹⁹ Rabaut Saint-Étienne, J.-P., *Consideraciones sobre los intereses del Tercer estado* (*Œuvres* de Rabaut Saint-Étienne, París, Laisné Frères, 1826, T. 2, p. 245).

²⁰ Cfr. Pocock, J.G.A., «Virtudes, derechos y hábitos sociales: un modelo para los historiadores del pensamiento político», en *Virtud, Comercio e Historia*, Bogotá, Temis, 2018.

Condorcet, «una constitución republicana es la mejor de todas. Es esa en la que todos los derechos del hombre están conservados»²¹. Es el liberal Burke quien denuncia la revolución a partir de su crítica a la teoría de los derechos humanos, y el republicano Paine quien los defiende. En la vida democrática americana encuentra realizada Tocqueville esta fusión entre derecho y virtud: «La noción de los derechos no es más que la noción de la virtud introducida en el mundo político»²². Así pues, como los liberales, los republicanos entienden que la finalidad del Estado es proteger la libertad del individuo, pero a diferencia de los liberales, entienden algo más: que esa libertad solo se sostiene en la virtud del ciudadano. En su interpretación de la naturaleza de los derechos fundamentales y de la constitución republicana, ambas cosas se entrelazan: la virtud cívica es la disposición de los ciudadanos para sostener las instituciones que crean su libertad, y su libertad consiste en el estatus que hace efectivo el derecho natural del hombre a no vivir sometido a otro. En este mismo sentido interpreta Pettit en términos consecuencialistas la relación del republicanismo con los derechos naturales, «medios esenciales para promover objetivos republicanos»²³, y defiende Viroli que «la idea moderna de los derechos es perfectamente coherente con el ideal republicano de la libertad política y de la vida civil»²⁴. Y en este mismo sentido Christophe Hamel ha hablado de un «republicanismo de los derechos»²⁵ que encuentra ya elaborado en Algernon Sidney. Aun aceptando el supuesto de que el liberalismo comienza con Locke, muestra de manera convincente cómo mucho antes el republicanismo ya viene haciendo un uso abundante y radical del iusnaturalismo. Dando un paso más que Viroli, no defiende solo la compatibilidad entre virtud y derecho, sino su pertenencia mutua. Ausente en el republicanismo de los antiguos, el lenguaje de los derechos articula así el republicanismo de los modernos.

Esto tiene que ver con la naturaleza de los derechos humanos. Son radicalmente modernos, en efecto. Nacen de la ruptura con la concepción jurídica de los antiguos, del giro de una concepción objetiva a otra subjetiva²⁶. Pero no se identifican inmediatamente con la doctrina liberal. Su origen se encuentra en el contexto de la crisis de legitimidad de la autoridad política que proviene del conflicto entre las monarquías absolutas y la Reforma protestante, entre quienes exigen obediencia incondicional al rey y quienes defienden el derecho a la rebelión. Es esto lo que hace necesaria una nueva fundamentación de las condiciones bajo las cuales es exigible la obediencia a la ley en la segunda mitad del siglo XVI. Al mismo tiempo que los hugonotes monarcómacos elaboran su teoría de la revolución, los neotomistas españoles están reelaborando la antigua doctrina iusnaturalista para fundamentar el deber de obedecer a partir del libre consentimiento

²¹ Condorcet, *Vie de Turgot, Œuvres*, v, ed. Arago, París, Firmin Didot, 1847, p. 209.

²² Tocqueville, A., *La democracia en América*, 1, Madrid, Alianza, 1998, p. 224.

²³ Pettit, Ph., *op. cit.*, pp. 138-139.

²⁴ Viroli, M., *op. cit.*, p. 103.

²⁵ Cfr. Hamel, Ch., *L'esprit republicain. Droits naturels et vertu civique chez Algernon Sidney*, París, Garnier, 2011, pp. 537-543.

²⁶ Cfr. Villey, M., *El derecho y los derechos del hombre*, Madrid, Ediciones Jurídicas y Sociales, 2019.

del súbdito²⁷. La manera como Hugo Grocio reconstruye esta versión inicial abre las vías de un doble desarrollo de la doctrina. De un lado, brota una línea conservadora de la teoría de los derechos que conduce hacia Selden y Hobbes. Pero del otro, los revolucionarios ingleses desarrollan una interpretación injertando en este marco la libertad republicana. Inician así esa otra vía radical republicana que interpreta el contrato como un acto constituyente que establece un conjunto de derechos inalienables, que justifica la legitimidad de la autoridad política como el resultado de un acto condicional de transferencia de derechos individuales y el derecho a la rebelión como un deber del ciudadano en caso de incumplimiento. Esta es la aportación a la historia de las ideas políticas de los panfletistas radicales entre 1640 y 1650. El primero, Henry Parker en sus *Observaciones*, donde usa ya la idea de un «derecho inalienable» para defender los derechos de la comunidad como totalidad contra el gobernante. Después, los radicales *levellers*, Lilburne, Overton, Walwyn, que ponen los fundamentos del constitucionalismo moderno. Tras ellos, toda la tradición revolucionaria. Los *Agreements of the People* transforman el supuesto pre-social del contrato originario en el principio de soberanía popular; la apelación a los derechos naturales, en la base del discurso republicano. El *we the people* se convierte en el único fundamento legítimo del poder político²⁸.

De este modo, el republicanismo se hace moderno reformulando la idea de libertad como no-dominación en el lenguaje de los derechos humanos. Como dice Lévy-Bruhl, «los hombres de la Revolución francesa están llenos de Rousseau, pero Rousseau está lleno de Plutarco»²⁹. El republicanismo clásico, que hablaba de la oposición entre libres y esclavos, de imperio de la ley, de virtudes cívicas, de corrupción de los regímenes políticos, de Estado libre frente a tiranías, empieza a servirse del lenguaje del contrato social y a expresar esas ideas hablando de derechos inalienables y de la ley natural. La *libertad* se traduce en *igualdad de derechos*, y la Declaración de derechos y su traducción constitucional, en el principio *ahistórico* de la acción política.

Revolución americana y Revolución francesa

La misma idea republicana busca ser realizada en las revoluciones americana y francesa. Pero son los franceses quienes ponen en el centro la cuestión del sistema educativo. No se trata de que los americanos participen menos del espíritu ilustrado³⁰ o estén menos interesados por la cuestión de la educación. La Revolución americana también tiene sus peda-

²⁷ Cfr. Skinner, Q., *Los fundamentos del pensamiento político moderno II. La reforma*, México D.F., FCE, 1986, pp. 141-180; 195-245.

²⁸ Cfr. Tuck, R., *Natural rights theories. Their origin and development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 143-155. Sobre la evolución del debate constituyente desde los *levellers* hasta la Revolución americana, véase Cueva Fernández, R., *De los niveladores a Marbury vs. Madison: la génesis de la democracia constitucional*, Madrid, CEPC, 2011, pp. 64-138.

²⁹ Lévy-Bruhl, L., «L'idéal républicain», en *La politique républicaine*, París, Alcan, 1924, p. 76.

³⁰ Bailyn, B., *op. cit.*, pp. 35-42.