

## El modelo Cohen de formación política

**Fernando Vidal Fernández.** Profesor de Sociología y Trabajo Social. Univ. Pontificia de Comillas. Madrid. [fvidal@upcomillas.es](mailto:fvidal@upcomillas.es)

*Dedicado al jesuita Augusto Hortal,  
en homenaje a su labor en el ámbito  
de la formación política*

Vivimos en un tiempo en el que el neoliberalismo económico se ha convertido en el metamodelo de toda organización y ya se siente visiblemente cómo se están neoliberalizando las relaciones sociales –que cada vez ven más precarizadas sus comunidades y familias– y las dimensiones culturales y religiosas –en forma de relativismo o fundamentalismo, los hijos gemelos del escepticismo–. En ese mural de nuestra época, nos encontramos también una fuerza contradictoria que hace alzarse un nuevo sujeto histórico, que es el Tercer Sector o la Ciudadanía activa, que enarbola un nuevo imperativo solidario. En esa marejada, la política tiene partes que se derrumban y otras que emergen. La transformación de la política es profunda y compleja, y exige ciudadanos activos que sean emprendedores, cultos, cooperativos y se comprometan en unión a los excluidos. Nuestro tiempo vive progresivas bifurcaciones que nos llevan a lo mejor o a lo peor; nuestro tiempo es cada vez más extremo y las instituciones más ambivalentes.

En ese escenario, no está claro que ni siquiera la democracia pueda reproducirse si depende de sus propias estructuras o depende del solipismo de los ciudadanos. La urgencia por formar a las siguientes generaciones y por intensificar la formación de todos los ciudadanos es una misión crucial para la continuidad y avance de la democracia. Este artículo se inscribe en un número de la revista IGLESIA VIVA en el que ya se han abordado aspectos más generales y es nuestra misión analizar el modelo específico de pedagogía política. Para ello vamos a hacer una reflexión primera sobre el modelo pedagógico vigente, que es lo que está arrastrando una formación política mediocre en general. Luego examinaremos los modelos convencionales de cursos de política. Finalmente, propondremos criterios para un modelo alternativo. En otra oportunidad, diseñaremos un plan concreto.

\* \* \*

## 1. EL MODELO DE FORMACIÓN SOCIOPOLÍTICA: LAS CRÍTICAS

### *La patialización de la vida: el mundo hecho patio*

Diversas experiencias de formación política están instaladas desde hace tiempo entre nosotros. No hablamos principalmente de aquellas formaciones implícitas en las distintas instituciones, ya que, por ejemplo, en el modelo educativo hay inscrita una formación política derivada de una manera de participación, de comprensión de la autoridad, de modos de deliberar y decidir, de implicación con los problemas del entorno y de la propia sociedad colegial, en el catálogo de responsabilidades y acciones frente al mundo, etcétera. ¿Dónde aprendemos normalmente la política? Pues en el colegio. Y así estamos todos en política: sentados en nuestros pupitres, en fila, viendo a “los nuestros” de lado, a otros les damos la espalda y de otros vamos detrás viéndoles solamente su cogote. Todos dirigidos por un grupo de docentes, que a su vez son dirigidos jerárquicamente por jefes, quienes también son gobernados por fuerzas no muy identificables. Son posibles decisiones en cuestiones menores y la membrana del colegio (la valla simbólica que lo rodea) filtra algunos problemas del mundo frente a los cuales se plantean actividades que no llegan a reclamar de las asignaturas visiones ni del curso de la acción otro cauce que les dé respuesta. Es decir, el sistema se blindo internamente estableciendo subsistemas estancos a los que no se les puede mezclar en lo que no sean sus propios fines internos –“¿qué tiene que ver Bangladesh con las matemáticas? ¿Qué tiene que ver la ingeniería con las personas sin hogar?–

y, así, todo el curso es previsible porque todo problema que llega a alcanzar a los estudiantes o profesores, se acaba perdiendo en un alambicado circuito de esclusas que lo cortan y remansan restándole toda fuerza transformadora o turbadora. Cuando comienza una clase se sabe perfectamente cómo va a acabar; la previsibilidad del sistema es completa.

El modelo educativo sigue respondiendo al gran encierro de los niños. El colegio comenzó encerrando a los niños en habitaciones, pero en los recreos tomaban las calles. Después, cuando perdimos las calles para la ciudadanía –por la inseguridad, el urbanismo automovilístico y el desarrollo inmobiliario– cogimos trozos de calle, las rodeamos con una valla y las llamamos patio. Ese encierro de la calle dentro del colegio bajo la figura de patio, no es solamente una medida lateral sino que hay toda una patialización de la realidad: toda la realidad se hace patio. El mundo no es una exhortación real para los estudiantes –y para los profesores, que se hacen niños inversos: si el in-fante es el que no habla y el dúc-til, el doc-ente es el que siempre habla– sino que les es presentado rodeado por una membrana que lo convierte en patio. El trabajo nunca es real sino siempre una simulación. El mundo se presenta de manera que “pueda ser entendido” por los niños. Pero entonces se le quita al mundo la que quizás es su principal característica: ser un misterio que se nos presenta primero pre-reflexivamente; que se nos presenta impactando en nosotros y haciendo en medio de nuestros esquemas un agujero de silencio que tendremos que reconstituir con nuevo tejido que dé cuenta de esos nuevos acontecimientos. Con el gran encierro, el mundo se in-fantiliza: no se le deja hablar con su voz atronadora, sino que se pone voz atiplada. Se hace ser al mundo como las personas que simulan voces añiñadas para hablar a los niños.

Con esta crítica al modelo educativo no estoy diciendo que las instituciones deban dejar sus competencias para dedicarse a otras sino que sostenemos que dejarse impactar por el mundo “salvaje” es condición para que pueda existir una auténtica educación. El gran encierro es una máquina sobreprotectora que –como diría Giddens– secuestra las experiencias cruciales a los niños y jóvenes, que son convertidos de *menores de edad* en también *menores de mundo*. Este aminoramiento de mundo para los niños lleva a secuestrarles las experiencias que entendemos no están preparados para comprender o, directamente, no son competencia suya. Así, a los niños no se les habla de los fracasos personales. Raramente los padres comunican a los hijos sus problemas o sus fracasos, para no preocupar excesivamente a sus niños. Los niños no saben de dinero ni tampoco se habla con ellos de política. Menos todavía se les deja ver en la televisión

### **El modelo educativo del gran encierro presenta al mundo como un patio con voces atipladas**

desastres en los que aparezcan sus contemporáneos con moscas en los ojos. Tampoco al niño se le deja ver al excluido que mendiga por la calle o se le quita importancia. Si se va en el coche y se acerca alguien a pedir se le dice al niño que sólo quiere vender algo o que realmente no es pobre o que nosotros le damos el dinero a Cáritas y este pobre no es nuestra competencia. Los niños no ven a enfermos o a muertos. Unos muy buenos amigos míos, ocultaron a su hijo de cinco años la muerte de su abuelo y, como ya no sabían cómo decírselo sin traumatizarle, nunca se lo dijeron –al menos en los dos años que lleva fallecido–.

Como no queremos traumatizarles, les evitamos sufrir y como no queremos que sufran –pese a las sabias palabras de Serrat “nadie ni nada puede evitar que sufran”– les evitamos todas las esquinas del mundo. Igual que de pequeños les ponemos salvaesquinas en todas las aristas de la casa. Los salvaesquinas son unos ángulos de goma que se pueden adherir, por ejemplo, a las esquinas de las mesas, sillas, armarios, televisiones, postigos de las puertas... Así, el niño no se da con ninguna esquina. Pero a la vez el niño –como no corre peligro– no aprende a salvar las esquinas por sí mismo sino que puede permitirse ir como quiera y nunca aprende a caminar. Recordemos aquel relato de la crisálida.

Una niña que había sido siempre protegida por sus padres, estaba haciendo los deberes frente a la ventana de su habitación, cuando se dio cuenta de que en la esquina de la contraventana había un capullo de seda y que éste se movía. Abrió la ventana, acercó la vista y comprobó que éste se movía, que en ese instante estaba naciendo una mariposa. Cogió una lupa y contempló cómo se rasgaba un pequeño corte por el que asomaba parte de una minúscula cabecita que se movía angustiosamente. La niña sintió una tremenda pena y cogió una cuchilla, con la que ayudó a hacer la rasgadura más grande, con extremo cuidado para no hacerle daño pero para evitarle tanto sufrimiento a la mariposa. Así, la mariposa naciente se encontró todo hecho y sencillamente sacó su cuerpo fuera del capullo. Al salir, se cayó al alféizar sin poder mover las alas. Precisamente el esfuerzo por salir del capullo era la prueba que sus alas necesitaban para tener suficiente fuerza como para volar en el mundo. Inutilizada la mariposa en el alféizar, vio la niña cómo vino un gorrión y se la llevó. La niña quedó estupefacta, pero escuchó a su madre de lejos: –¡Nena, ya está la mesa puesta, ven a cenar!–. Y la niña salió de su habitación.

El encuentro con un mundo simulado forma simulaciones de persona. *Si no somos capaces de hacer personas para el mundo real nos veremos realmente obligados a hacerles munditos a las personas.*

## *El sistema Chesterton de enseñanza*

Si la enseñanza no es una catástrofe es porque, pese a no ser su intención, es un entrenamiento para la sociología del mundo por su iniciación al submundo del colegio exterior a las asignaturas y a los proyectos educativos. Si el desastre no sucede es porque pese a que queremos hacer patios de toda la realidad, hay un mundo interno que no es domable por el colegio o la universidad y que expulsa permanentemente lava. Es, por ejemplo, el mundo de las relaciones entre los niños, que actualmente se busca reducir para que no existan fenómenos como el acoso. Incapaces de que los niños se adapten a la vida de la calle cerrada –el patio–, ahora no vamos a poder ni dejarles que jueguen solos: a la simulación de la calle va a seguir la simulación de las relaciones. Pero ese mundo relacional es difícilmente reductible. También hacen erupción las relaciones entre los estudiantes y sus profesores ya que éstos no son figuras abstractas sino que nos comunican lo mejor y lo peor de ellos, toda su singularidad. Me hace mucha gracia Gilbert Keith Chesterton cuando dice que la única asignatura de la que aprendió en toda su infancia y juventud –era un pésimo estudiante– fue el carácter de sus profesores. Mientras que el resto de sus compañeros se entretenían con los juegos –matemáticos, lingüísticos o geográficos– que les planteaban, él estudiaba con detalle la asignatura realmente importante –la real– que se presentaba: el carácter de sus profesores. Eso era lo real frente a los juegos con que les trataban de despistar.

Un juego sirve tanto cuanto conduzca lo más directo a la realidad. Un juego es un afluente a la realidad, no una derivación de la realidad. El juego es cauce, no presa. Para Chesterton, las asignaturas no eran juego porque estaban separadas del propio mundo que se presentaba en el colegio. Por un lado, el proceso educativo del colegio y, por otro, la realidad del mundo del colegio: el colegio es tan ajeno al mundo que es ajeno a su mundo. El colegio hace saber tan poco del mundo que no sabe de su propio mundo. Para Chesterton, existe una sociología del colegio que es la primera lección que el niño aprende: la sociología de las relaciones con los otros niños, los caracteres de éstos y sus profesores, la propia institución y su entorno, las historias y leyendas que se cuentan sobre este mundo...

Si siguiéramos esta lógica de Chesterton, tendríamos que decir que la educación debería comenzar por poner al niño en ese mundo y desde ahí llevar los procesos hasta el extremo: comenzar pensando por los trozos de mundo que tienen a su disposición. La educación no debería ser un gran encierro sino un acompañamiento por el camino, un juego en el sentido de

**La asignatura  
más importante  
para  
Chesterton fue  
el estudio del  
carácter de sus  
profesores**

posibilitar un acceso continuo a la realidad. No un laboratorio donde realizar experimentos sino un camino donde realizar experiencias. No coger una pala para echar un poco de tierra en un juego de replantación sino trabajar en la replantación.

Etimológicamente la escuela es el corte o suspensión del tiempo de trabajo para poder formarse. La escuela no rodeaba al mundo sino que era una fisura en ese mundo para poder leerlo, pensarlo, “reflectir” sobre él. Así, los monjes paraban su “*ora et labora*” para pensar y aprender más sobre ellos. La escuela griega era el tiempo de suspensión en medio del mundo para mirarlo y poder cualificar la propia presencia en él. El gran encierro llevó a que la relación se invirtiera: hoy, el mundo es la fisura en medio de un tiempo dedicado plenamente a la enseñanza. Hoy, la escuela es el mundo: la fisura de suspensión –la escuela– es el mínimo acceso al mundo que sucede en las largas jornadas de enseñanza.

Los niños y jóvenes son cada vez más adolescentes porque cada vez adolecen más; se les evita más y más responsabilidades en el mundo para que puedan crecer por ellos mismos. Es como si la crisálida de la que hablábamos antes tuviera que crecer por sí misma, desde sí misma y para sí misma y, más tarde, cuando ya estuviera formada, estuviera ya en condiciones de enfrentarse al mundo. Así, la crisálida se hace un monstruo.

A los adolescentes se les “secuestra las experiencias” (Giddens) de la muerte y la enfermedad, del fracaso, del trabajo, de la familia, de la política, hasta del voluntariado. Se les hace menores de mundo hasta prácticamente los treinta años. Y así, el único campo en el que pueden realmente acceder a experiencias reales son los juegos sexuales. El secuestro de las experiencias cruciales de mundo a los adolescentes provoca su hipersexualización. Todo el rito de paso al mundo, al ser vaciado y desresponsabilizado de sus desafíos reales –trabajo, familia, política, exclusión– está tomado por el único ámbito permitido, está hipersexualizado.

En consecuencia, tenemos un modo de formación política inscrito bajo la piel del sistema de enseñanza que, precisamente, cortocircuita lo político al sobreproteger a los menores frente a los problemas de la realidad.

Sin embargo, si seguimos haciendo caminar a la intuición de Chesterton, tendríamos que comenzar el proceso educativo por la propia sociología que viven los niños al ser todos encerrados en los colegios y universidades. No solamente estudiar sus relaciones sino qué significa que estén todos allí, qué limitaciones y qué posibilidades les plantean. Están en un entorno determinado y están separados de otra realidad. ¿Cuáles son las responsabilidades que tienen? De este modo, nos damos cuenta de que la transversalidad es insuficiente por poco radical, porque los valores no

deben atravesar todas las asignaturas. La solidaridad o la ciudadanía no se plantean como asignatura o como contenido transversal de las asignaturas sino que la propia institución y su mundo es la solidaridad. Es decir, la “escuela” de la solidaridad no tiene una asignatura sino que la propia institución –cada alumno, sus clases y su sociología y el propio colegio– es la solidaridad. No se trata de cursar una asignatura sino de ponerse a sí mismo y al nosotros en el curso de la historia.

Si se trata de estudiar geografía no se trata de conocer los ríos –algo bastante anecdótico– sino de aprender los verdaderos mapas políticos donde se juega el río de la historia: dónde están los conflictos principales que dividen el norte y el sur de nuestras metrópolis y nuestro mundo. Y los alumnos no están fuera de ese mapa sino que son parte de él. El mejor mapa físico de la realidad es su propio mundo. No se trata de un modelo doctrinario de enseñanza sino de que el texto sea la propia realidad y que el juego sea la progresiva responsabilización frente a él.

Por ejemplo, tomemos la asignatura de geografía. Diferenciamos tres tipos de enfoque del aprendizaje. El primer aprendizaje son juegos circulares, que es lo que normalmente hacemos en clase: aprendemos cosas cuyo objeto no es otro que la integración en el mundo que se crea a los niños como aceptable. Formamos a los niños para un conjunto de instituciones que les presentamos como estables cuando, en realidad, están desplomándose. La dinámica de sociedad de riesgo lleva a que el orden ya no sea un paraíso permanente de corporaciones que van encuadrando a los trabajadores y ciudadanos que llegan sino que el orden es un caos de organizaciones que están en una progresiva destrucción creativa –aunque quieran aparentar estabilidad. ¿Qué tipo de persona tenemos que educar para este tipo de mundo en destrucción creativa? ¿Qué tipo de geografía hay que enseñar? Los juegos circulares enseñan, por ejemplo, las naciones y los accidentes naturales. Enseñan a conocer un medio que es un fin en sí mismo. Los juegos circulares no son socialización a nada importante, son un exigente curso de personas obedientes y expertos en *Trivial Pursuit*. Son experiencias simuladas en un entorno simulado.

**Al adolescente se les secuestra la experiencia, dejándole ser adolescente hasta los 30**

Un segundo enfoque para enseñar geografía es el de ritos de paso; el enfoque ritual. Si el primero es una simulación, en este segundo hay ciertas transiciones que el individuo y el grupo tienen que hacer. Y el ejercicio tiene un carácter ritual: tiene un significado simbólico efectivo, deja huella e implica al sujeto. Son *ejercicios* en el sentido de experiencias reales en un entorno controlado. Enseñar a través de ritos de paso es buscar experiencias o

desafíos que exijan al estudiante un posicionamiento, implicarse y arriesgarse en un proceso que le va a requerir nuevos recursos, habilidades, investigación y alianzas. Por ejemplo, se puede organizar un curso de geografía mediante proyectos de viaje. Bien, cada uno va a pensar el viaje que le gustaría hacer. Cada uno tiene que motivar por qué elige ese viaje, qué quiere buscar o encontrar, con qué medios o referencias cuenta de principio. Tiene que planificar su viaje. Solo o en grupo. Pero si es en grupo, con responsabilidades personales bien delimitadas. Tiene que saber cómo preparar el viaje, qué transportes seguir. Pensar, por ejemplo, en hacerlo en bici: tiene que buscar la mejor ruta, pensar qué accidentes naturales debe evitar, el clima y el comportamiento meteorológico, los tipos de personas y culturas que se va a encontrar, qué va a comer. Cómo potabilizar agua, por ejemplo. Las monedas y los sistemas normativos de cada país. Etcétera. Este enfoque ritual de la enseñanza de la geografía puede planificar viajes; puede hacer proyectos en colaboración con iguales de otros colegios de otros países mediante Internet; podría desafiar a la gente a buscar el modo de viajar al centro de la tierra o llegar a la Luna. Podría poner a los estudiantes ante el reto de organizar el suministro de cereal para una región o de salvar a una especie de la extinción. Los nuevos programas informáticos de simulaciones son un recurso importante para estas metodologías pero el carácter ritual sólo se logra por la implicación, por la vividez de la experiencia.

**Uno llega a ser mayor de edad pero es más difícil llegar a ser mayor de mundo**

El tercer enfoque sería el histórico. En él el estudiante ya no sigue un juego circular (que no engarza con ninguna historia real) ni un rito de paso que le prepara para transitar a experiencias reales sino que se conciencia de estar en medio de acontecimientos reales. Son experiencias controladas en un entorno real. ¿Cuál es la dimensión geográfica relevante de la vida de cada uno? Por ejemplo, podemos trabajar con el Comercio Justo y aceptar el desafío de conocer cuál es el proceso productivo de los objetos que consumimos. O aceptar el desafío de conocer cómo es la gente que está excluida o separada de mí en mi misma ciudad y el porqué. Podríamos sabernos en la encrucijada del norte y del sur y pensarnos y pensar soluciones. Podríamos conectar con organizaciones que trabajan por la justicia, por salvar especies, por investigar sobre malaria, tratar con cuidadores de personas mayores, con gente de distintas profesiones, etcétera. En el enfoque histórico ganas conciencia de las principales encrucijadas en que estás y ya no es un juego ni un rito sino que tú mismo y tu responsabilidad –solo o con otros– son la materia de estudio.

El resultado del modelo implícito de formación política inscrito en nuestro sistema de enseñanza es la formación de un *sottomondo* (como se

denomina en italiano) en el que discurre la vida real bajo un entramado de instituciones en el que hay que hacer méritos y que unos pocos llegan a manejar. Ése es el modelo de la política proyectado al micromundo educativo. Uno llega a ser “mayor de edad”, pero difícilmente a “mayor de mundo”; uno permanece en su submundo de “los suyos” y “lo suyo”, sustraído de tener que asumir a pecho descubierto –como la figura de la Libertad guiando al pueblo en aquel memorable cuadro revolucionario– la responsabilidad en el mundo mayor. Así, el modelo sumergido de política tiene como principal efecto no una formación política enclenque sino que nosotros mismos estemos sumergidos, que quedemos reducidos en los *mundos menores* siendo *menores de mundo*.

### ***Los cursos convencionales de sociopolítica***

Pero no queremos prolongar el análisis de las formaciones políticas implícitas en el sistema educativo o en nuestras organizaciones laborales. Las organizaciones laborales tienen un amplio proceso de socialización profesional que incluye un modo de estar en el mundo. De hecho, la profesión ha sido durante siglos el modo de presentarse y participar en el mundo –los gremios– y, actualmente, sigue teniendo peso aunque el perfil profesionalizante ya no es tanto el contenido del oficio como el estatus del contrato. Hoy en día lo más sustantivo del empleo ya no es el oficio (informático, docente, fotocopiadador) sino el tipo de contrato (fijo, funcionario, precario).

Queremos dirigir nuestro diagnóstico a los procesos que explícitamente plantean la formación política. Encuentro dos experiencias sobre las que cabe pensar. La primera sería las organizaciones de formación de los partidos políticos y la segunda los cursos de sociopolítica que se plantean en organizaciones religiosas, universidades y algunos voluntariados.

En cuanto a la formación política en los partidos políticos, tiene dos vías principales. La primera vía es la vida normal del partido, que ofrece cursos para sus miembros en las distintas fundaciones con que cuenta, no a modo de curso con un plan formativo sino como una formación permanente que invita a cursos de especialización. Se supone que la persona adulta que milita en un partido político ya tiene un alto grado de conciencia política, está atenta a las fuentes de información y está comprometido en la sociedad civil y el debate público. La otra vía es la formación de cuadros, la formación de jóvenes y la iniciación de nuevos afiliados. Son tres programas diferentes que más o menos están presentes en los partidos, dependiendo de su tamaño. Los grandes partidos cuentan con un curso de iniciación a nuevos militantes o simpatizantes, que suelen ser organizados como un par

de charlas o un breve curso. También existe un programa de formación de cuadros que suele estar gestionado por órganos del partido tales como una secretaría, un departamento o un órgano externo como una fundación.

El procedimiento suele ser el de una escuela de nivel universitario en la que se ofrece un plan formativo organizado en varios programas. El objetivo es formar a los cuadros del partido que van a cumplir distintas funciones. Por ejemplo, formar a los encargados de la gestión o de las campañas en las unidades territoriales como agrupaciones, pueblos o distritos. Se les convoca a cursos presenciales que duran dos días o una o más semanas, en los que se les instruye acerca de sociología electoral, organización de campañas, comunicación mediática, técnicas de negociación... En estos cursos es en lo que los partidos emplean más recursos formativos porque sin esos cuadros la máquina institucional y electoral no funciona y no pueden confiar su formación a nadie más que ellos mismos. Es la formación de cuadros. Finalmente estaría la formación de jóvenes, que suele intensificar la formación permanente ordinaria con algunos cursos especialmente enfocados a ellos. Nuestra atención está focalizada no en la formación de cuadros sino en la formación de iniciación y juvenil. La formación de cuadros nos interesa menos porque no tiene como objeto la cualificación cívica de alguien –que ya se le supone– sino principalmente convertirlo en un experto cualificado para desempeñar una función organizativa concreta.

Si atendemos al tipo de formación de iniciación a la política que hacen los partidos, habría que hacer el siguiente diagnóstico:

*a. Cada vez menor interés en ella.* Los partidos cada vez muestran menor interés por sostener un sistema de iniciación que consume muchos esfuerzos. Ciertamente es que ha tiempo que los partidos han descubierto que tener una amplia militancia no es tan rentable para un partido ya que el logro de una militancia demasiado numerosa tiene problemas de gestión organizativa y política. Contar con una militancia numerosa requiere un fuerte programa de actividades si se quiere mantener cohesionada y, si no se hace, genera una impredecibilidad muy alta. De ahí que se prefiera un modelo de militancia mucho más flexible, aumentando el número de simpatizantes pero no de miembros con voto en las decisiones cruciales. A fin de cuentas, el estado de la inmensa mayoría de los afiliados a los partidos es el de un simpatizante que acude cuando hay elecciones a colaborar y que no participa el resto del tiempo. El simpatizante garantiza una mano de obra similar y exige mucho menos al partido. La militancia va tan a la baja como la participación en un mundo político cada vez más dominado por la lucha mediática y el pragmatismo. Así, hay interés por lograr colaboradores o voluntarios políticos, pero no por una movilización que requiera una movili-

zación formativa de las bases. Por el contrario, sostendríamos que es necesario establecer una base asociativa más amplia en los partidos, pero no para sostener un objetivo de mayor fuerza sino para lograr una mayor capilaridad con el resto de la sociedad civil. Para ello hay que reformar no tanto el modelo de militancia como el modelo de agrupaciones y distritos. Habría que hacer agrupaciones mucho más volcadas al diálogo con el territorio, a recoger opiniones y sensibilidades, a debatir en las organizaciones de base. No se trata de que busquen el voto sino de que mantengan una presencia suficientemente abierta tanto para lograr suficiente apertura en los distintos públicos y organizaciones como para que las campañas mediáticas tengan credibilidad. Para ello, es fundamental la iniciación política de nuevos afiliados. Dicha formación sociopolítica no debería ser una iniciación partisana sino tener un perfil más general no dirigido a la defensa del partido sino a la sensibilización general con lo político y los marcos ideológicos.

**b. Calidad mediocre.** En segundo lugar, destacaríamos que los procesos de iniciación política de los que tenemos conocimiento en los partidos mayoritarios dejan mucho que desear en su calidad. Independientemente de que el material audiovisual pueda estar hecho con mayor o menor gusto, son procesos donde no prima la reflexión, los materiales rozan el sectarismo y no hay nada que se parezca a un proceso formativo. Pedagógicamente la iniciación no cumple los mínimos y los contenidos son superficiales.

**c. Las organizaciones de jóvenes no son formativas.** Una cuestión en debate es si las organizaciones juveniles de los partidos deben intensificar la función formativa de los jóvenes o tienen que seguir siendo primordialmente un cauce de participación sin dicho carácter formativo. En nuestra opinión, hay que acentuar el carácter formativo de las organizaciones juveniles de los partidos, que no es incompatible con otros fines. Las organizaciones juveniles de los partidos necesitan una reforma urgente y una de las líneas de cambio procede de una intensificación de los programas formativos.

**d. No es general sino de cuadros.** Los partidos dedican sus esfuerzos a la formación de una selección de jóvenes a los que quieren encuadrar en distintas funciones de su organización. No se plantean programas generales de formación.

**e. Formación táctica.** Los planes de formación siguen un género académico y tienen como contenidos asuntos eminentemente tácticos, con poca reflexión general sobre el marco de pensamiento y un muy bajo diálogo con la sociedad civil y las distintas competencias de sus organizaciones.

*f. Muy doctrinaria, muy partisana.* Es una formación excesivamente doctrinaria, muy volcada a la defensa de la institución en vez de procurar una amplia formación abierta que permita a los que la siguen una mirada panorámica y capacidad de dialogar con agentes muy distintos. La estrechez del ángulo formativo impide dotarse de habilidades para dialogar con el amplio arco de agencias que pueblan la sociedad civil y el cada vez más complejo y entremezclado mapa del pensamiento social y político.

En resumen, los partidos reducen su aparato formativo general y enfocan su formación de cuadros a aspectos técnicos y tácticos. Una de las reformas más importantes de los partidos afecta a esta cuestión: urge una reforma de sus políticas de formación haciendo una formación menos táctica de los cuadros y promoviendo otro modelo y organización de la iniciación política de la ciudadanía.

### ***Lecciones de los cursos de política organizados desde la sociedad civil***

Hay un segundo tipo de procesos formativos sobre política organizados por comunidades eclesiales, voluntariados, algunas universidades y otras asociaciones. Todos ellos comparten su carácter academicista. He participado en varios de ellos como receptor o como ponente. La experiencia me lleva a concluir que son intentos loables pero que, en general, falla el modelo pedagógico. Los modelos más avanzados combinan la formación más teórica con un proceso paralelo de interiorización como puede ser, por ejemplo, la oración, pero no se han mostrado suficientes como para lograr una animación relevante a la participación política. No obstante, estas experiencias ponen de manifiesto varias cuestiones importantes que podemos aprender y comentamos a continuación ya que nos sirven como previos al modelo que vamos a comentar.

*a. Matrices.* Lo primero que destacaría es la importancia de que la formación política esté organizada desde fuertes matrices organizativas que den soporte a los procesos. Al final lo que logra personas para el compromiso político no son los cursos sino las matrices (comunidades, voluntariados, lectores de revistas, estudiantes, etcétera) desde las que se motivan a participar.

*b. Racionalidades.* Los procesos formativos suelen seguir el modelo escolar de los planes de estudio. Se piensan unos temas y se trabajan con ponencias y reflexiones personales y grupales. Es preciso mover las distintas racionalidades y, por tanto, que incluyan distintos modos de expresión,

meditación, simbolizaciones distintas, tiempo lúdico, trabajar las emociones, oración en su caso o celebración espiritual.

*c. Sistemática radical.* Los cursos suelen estar diseñados de modo que parten de las cuestiones cruciales del pensamiento social y político y avanzan hacia el análisis de temas sectoriales o distintas realidades de actualidad. Se piensa desde las raíces y de modo sistemático, siguiendo los esquemas formativos clásicos. Esta convicción por una formación filosófica a fondo es crucial siempre que no suponga una mera intelectualización sino que sea capaz de movilizar todas las racionalidades tal como indicamos anteriormente.

*d. Redes.* Algo que ha funcionado en las distintas iniciativas que he conocido es que los cursos sean obra de distintas organizaciones en red que aportan visiones o énfasis diferentes, aportan personas de distintas sensibilidades que hacen más rico el curso y defienden distintas perspectivas que enriquecen las racionalidades y los posibles compromisos prácticos de los formandos.

*e. Puentes.* El mayor error de los cursos de formación sociopolítica, además de una pedagogía excesivamente académica, es no disponer de cauces de compromiso que hagan de puentes con las instituciones en las que es deseable que se comprometan los formandos. Así, aunque la motivación para implicarse en los partidos políticos sea alta, es tal la distancia institucional entre éstos y las bases de las que parte el sujeto, quien, a menos que cuente con contactos o con un puente que le ayude a implicarse, acaba desistiendo. A este respecto, por ejemplo, Cristianos Socialistas supone un “puente” que facilita la militancia participativa a cristianos que quieran comprometerse en las instituciones socialistas. Sería bueno que los cursos de política contaran con cauces hacia los distintos partidos y otras instituciones a los que enviar a sus formandos, bien en forma de “prácticas” o de experiencias de participación.

*f. Temporalidad.* Un error que se repite es que la gente está formándose durante años y a veces la incapacidad para iniciarse en la vida política práctica les lleva a prolongar excesivamente la formación o a estar repitiendo una y otra vez esa u otras formaciones. También es frecuente que como resultado de dicha formación se organicen seminarios internos o grupos de debate que están bien pero pueden ser un impedimento para lograr el compromiso público real. Así, pues, aprecio aquellos procesos que tienen un final y que acompañan a grupos, pero de modo también limitado para ayudar a aterrizar a los sujetos.

**g. Combinados.** He visto muchas ventajas en organizar la formación política combinándola con otro proceso en el que ésta se incardine. Existen experiencias en que la formación política se combinaba con fuertes tiempos de meditación y oración. En otras iniciativas se combinaba con un campo de trabajo de voluntarios sociales. En ambos casos he visto que la formación se interioriza mucho más y es algo a promover.

**h. Encuentros.** Una característica de algunos procesos de formación es que se basan en encuentros con políticos o con personas que participan en la vida pública de modo que no sea un proceso abstracto sino que activa la identificación personal con otros.

## 2. PROPUESTAS PARA UN MODELO DE FORMACIÓN POLÍTICA

Por haber participado en algunos de esos procesos formativos y por mi implicación en la vida política, aprecio la importancia de lograr un modelo más avanzado de formación política. Quiero aportar algunas propuestas que puedan ayudar a pensarlo.

### *El modelo Cohen de formación política*

Hemos acogido el conjunto de propuestas que hacemos sobre formación política bajo el nombre del filósofo Hermann Cohen, ya que el principio sobre el que pivota todo es su tesis de la individuación por responsabilidad.

Cohen propone que el proceso de individuación se produce tanto cuanto la persona se responsabiliza de los otros. Es una idea alternativa a lo que está muchas veces establecido en el imaginario occidental. Está extendida la idea de que el individuo se establece por una autonomía que va separando al sujeto cada vez más de los otros hasta lograr un aislamiento tal que se percibe como un sujeto independiente. Parece que el sujeto fuera ganando soberanía sobre sí hasta autofundarse y entonces poder decidir en qué cuestiones quiere comprometerse. Así, la infancia es comprendida como un tiempo de separación progresiva de los padres y los otros hasta poder visibilizarse uno a sí mismo como ente separado. Por el contrario, el principio de Cohen nos indica que el yo se constituye conforme profundiza en su responsabilización de los demás. No es la separación sino la responsabilización la que individua. De este modo, el niño no ganaría conciencia de sí mismo como ente singular conforme se distancia de aquellos con los que está en comunión sino que gana conciencia de sí en la medida en que percibe que sus acciones influyen en los otros y puede producirles bien o mal. La infan-

cia acaba cuando aparece la historia: cuando el niño conoce la muerte y conoce que puede matar; conoce el mal y su responsabilidad, por tanto, con los otros y el mundo. Éste es un punto crucial, porque Cohen (1842-1918) –judío religioso, filósofo, profesor universitario y socialista– da un giro al pensamiento sobre la formación de la subjetividad.

Si la responsabilidad por el otro –no abstracto, sino concreto, personal– es el proceso central de individuación y de personalización, estamos ante un giro en el método educativo y de todo plan formativo. El impacto principal sobre el objeto de este texto se dirige a que cualquier proceso formativo tiene que acompañar un proceso de responsabilización. La formación política siempre es de alguien para alguien. No es una formación política en general, que puede tener cualquier destinatario, porque entonces hace aguas; debe acompañar a un proceso de responsabilización o respuesta a alguien. Como diría el Padre Pedro Arrupe, siempre es “para los demás”.

Antes de exponer las once consecuencias de este principio de responsabilidad constituyente, queremos resaltar que la formación política sucede en la medida en que logramos que el sujeto se comprometa. Por eso las mejores formaciones políticas se dan no cuando tenemos toda la tranquilidad del mundo para formarnos sino cuando sucede reclamada por hechos históricos que nos exigen explicaciones mejores, lecturas de urgencia. Los tiempos de compromiso histórico –por ejemplo, la escuela de formación política de los jesuitas en Sicilia o las escuelas de formación política durante la transición política en la lucha antifranquista o los barrios desfavorecidos de la Transición española– son mejor marco para la formación. El sujeto se forma en la medida que se responsabiliza del otro. Lo que tenemos que lograr, por tanto, es una pedagogía capaz de suscitar esa responsabilización. Nunca hay que darla por supuesto porque, en todo caso, cualquier nueva formación requerirá la apertura de un nuevo grado o ámbito de responsabilidad.

**La formación política es siempre para responsabilizarse de los demás**

He asistido a alguna discusión sobre procesos de formación política en los que se discutía si había que dedicarse especialmente a la formación en el ámbito político o si había que combinarlo con acciones que calificaríamos de solidaridad como voluntariado social. Una posición diría que muchas entidades hacen solidaridad y que lo que falta es crear experiencias de participación política directa. Entiendo que más bien hay que pensar de este modo: ¿cuál es la experiencia de responsabilización en la que puede suceder el compromiso político? No es una cuestión de planificación del tipo “si le comprometemos en trabajo con personas pobres va a comprometerse en política”, sino, más bien, “a quién quieres servir con esa

inquietud sobre la política". No se trata de un indoctrinamiento por la praxis sino de discernir y verificar qué tipo de compromiso político está uno llamado a hacer y no hacerlo de modo solipsista o solamente desde el ámbito de la propia política, sino como respuesta a los que queremos servir.

Por tanto, esta decisión y formación debería ser vivida en proximidad a aquellos a quienes se quiere servir especialmente o a aquellos que más necesitan de tu compromiso en la vida pública.

### *Los 10 principios de la formación política*

Desgranemos ahora cuáles son las cuestiones que se derivan de ese principio formativo de la responsabilidad que sostuvo Cohen. El modelo Cohen de formación social cuenta, al menos, con quince principios que caracterizan a la formación política.

*a. Progresivamente performativa.* El tipo de formación que considero más necesaria es aquella que no es intelectual o mera ilustración sino que conforma a la persona y está dirigida a que asuma mayores o mejores compromisos en la vida pública. Así, el proceso formativo está orientado a la elección, no a la ilustración. Es bueno establecer este principio claramente, siguiendo, por ejemplo, la pedagogía del compromiso que ha caracterizado a la acción obrera católica. La formación política es performativa. El proceso, al ser performativo, busca la implicación del sujeto y está orientado a que progresivamente el sujeto vaya optando, se decante en los distintos compromisos.

*b. Unitiva, especialmente con los excluidos.* La formación sociopolítica tiene que organizarse desde el encuentro personal con el otro. No sólo teórica o abstracta sino en alteridad con otras personas, volcada al encuentro con el otro. La formación política es efectiva en la medida que es respuesta al otro. Por tanto, debe incardinarse en un proceso de encuentros con personas que están comprometidas en política, con personas que están trabajando en ámbitos de transformación social, con pensadores o relatores de la realidad y con personas que demandan cambios. La identificación, el encuentro, la adhesión personal, son factores cruciales para activar la formación política. Es crucial para el proceso que el sujeto entable múltiples diálogos en profundidad –personales y grupales– con las distintas personas con las que se encuentre a lo largo de la formación. ¿Y a quién debe unir preferentemente esta historia de formación? Para purificar las motivaciones del compromiso político, verificar las opciones y madurar

la conformación y formación política, es crucial que el formando se una al servicio de las personas en exclusión. La opción preferencial por los pobres es una de las condiciones más importantes del proceso.

**c. Personalmente grupal.** Los procesos generalmente son organizados en pequeños grupos que hacen el proceso juntos, pero es importante enfatizar que es un proceso personal compartido en grupo. Es clave que el grupo no haga de pantalla a los procesos personales por una engañosa sincronización entre la gente o por el mimetismo. El grupo puede no ayudar si es una “mediación que no media” sino que placa los procesos individuales. El grupo, por otra parte, es una herramienta básica que verifica los procesos personales, socializa los itinerarios y anima de forma determinante.

**d. Histórica y comunitaria.** Es importante que el proceso no suceda en el aire sino que esté referido a una comunidad concreta en la que se incardinan los sujetos. No es algo que sale de la nada sino que tiene una referencia a un territorio como un barrio, un colegio o una parroquia, un voluntariado o una organización social, un partido o un sindicato, etcétera. La persona no solamente va a buscar su compromiso en una organización social concreta sino que la idea es que se sume al sujeto histórico que está impulsando el mayor cambio de nuestra época. Si bien en otros tiempos el sujeto histórico era una clase o perfil social, hoy en día el sujeto histórico lo forman todos aquellos que practican la metodología del Tercer Sector o Ciudadanía. No significa trabajar todos en las organizaciones sociales sino trabajar desde cualquier ámbito para empoderar la sociedad civil, especialmente las organizaciones populares. La formación política también es incorporarse a una formación política y, en sentido más amplio, al sujeto histórico más liberador. En ese sentido la formación política debería no producirse en cualquier lugar social sino en las principales encrucijadas sociales. ¿Qué significa esto? La formación además de unirse a una comunidad, se une en una cuestión concreta, se pone a la luz de una encrucijada histórica y de una corriente de conflictos y búsquedas que van a iluminarla para que esté siendo respuesta a su tiempo y a tiempo. La formación se inscribe en la encrucijada histórica en la que cada uno se abre en cruz para disponerse al desde y por dónde comprometerse.

**e. Piramidal.** Este modelo Cohen de formación política no parte de los principios en búsqueda de los problemas sino, inversamente, parte de los problemas de alguien para ir ascendiendo a las responsabilidades en las instituciones. No es una formación de elites sino que es una formación piramidal que busca un amplio compromiso con las bases que busca la transformación funcional de las instituciones hacia el servicio a la gente. Los

compromisos priorizan lo más básico y va siendo más pragmático conforme asciende por las instituciones, que entiende al servicio de lo básico.

**f. Práctica.** La formación no es teórica sino experiencial, invita al sujeto a ejercitarse en prácticas políticas concretas. Y es una experiencia principalmente de servicio social y público. La formación no parte de una responsabilidad genérica sino que se da mientras el sujeto intensifica su responsabilidad concreta a través de un servicio social específico. Puede haber distintos modos. Uno es el de una inserción intensa en un servicio y lugar concreto combinándolo con la formación política simultánea (por ejemplo, por las mañanas servicio social y por la tarde formación o viceversa). Otro modo es el de combinar la formación con una práctica convencional de voluntariado social y otras prácticas sucesivas de inserción en distintos servicios políticos. Por ejemplo, una parte del proceso de formación puede acompañar un voluntariado social y otra fase puede estar vinculada a unas prácticas formativas como asistente de un cargo político representativo o ejecutivo.

**g. Profunda.** Para que la formación realmente sea internalizada por la persona es necesario que todas las potencias del sujeto sean dinamizadas y que la formación no quede en lo intelectual o en lo emocional sino que baje a las dimensiones más profundas de su vida de modo que la formación arraigue en las capas más fundamentales de la persona. Así, dependiendo del marco de sentido en que el grupo y las personas se muevan, será muy conveniente que se movilicen las dinámicas espirituales o de sentido, vocacionales y vitales que sean posibles.

**h. Radical y narrativa.** Para que arraigue, la formación no debe abordar sólo lo teórico sino que el trabajo debe partir de las narraciones de las experiencias de las personas con las que se encuentren en el proceso y el sujeto debe analizar narrativamente su propio itinerario. Pero, además, el sujeto debe formarse para comprender las más profundas categorías teóricas y dotarse de un amplio y sólido marco de pensamiento social y político, reclamado por la necesidad y los acontecimientos que el propio sujeto está contemplando y viviendo.

**i. Acompañada.** El modelo Cohen que proponemos es una formación acompañada durante el proceso y después. Propiamente, el proceso no termina hasta que el sujeto encuentra dónde implicarse. Para ello será necesario articular grupos de iniciación y “puentes” que encaucen la participación. Que la formación esté organizada por redes de distintas entidades favorece la pluralidad de puentes y recursos para acompañar el compromiso.

Progresivamente performativa, unitiva, especialmente con los excluidos, personal y grupal, histórica y comunitaria, piramidal, práctica, profunda, radical y narrativa, y acompañada. Éstas son las características generales del modelo Cohen de formación política. Podríamos aplicarlo a distintas edades y situaciones.

Realmente donde podría tener mayor efecto es en la etapa infantil, pese a que normalmente cualquiera considere que no es apropiada la dimensión política a esas edades. Ir trabajando estas dimensiones y compromisos proporcionales a su edad, sería una transformación importante de la cultura política de este país. También creemos que no solamente deben ser los jóvenes los destinatarios sino que la iniciación política nunca es tarde para hacerla. También tenemos que pensar en la necesidad de reciclaje formativo para la gente que está en activo en la política, pero nunca ha vivido un proceso de profundización de este tipo.

Cabe distribuir el proceso de formación en distintos módulos o hacerlo en un tiempo intensivo de quince días. Es posible también que se adapte a algunas organizaciones concretas como ONG que quieran trabajar esta dimensión con sus profesionales o voluntarios. Podríamos hacer un plan formativo para cualquiera de estas opciones, pero ahora excede nuestro tiempo. Será para otra oportunidad. Lo urgente ahora es animar a que lo político deje de ser una dimensión secuestrada de la educación popular.