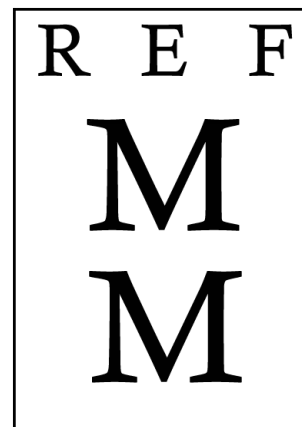


*Movimiento estudiantil: testimonio
de una herencia y un proyecto
históricos*

Rosemary Bruna Ramírez^Φ

Universidad de Chile

rose.bruna.ram@gmail.com



Resumen

La mirada histórica del pasado ha sido crucial a lo largo del desarrollo del pensamiento humano, a la hora de analizar el presente y de proyectar el rumbo que la humanidad quiere atravesar en su porvenir. No obstante esta evidente relevancia que ha tenido lo histórico dentro del acontecer del hombre, como sujeto y como colectividad, se ha propuesto –por parte de varios autores, pero aquí nos centraremos en Keith Jenkins– que nos desliguemos totalmente de la historia, para dar paso a una época que sólo se mueve hacia delante. En este ensayo se discute la posibilidad de llevar a cabo tal propuesta, basándonos en un acontecimiento real, actual y contingente: el movimiento estudiantil chileno, cuyos supuestos teóricos parecen traer consigo una herencia moderna que se presenta como refutación a la posibilidad de deshacernos del pasado, en tanto que éste, querámoslo o no, influye profundamente en nuestra acción y proyección.

Palabras claves: Historia, Modernidad, Posmodernismo, Movimiento estudiantil, Proceso, Proyecto.

^Φ Licenciada en Filosofía, U. de Chile. Ayudante de cátedra en Axiología y Ética, Universidad de Chile (2012). Parte del equipo del proyecto Fondecyt "El horizonte ético-político del perdón y la promesa: Claves para una ética del conflicto", dirigido por Humberto Giannini. Línea de investigación: ética y epistemología.

Introducción

En las entrañas del movimiento estudiantil chileno del 2011, entre sus órganos invisibles, los que no aparecieron en la prensa, los que discutían en asambleas de estudiantes y ciudadanos, o incluso en sus hogares y todo tipo de reuniones, entre actores y espectadores, era recurrente escuchar -a veces a modo de respuesta frente a acusaciones y reclamos respecto de las consecuencias menos apreciadas de las manifestaciones en las calles- que *el movimiento buscaba construir ciudadanía y conciencia social, que los beneficios prácticos resultantes no los íbamos a recibir nosotros, sino que estábamos trabajando para las generaciones que vienen después, para lograr construir la sociedad que queremos ser*. Estas motivaciones se hicieron explícitas también en distintos documentos, discursos y cartas generados por las organizaciones estudiantiles tanto secundarias como universitarias; incluso se leían implícitos detrás de las demandas más pragmáticas el afán de crear un nuevo modelo cuya beneficiaria fuera la sociedad misma y el porvenir de las generaciones que nos proseguirían. Además, las fuertes críticas por parte de los manifestantes al sistema impuesto por la dictadura militar -y perpetuado por la Concertación en los gobiernos *de transición*- aludían constantemente a la *recuperación* de ciertos valores que la educación pública había perdido, que se encuentran en plena contradicción con las políticas económicas y educacionales propugnadas por tales gobiernos; se hacía un llamado a tener en cuenta “el paradigma republicano y sus tensiones con el liberalismo” para engendrar un nuevo modelo.

Al analizar este discurso, podríamos decir, omnipresente en las movilizaciones del 2011, no parece raro que las lecturas de ciertos autores modernos -como Kant y Hegel, que son los exponentes con quienes vamos a dialogar en este ensayo- rememoren tales consignas estudiantiles. La noción de educar en condiciones de igualdad para formar ciudadanos cuyo accionar se base en el beneficio de la colectividad por sobre el individual (aun cuando también se busque con la reforma propuesta, de manera quizás secundaria, la mejora de las condiciones de vida particulares), el énfasis en la construcción de una constitución que responda a las necesidades del pueblo chileno y que refleje el proyecto de sociedad que queremos ser a través del establecimiento de la Educación como un derecho primordial, la conciencia de que somos el producto de una serie de acontecimientos históricos anteriores, y la proyección que es enarbolada por la idea de transformar tan profundamente nuestro sistema educacional, que sus repercusiones sean no meramente contingentes, sino que alcancen a la posteridad; todo ello parece encajar con ciertos postulados de autoría ilustrada y/o idealista, lo cual hace aparecer la pregunta de si acaso esas ideas lograron alcanzarnos a nosotros, si somos herederos del pensamiento moderno, continuadores de un plan histórico planteado siglos antes de nuestra aparición en el mundo, si estamos concibiendo nuestra participación histórica como lo hicieron, por ejemplo, Kant y Hegel. Para Keith Jenkins, un férreo defensor de la visión postmodernista de la historia, no; o, por lo menos, no

deberíamos, pues tenemos al alcance de la mano una nueva propuesta más apropiada para nuestros tiempos: el postmodernismo radical.

Es en este punto de colisión que vamos a enmarcar nuestra discusión: ¿Somos preservadores del pensamiento moderno? ¿En qué sentido? ¿O nos hemos –o podemos– desligarnos de él, forjando una nueva etapa *post-moderna*? Tal discusión de la tesis de Jenkins se realizará por medio del análisis de los supuestos teóricos que prevalecen (o parecen prevalecer) en un ejemplo actual y concreto: el movimiento estudiantil chileno.

1. Deshacerse del pasado: el postmodernismo radical

La noción de posmodernismo radical es expuesta por Jenkins en *¿Por qué la historia?* como salida a la crisis de las dos formas en que, según el autor, se ha encarnado la historiografía desde la modernidad: “la historia <<con mayúscula>> o metanarrativa, y la otra es la historia <<con minúscula>>, es decir, la forma académica, profesional”, sin pretensiones interpretativas. En la introducción del texto -cuyo título sugiere ya bastante acerca de lo que en ésta se plantea -“Vivir en el tiempo pero fuera de la historia; vivir en la moral pero fuera de la ética”- el autor se propone adoptar una posición no neutral acerca del fracaso de los proyectos históricos modernos (del tipo marxista, por ejemplo) y de la historiografía que pretender ser indiferente a todo posicionamiento ideológico respecto de los hechos, que serían, en cambio, descritos objetivamente; fracaso que llevaría a postular el abandono de toda pretensión de *historicizar* el pasado que, aunque existió de hecho y de una forma determinada, no nos es accesible de manera *real*, objetiva.

Decimos que no es una posición neutral, porque el mismo autor sostiene que, al proponer este deshacimiento del pasado *historicizado*, no afirma estar descubriendo una verdad, ya que tal afirmación contradiría precisamente el postmodernismo que intenta promulgar, sino que postula una oportunidad, esperando que una alguna generación la tome y lleve a cabo el cambio de paradigma, que de el paso al posmodernismo radical. Ya que Jenkins no espera que su planteamiento esté exento de polémicas, discutiremos el salto que hace desde la crítica a las dos formas de historia, hacia la erradicación completa de la historia.

En primer lugar, el argumento de Jenkins en contra de las dos historias radica principalmente en la imposibilidad de una narración objetiva del pasado. En el caso de las historias con mayúscula, esta falta de objetividad se encarna en la necesidad de dar un sentido al curso histórico, que, independiente de nuestra interpretación se presentaría como una existencia dada, sin fundamentos cognoscibles. Para muchos filósofos, una salida a esta carencia de fundamento, fue la propuesta de un hilo conductor que guíe el acontecer histórico hacia una finalidad previamente determinada, conducción que, para Jenkins, es totalmente subjetiva. “La *idea* del pasado histórico puede por tanto ser considerada como un ejemplo más de los

muchos imaginarios que hemos fabricado para ayudarnos a dar cierto sentido a la aparente insensatez de la existencia....nosotros somos la fuente de cualquier cosa que el pasado signifique para nosotros”

Si bien es cierto que quizás podamos apelar a la equivalencia de validez de las distintas postulaciones a la regencia del flujo histórico, en tanto que estas son *propuestas*, o sea, si no tenemos más pruebas empíricas a favor de la Razón kantiana que a favor de la Dialéctica hegeliana, quizás podamos afirmar que ambas tienen la misma posibilidad de ser efectivamente el motor que impulsa el correr de la historia, ya que ambos son representaciones de ella, están en el mismo nivel ontológico. Pero ¿cómo es que esto nos lleva a una ruptura con el pasado? Aunque no tengamos más que relatos acerca de *lo que creemos que fue*, ¿por qué habríamos de romper con tales relatos? Dice Jenkins: “Yo sostengo que para avanzar hacia el futuro en formas radicales y emancipatorias todo lo que necesitamos son imaginarios posmodernos sans histoire”. Pero, si su postura está desarraigada de todo proyecto histórico, ¿por qué habríamos de *avanzar hacia el futuro en formas radicales y emancipatorias*? Más importante aún: ¿cómo es que podríamos deshacernos de la historia? Si, aún si ésta fuera siempre un relato, las ideas que nos hereda su narración parecen influir inevitablemente en nuestro presente, como pretendemos demostrar en el sucesivo análisis del movimiento estudiantil.

2. Ideas modernas: puntos cruciales de las filosofías de la historia de Kant y Hegel

Antes de embarcarnos en la búsqueda de los elementos modernos presentes en los discursos de los estudiantes, que aparecerían como testimonio en contra de la factibilidad de llevar a cabo la propuesta de Jenkins, es necesario que especifiquemos brevemente qué nociones son las que vamos a tener en cuenta de las vastas doctrinas de nuestros filósofos, pues de otro modo la empresa sería prácticamente interminable.

2.1 La historia como proceso y proyecto: En las concepciones de ambos filósofos, la historia aparece como un plan, no como mera sucesión causal sin objetivo.

Para Kant la cuestión se fundamenta en la contradicción que sería el que la Naturaleza haya impreso en la creación ciertas disposiciones desarrollables, y que éstas no se desarrollaran, por lo tanto el curso de la historia persigue la realización máxima de ellas, disposiciones que, en el caso del hombre, alcanzarían su nivel máximo de perfección: el racional. “El destino de la especie... no consiste en otra cosa sino en *progresar* hacia la perfección”. De manera que, al ser el desarrollo de la razón humana lo más perfectamente alcanzable, es la Razón el hilo conductor que impulsa el acontecer.

En el caso de Hegel, el flujo histórico se mueve en función de la realización del Espíritu Universal, lo cual se lleva a cabo de manera gradual. También aquí el

hombre alcanza una posición privilegiada frente al resto de las creaturas, por cuanto es capaz de ser consciente de sí mismo, para luego lograr una consciencia de la totalidad; realiza en sí mismo las fases necesarias para que el Espíritu se haga consciente de sí mismo: en primera instancia, es uno con la totalidad, no hay consciencia de sí mismo, por lo cual es movido por sus inclinaciones más animales; luego, en un momento de reflexión, se logra la escisión del hombre y la totalidad, engendrando la diferencia entre lo finito –sí mismo; lo particular– y lo infinito – Dios–; para finalmente, mediante el ejercicio del Arte, la Religión y la Filosofía, lograr hacerse consciente de la unidad de lo finito y lo infinito, de modo que el Espíritu coincida consigo mismo, reconociéndose conscientemente por medio del hombre. Este proceso ocurre análogamente a nivel del pueblo como unidad, mediante el desarrollo del *Volkgeist*.

Si bien los fundamentos de ambas perspectivas pueden ser discutidos (por ejemplo: ¿por qué la “Ciencia natural teleológica” de la que habla Kant es admitida como punto de partida, sin previa fundamentación?), así como sus peculiaridades (tomemos el caso del concepto y el rol de la Religión –en particular la cristiana– en Hegel), lo que queremos extraer de ellas es la idea de que el flujo histórico no es azaroso, independiente del principio rector que se proponga.

2.2 Universalidad e individuo: A partir de la concepción de la historia como proyecto, surge en ambas doctrinas la distinción clave entre lo particular y lo universal. La historia, considerada como proceso general, a nivel de pueblo y de humanidad, y no como el puro acontecer individual y contingente, parece opuesta al nivel particular del hombre como individuo; sin embargo, se trata de una contraposición ficticia, en tanto que el fin universal se realiza *mediante* la consecución de los fines particulares. “No se imaginan los hombres en particular ni tampoco los mismos pueblos que, al perseguir cada cual su propósito, según su talante, y a menudo en mutua oposición, siguen insensiblemente, como hilo conductor, la intención de la Naturaleza, que ellos ignoran”

Desde las filosofías de ambos autores, se considera al individuo no como un altruista que se propone actuar siempre en función del bien común, sino como quien persigue sus propios intereses, no obstante, ello no obstaculiza que mediante su actuar se realice el proyecto universal histórico, ya que el individuo siempre está, aunque no sea consciente de ello, aportando con su accionar al desarrollo universal, parezcan sus acciones adecuadas o contrarias a éste.

2.3 Estado y Educación: Para llevar a cabo el fin universal, es necesario, según Hegel, además de los medios –los individuos–, el material para realizarlo. Tal material es, tanto en su filosofía como en la kantiana, el Estado, en el que se concentra la cultura, la ciencia, el arte, la religión, la economía, etc. propias de la comunidad de individuos que lo constituyen, es decir, todo aquello que Hegel llamaría componentes del *Volkgeist*.

Como la realización del fin último de la historia debe llevarse a cabo *en* el Estado y *por medio* de los individuos, el rol de la educación (pública, como veremos más adelante) cobra radical importancia, ya que es por mediante ella que se forma al hombre en función del desarrollo colectivo: “El hombre educado es aquel que sabe imprimir a toda su conducta el sello de la universalidad, el que ha abolido su particularismo, el que obra según principios universales”. Ya que habíamos dicho que la concepción del individuo en las filosofías de nuestros autores no era el de uno que dejaba de lado su interés personal en pos del universal, parece que nos hemos contradicho con este nuevo rasgo de la teoría hegeliana, sin embargo, esta contradicción aparece meramente por la formulación que se realiza de la idea de que el hombre educado *abole* su particularismo: no se trata de que deje de perseguir fines particulares, sino que la educación le proporciona la consciencia de su participación en el proyecto universal, de modo que su actuar ahora se verá conscientemente inclinado a la contribución para con la realización de éste, lo cual no significa que no persiga sus propios fines particulares (el mismo hecho de querer contribuir con el desarrollo social, podría considerarse un fin propio del individuo).

Respecto de la realización del fin universal en el Estado, debemos especificar que éste se concretiza en la Constitución. “Una constitución civil perfectamente justa, constituye la tarea suprema que la Naturaleza ha asignado a la especie humana”. La constitución adquiere un rol preponderante en la definición de los principios que caracterizan, en términos de Hegel, el Espíritu del pueblo; es decir, en la concretización del Espíritu. En el caso de Kant, el carácter peculiar del pueblo no es tan relevante, sino que apunta a un espíritu más cosmopolita, se trata de que la humanidad logre un gobierno mundial, cuya única constitución sea perfectamente justa, en aras de lograr una posible *paz perpetua*. Pero independiente de estas particularidades de cada una de las teorías, la verdad es que en ambas se propone que “el ente abstracto del Estado sólo adquiere vida y realidad mediante la constitución”

2.4 Igualdad y libertad: En relación a los puntos ya expuestos, se deriva la necesidad de que los individuos que constituyen el Estado, sean considerados como iguales, ya que cada uno de ellos es portador de la realización del fin último de la historia universal, por lo tanto, la educación debe ser impartida de manera igualitaria.

Además, ambos filósofos destacan la igualdad entre los hombres, ya sea por su concepción del ser humano como un fin en sí mismo, dada su racionalidad y humanidad (en Kant), o por la importancia que se les adjudica por hacer posible la autoconsciencia del Espíritu en sí mismos (en Hegel). No obstante, hay en sus obras alusiones a ciertas distinciones entre ellos: para Kant la Razón se ha desarrollado más en ciertos hombres que en otros, así como, a nivel general, en ciertos pueblos que en otros; para Hegel, el nivel de desarrollo de los pueblos y los hombres individuales también es variable. La igualdad entre los hombres, entonces, no consiste en la igualdad de condiciones que de hecho se dan, sino en la *posibilidad* de

progresar, desarrollando de igual manera el fin último universal. Esto constituye la dignidad de todo ser humano, frente a todo otro tipo de existencia.

También debemos destacar el concepto de libertad asociado a la educación. En la filosofía de Kant, la libertad está asociada al imperativo categórico, lo cual parece un tanto contradictorio, ya que éste se formula como una norma; sin embargo, para Kant la obediencia al imperativo otorga la libertad al hombre, en tanto que ésta es una obediencia a sí mismo, pues es la Razón la que dicta el imperativo en cada uno de nosotros. Por lo tanto, podríamos afirmar que, como la educación posee un rol fundamental en el desarrollo de la razón humana, es también crucial para el dictamen del imperativo categórico que hace posible la libertad del hombre en la acción moral, o sea, la educación es crucial para que el hombre se haga libre. Por otro lado, la referencia a la libertad asociada con la educación en Hegel está al descubierto, pues la ella posibilita la realización del fin del Espíritu, que es también la libertad del individuo: “Su fin en el proceso histórico queda indicado con esto: es la libertad del sujeto; es que este tenga conciencia moral y su moralidad... Este fin universal se alcanza mediante la libertad de cada uno”. Educación y libertad quedan así ligadas.

Considerando todos estos puntos, independientes de las particularidades teóricas de cada doctrina, es que llevaremos a cabo la relación con los supuestos subyacentes al movimiento estudiantil chileno. Y lo haremos independiente de tales peculiaridades, porque sabemos que no es posible ni pertinente considerar al pie de la letra la persistencia de estos postulados modernos en nuestros discursos y acciones: no podemos decir que somos hombres ilustrados a la manera kantiana, ni que coincidimos plenamente con el idealismo dialéctico hegeliano. Mucho tiempo y muchos nuevos relatos nos distancian de estos autores, sin embargo, no podemos tampoco pasar por alto el impacto que sus ideas tienen aún hoy en día sobre nosotros; en qué sentido lo tienen es lo que debemos inquirir.

3. Educación pública e historia en el movimiento estudiantil

En su libro *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*, Carlos Ruíz nos expone la historia de la educación en el Chile independiente, desde el siglo XIX hasta los gobiernos de la transición post-dictadura. Lo que allí se traza, es el paso de los valores republicanos a los valores de mercado respecto a las material sociales, en particular, a la educacional. Lo que nos interesa de este paso es que, si estamos postulando que en el movimiento estudiantil actual, es decir, posterior a la sustitución de los valores republicanos (en este caso, sin ahondar más en el tema, haremos equivaler este término al de *valores modernos*), se busca restituir ciertos supuestos modernos, ¿qué pasa con el periodo en que éstos valores son transgredidos y remplazados por los de mercado? ¿Por qué no prevaleció simplemente la visión mercantilista de la educación? No podemos aquí introducirnos en el asunto de la ilegitimidad de la imposición de tales valoraciones

en el contexto de la dictadura, sin embargo, consideraremos relevante este hecho en el sentido de que nos presenta una clara muestra de que la historia sí es importante en nuestras perspectivas contemporáneas, sea ésta una mera representación o no, pues de otro modo, podríamos fácilmente haber superado y desechado tales ideales modernos republicanos.

Aunque Jenkins no quiera decir que de hecho somos postmodernos radicales, sino que deberíamos serlo, dejando a un lado el pasado; nos parece que tal empresa es imposible, en tanto que “todo individuo es hijo de su pueblo, en un estadio determinado del desarrollo de este pueblo. Nadie puede saltar por encima del espíritu de su pueblo”, es decir, en tanto que nuestro pasado histórico, representacional o no, nos determina independiente de nuestra voluntad, aunque creemos que no de manera absoluta, pero sí hace a nuestras ideas y acciones originales hijas de las ideas y acciones anteriores. Giannini expone esta noción con más claridad: “Nacer es un acontecimiento que compromete a toda la sociedad. En virtud de cada nacimiento, una sociedad es históricamente indivisible y continua en forma de identidad”, y esto es algo que no se encuentra ajeno al discurso estudiantil.

En un documento generado por la ACES (Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios), los estudiantes se describen a sí mismos como “herederos y continuadores de luchas pasadas.... somos memoria y acumulación histórica.... es decir, los hijos y nietos del modelo”. No es menor el rechazo a la propuesta de Jenkins que ofrece este auto-retrato, escrito por jóvenes que probablemente jamás hayan leído su obra, ni la de los otros filósofos a los que nos hemos referido; se trata de la percepción de sí mismos en la historia, como producto y propulsores de la misma: ¿cómo podría ser más válido una propuesta teórica como el postmodernismo radical, postulada en base a argumentos también teóricos, que lo que de hecho ocurre en el sentir de los hombres? En este extracto hay un sincero reconocimiento del peso de la historia sobre nosotros, y no sólo el de la historia pasada, sino que también el de sí mismos como sujetos históricos influyentes en el porvenir, al considerarse como *continuadores*, lo cual, además, evidencia otra cercanía específica con las doctrinas modernas, en tanto que éstas destacan la previsión y preocupación por los efectos futuros de las acciones y decisiones actuales: “El único consuelo que acaso entrevieron [los hombres, ante la perspectiva de la muerte] fue el vivir en su posteridad, que tendría mejor suerte”. Podemos reafirmar aún más aquello si consideramos que estos estudiantes secundarios buscan reformas que, de realizarse, será cuando ellos ya no reciban el beneficio.

Ya establecida la relevancia histórica del pasado como proceso, en contraposición a la idea de Jenkins, observemos cómo es que incluso la noción de historia “con mayúscula” continúa persistiendo en los planteamientos actuales y pragmáticos, en tanto que proyección histórica. En una gran *Síntesis de propuestas para una gran reforma al sistema educacional chileno*, la CONFECH (Confederación de estudiantes de Chile) expone explícitamente la intención de desarrollar, mediante las exigencias

reclamadas por la ciudadanía, un proyecto histórico, que se realice por medio de la constitución política, que asegure el derecho a todos ciudadano de acceder a la educación, resguardando la igualdad entre ellos.

“Nos une la firme convicción de que la educación es un componente esencial para alcanzar un nuevo Proyecto Histórico de Desarrollo democrático y productivo que tanto anhela el país y para superar las escandalosas brechas de desigualdad que hoy presenciamos. Es así entonces, que se ha planteado la necesidad urgente de recuperar la educación como un derecho social y universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado en base a un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, Gratuita, Democrática y de Excelencia organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles, es decir, desde la cuna en adelante asumiendo un proceso continuo formación”

La educación como derecho garantizado constitucionalmente, no es algo a lo que se refieran explícitamente Kant o Hegel, sin embargo, concepciones de educación implican la impartición de ella a todos los ciudadanos igualitariamente, destacando su valor de *formación* de humanidad y ciudadanía, es decir, de cooperación con el fin universal, y no concibiéndola como una mera instrucción técnica, donde primen las ambiciones particulares. Desde estas posturas filosóficas podemos, entonces, desprender la exigencia de los estudiantes chilenos de una “Educación garantizada constitucionalmente como Derecho Social, entendiéndola como plataforma de construcción del conocimiento al servicio del desarrollo social, cultural y económico de nuestro país.... [la cual] no debe ser entendida como un bien de consumo”.

Ya hemos especificado también cuál es el rol de la constitución en las perspectivas modernas de nuestros autores: ella refleja el progreso de la humanidad, y, particularmente en Hegel, el carácter del Espíritu del pueblo; y este es precisamente uno de los objetivos que busca conseguir este movimiento: la coincidencia del espíritu del país con sus políticas, cuestión que se ha visto imposibilitada desde que Chile ha adoptado modelos extranjeros en que prima el aspecto comercial. Organizaciones internacionales, como la UNESCO, también han aportado al movimiento estudiantil su apoyo en este asunto y sus visiones respecto de la integración de la educación en todos sus niveles como un derecho constitucional, donde no se persigue sólo el beneficio personal, sino también uno universal:

“El derecho a la educación no se reduce al acceso a la escolarización formal y tampoco consiste en una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños, niñas y adolescentes, puesto que se trata de un derecho humano que, por definición, todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir. La educación es entonces, además de una garantía individual, un derecho social”

La distinción y la coincidencia entre lo particular y lo universal, propias del pensamiento moderno que estamos analizando, se hacen presente en esta esta noción del derecho a la educación como una síntesis de bien social y personal. Este doble beneficio de la educación, particular-universal, no se mide en una escala de gratificaciones económicas -como lo ha planteado, por ejemplo, el gobierno, que ha insistido en destacar el papel pragmático-económico que la educación *puede* adquirir, por cuanto *puede* permitir, según sea la especialización escogida, acceder a trabajos de mayor remuneración económica-, sino por cuanto forma a los hombres como ciudadanos libres. Tal matiz libertario que adquiere ahora la educación como derecho universal, está presente tanto en el planteamiento de nuestros autores modernos -“En la sociedad moderna, sólo el Estado puede y debe responder... con la *obligación* de proveer educación, al *derecho* del niño a la educación, el que está enraizado profundamente en su libertad y en su camino hacia la esfera política, hacia la ciudadanía”, como en las demandas contemporáneas de los estudiantes, quienes buscan conseguir, con la implantación de un sistema educativo gratuito cuyo alcance sea universal, “formar ciudadanos con pensamiento crítico.... En definitiva, ciudadanos libres, preparados para el ejercicio de la democracia y la responsabilidad social”

Finalmente, podemos relacionar también la oposición a la creciente privatización de las instituciones educativas con la pretensión moderna de universalización: en la medida en que las empresas privadas posean el patrimonio educativo, éste puede no estar al servicio de los intereses universales del Estado, como se pretende que esté, según hemos visto, sino de los fines particulares de los dueños de las instituciones. La oposición a este sistema de tendencia individualista parece indicar otra coincidencia con los postulados modernistas que hemos analizado.

De esta manera ya hemos cubierto en el análisis de los documentos estudiantiles todos los puntos mínimos de las teorías modernas que habíamos establecido en el apartado 2: la noción de historia como proceso y proyección, el rol del Estado y la constitución en la educación pública, las pretensiones universalistas que no son excluyentes en relación al bien particular, y la calidad de ciudadanos libres e iguales que poseen (o pueden llegar a poseer) los hombres; si bien no pretendemos que las que hemos expuesto sean todas las relaciones posibles de establecer entre los paradigmas modernos y los discursos que actualmente recibimos desde las movilizaciones sociales, nos parece que hemos establecido suficientes para concluir una postura respecto de la propuesta postmodernista de Jenkins, en relación a las nociones que efectivamente se expresan en las manifestaciones documentadas de las organizaciones estudiantiles.

Conclusión

Estamos de acuerdo con Jenkins, en que la historia no es algo “a lo que *debamos* ser leales, algo por lo que *debamos* sentirnos culpables, ningún hecho que *debamos*

descubrir, ninguna verdad que *debamos* respetar, ningún problema que *debamos* resolver, ningún proyecto que *debamos* realizar”, sin embargo, de ello extraemos dos inconveniencias: primero, que tampoco *debemos* entonces avanzar hacia un postmodernismo emancipador que se deshace del pasado (aunque creemos que esto Jenkins lo sabe bien, por ello explicita que su propuesta es sólo eso: una propuesta); por otro lado el que no tengamos ninguna deuda que saldar con la historia, no significa que la abandonemos, es decir, que no *debamos* continuar los proyectos e ideas desarrolladas en la modernidad, por ejemplo, no significa que no lo hagamos, de hecho, tras el análisis que hemos llevado a cabo, podríamos decir que sí lo hacemos. Pero esta continuidad histórica y social -a la que se refiere Giannini- no ocurre por causa de alguna voluntad consciente, no es que *queramos* o que *creamos que debamos*, sino que simplemente ocurre porque somos el producto de una serie de acontecimientos y pensamientos pasados. A pesar de ello, no parece posible tampoco que conservemos esas herencias de la historia intactas: lo que hace siglos planteó Kant, Hegel y otros pensadores, hoy lo retomamos a la luz de nuevas lecturas, descubrimientos científicos, nuevas ideas, guerras y reconciliaciones, en fin, a la luz de una época distinta, pero no ajena.

La idea de Jenkins de que es imposible una lectura absolutamente objetiva del pasado, no podemos rechazarla, a menos que queramos perseguir un objetivo muy iluso. Pero si bien, todo lo que cristalizamos como hecho histórico, está cargado de una interpretación subjetiva, no podemos afirmar tampoco que “nuestras diversas historicizaciones pueden llegar a sostenerse como un testimonio más de nuestro ingenio humano para <<crear algo de la nada>>”. La sostenibilidad de los principios rectores de la historia universal propuestos en las filosofías kantiana y hegeliana, o sea, la historia como decurso racional o como una realización de un Espíritu absoluto, pueden ser criticadas, pero no podríamos decir que estas ideas se les han venido a la cabeza a los filósofos a partir de la nada; si bien podrían haber postulado otros principios, si bien los que propusieron son de su autoría y no es algo que realmente hayan *encontrado en* la historia universal, tales postulados nacieron de una observación reflexiva del devenir histórico, al que, como dice Jenkins, se intentó dar sentido.

No afirmamos que hoy en día se sostenga que hay algún *fin último* que se persiga en el acontecer histórico, dada una cierta voluntad racional y universal, tal como la Providencia divina (al menos no se afirma en el testimonio estudiantil que hemos examinado). Pero sí consideramos la historia como un factor influyente sobre los pasos que damos, tanto individualmente como a nivel de sociedad, misma razón por la cual nos preocupan los efectos futuros de nuestras decisiones y la huella que dejaremos impresa en la cadena histórica de la cual formamos parte. Los discursos estudiantiles reflejan estas nociones acerca de la historia, además de ciertas ideas determinadas que hemos preservado a través de los siglos: nuestra visión de nosotros mismos, del prójimo, de la sociedad y el Estado que constituimos, etc. Son

cuestiones que efectivamente heredamos, de las que no podemos hacer oídos sordos, querámoslo o no, por lo cual no sólo rechazamos, sino que *no podemos* aceptar la propuesta de Jenkins: no podemos ser radicalmente post-modernos en el sentido en que su planteamiento lo exige, pues ni siquiera podemos imaginarnos existiendo sans histoire; no obstante concordamos en que no somos propiamente modernos, tampoco podríamos serlo: somos sólo lo que somos, el producto de nuestra historia pasada y los gestos de la historia del porvenir.

Bibliografía

- ACES, Propuesta para la Educación que queremos (2012). Disponible en <http://www.educacion2020.cl>
- CONFECH, Carta al Presidente de la República (2011, Agosto). Disponible en <http://confech.wordpress.com>
- ———., Síntesis de propuestas para una gran reforma al sistema educacional chileno (2011). Disponible en: <http://fech.cl>
- Giannini, H. (2011) Acerca de *Materia y Memoria*. En C. Gutiérrez, A. Martín, C. Ruiz y P. Vermeren (Eds.) *Pasado y presente de la educación pública. Miradas desde Chile y Francia* (pp. 49-55). Santiago: Catalonia
- Hegel, G. (1999) Introducción general. En *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza
- Jenkins, K. (2006) Introducción: Vivir en el tiempo pero fuera de la historia; vivir en la moral pero fuera de la ética. En *¿Por qué la historia?* Ciudad de México: FCE
- Kant, I. (1941) Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. En *Filosofía de la Historia* (pp. 39-65), trad. Eugenio Imaz. Ciudad de México: FCE
- ———.(1941) Comienzo presunto de la historia humana. En *Filosofía de la Historia* (pp. 67-89), Trad. Eugenio Imaz. Ciudad de México: FCE
- Ruíz, C (2011) Notas sobre el concepto de lo público y el “modelo” educacional chileno. En C. Gutiérrez, A. Martín, C. Ruiz y P. Vermeren (Eds.) *Pasado y presente de la educación pública. Miradas desde Chile y Francia* (pp. 67-80). Santiago: Catalonia
- ———.(2010) *De la República al mercado: Ideas educativas y política en Chile*. Santiago: LOM
- Muñoz, Vernor, *El derecho a la educación: una mirada comparativa*, UNESCO (2011). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002198/219822s.pdf>

