

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA O LA CREACIÓN DE LA DEMOCRACIA: LECTURA DE JOHN STUART MILL

EDUARDO GUERRERO GUTIÉRREZ

LEER A JOHN STUART MILL COMO SI SUS LIBROS, como si la autoridad de sus escritos en nuestras vidas fuera extraña a la historia reciente, es un gesto intelectual elegante pero infecundo. Estas líneas no obedecen a un mero celo periodístico apremiado por averiguar la “relevancia presente” de sus textos. Leemos a Mill porque procuramos tomar en consideración las lecciones de los grandes filósofos políticos en nuestras respuestas a las interrogantes más urgentes de nuestra sociedad y de nuestro tiempo. Los temas de las reflexiones políticas de Mill, las preguntas que pretendieron responder, coinciden con varias de las que alientan lo más controvertido del debate político contemporáneo.

Además del placer extraordinario que experimentamos al leerlo (como sucede con la mayoría de los autores considerados “clásicos”), John Stuart Mill (1806-1873) nos brinda un paradigma conceptual, un esquema de clasificación, una escala de valores cuya utilización puede despejar e iluminar la polémica actual sobre el estado que guardan las democracias liberales y las condiciones requeridas para su evolución y mejoramiento. Además, cosa extraña en estos días, Mill también advierte sobre las perversiones a las que, con tanta facilidad, puede dar lugar la democracia como principio de organización política y directriz moral.

Una de las preocupaciones permanentes de John Mill fue aquella relativa al papel de la educación para forjar una moralidad y una ciu-

dadanía responsables. Animaba al filósofo inglés la idea de que, en este renglón, el poder de la educación era “casi ilimitado”.¹ Por otra parte, Mill se cuenta entre los principales arquitectos de la concepción de ciudadanía en la vida liberal democrática. La intención de examinar hoy sus escritos se basa en la convicción, tan bien expresada por Alan Ryan, de que “aunque mucho de lo que Mill dice puede entenderse mejor colocándolo en su sistema [filosófico, su obra es especialmente valiosa porque sus] partes nunca son menos que interesantes y frecuentemente iluminadoras y correctas”.² Sin embargo, Mill no sólo es útil a quienes estén de acuerdo con los principios de su teoría o sus premisas morales; con él podemos establecer una relación de antagonismo u oposición que nos exija definir con mayor congruencia y precisión nuestra posición política y nuestras ideas.

En la mayoría de los escritos políticos de Mill, los argumentos abstractos están saturados de consecuencias prácticas. Como dice, una vez más, Alan Ryan, Mill era un “pensador *público* cuyas palabras estaban dirigidas a cualquier parte del auditorio educado que pudiera escucharlo, y que se veía a sí mismo orillado a impulsar el mejoramiento de la raza humana en todo lo que escribió”.³ Con Mill descubrimos, finalmente, que nuestras preocupaciones políticas actuales (en América Latina, en Europa del este, en varias de las comunidades que pueblan ese vasto territorio de lo que algún día fue la Unión Soviética, y algunos países asiáticos) son, en gran medida, las mismas que las de hace un siglo en Inglaterra. E intuimos, al mismo tiempo, que la confrontación de Mill, ese riguroso liberal inglés, con los liberales de hoy es necesaria. Sus diferencias, sus correspondencias contribuirían a que nos conociéramos más; a que, entre otras cosas, tuviéramos más señas sobre nuestro lugar en ese tránsito, penoso de tanto en tanto, hacia una democracia más perfecta.

El filósofo Leszek Kolakowski ha demostrado recientemente por qué, ante el relativismo moral y epistemológico contemporáneo, es indispensable dirigirnos al legado de Immanuel Kant.⁴ Cerca del propósito general de Kolakowski, las páginas siguientes intentan sugerir por

¹ “The Utility of Religion,” en *Essays on Ethics, Religion and Society*, Toronto, University of Toronto Press, 1969, p. 309.

² Alan Ryan, *J. S. Mill*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1974, p. XX.

³ A. Ryan, *John Stuart Mill*, Nueva York, Pantheon Books, 1970, p. 2.

⁴ “Why Do We Need Kant?”, en *Modernity on Endless Trial*, Chicago, Chicago University Press, 1990, pp. 44-54.

qué, en los últimos años del presente siglo, podría sernos útil reexaminar algunos ensayos políticos de John Stuart Mill. Expondré brevemente tres razones que nos muestran, a veces elocuentemente, por qué el tema de la educación política es importante en los tiempos que corren.

En primer lugar, hay un acontecimiento que adquiere especial relevancia a la luz del humanismo cívico.⁵ Me refiero a la quiebra del “humanismo clásico”, la bancarrota del “sueño de la razón” al que se ha referido George Steiner:

Lo último del barbarismo político creció en el corazón de Europa. Dos siglos después de que Voltaire proclamó su fin, la tortura se ha vuelto una vez más el proceso normal de la acción política. No sólo la diseminación general de valores literarios y culturales no representó un obstáculo al totalitarismo, sino que en notables casos las cumbres del aprendizaje humanístico y la creación artística dieron la bienvenida y hasta auxiliaron al nuevo terror. El barbarismo prevaleció en los espacios mismos del humanismo cristiano, la cultura del Renacimiento y el racionalismo clásico.⁶

Hoy sabemos, dice Steiner, que un hombre puede leer a Goethe o Rilke en la noche, escuchar a Bach o Schubert antes de dormir, y presentarse a trabajar en Auschwitz a la mañana siguiente. “¿En qué forma este conocimiento influye en la literatura y en la sociedad; en la esperanza, convertida casi en axioma desde el tiempo de Platón hasta el de Matthew Arnold, de que la cultura sea una fuerza humanizadora, de que las energías del espíritu sean transferibles a las de la conducta?”⁷ Las principales instituciones educativas y los medios de comunicación –las universidades, el mundo de las artes y los libros– no sólo no pudieron ofrecer resistencia a la bestialidad política, sino que aparecieron frecuentemente como sus promotores más connotados.

⁵ Dice John G. A. Pocock, lúcido expositor de las tesis republicanas: “El humanismo cívico denota un estilo de pensamiento [...] en que se dice que el desarrollo del individuo hacia la autorrealización es sólo posible cuando el individuo actúa como un ciudadano, esto es, como un participante consciente y autónomo en una comunidad política autónoma que toma decisiones, la *polis* o la república”. “Civic Humanism and Its Role in Anglo-American Thought”, en *Politics, Language and Time*, Nueva York, Atheneum, 1971, p. 85.

⁶ George Steiner, “Humane Literacy”, en *Language and Silence: Essays on Language, Literature and the Inhuman*, Nueva York, Atheneum, 1967, p. 5.

⁷ *Ibid.*, pp. IX-X.

Dado que la comunidad de los valores tradicionales ha sido minada, los valores cívicos deben ser fortalecidos. Pensar en educación cívica, como si algo muy importante no hubiera sucedido para oscurecer nuestra concepción de ella, parece iluso. La virtud cívica puede hacer nuestro futuro menos vulnerable al fanatismo, a los arrebatos de temperamentos violentos, a lo inhumano. El espíritu de tolerancia y deber público ha de tener su residencia natural en la mente educada del ciudadano común.

La educación para la ciudadanía tiene hoy dos fuentes adicionales de relevancia actual, relacionadas indirectamente con la anterior. Hoy por hoy, la idea de ciudadanía ha adquirido mayor atractivo por el aumento súbito del número de democracias alrededor del mundo. “La única ideología coherente que aún disfruta de legitimidad generalizada en Occidente –ha dicho Francis Fukuyama– es la de la democracia liberal.” Por supuesto, hay todavía un gran número de regímenes que no son democráticos (o que permanecen en transición hacia la democracia). Por ello, a final de cuentas, “lo que emerge victorioso [...] no es tanto la práctica liberal, como la idea liberal”.⁸ Este fenómeno ha colocado la noción de ciudadanía en el centro del debate político actual. Algunas observaciones de Dahrendorf en sus *Reflections on the Revolution in Europe* lo confirman:

La sociedad civil está de moda en el este de Europa [...] ¿Puede construirse la sociedad civil...? Debemos intentarlo. La ciudadanía ciertamente puede ser construida. Los derechos asociados con la pertenencia a la sociedad[...] son cuestión de legislación y políticas de apoyo[...] Lo que se necesita, aparte de esfuerzos deliberados y un clima favorable a los asuntos públicos, es un marco mental[...] la ciudadanía no es sólo un estatus pasivo: es una oportunidad para desempeñar un papel de participación completa y activa en el proceso político, el mercado laboral y la sociedad. Para realizar esto efectivamente, algunas virtudes cívicas son indispensables, incluidas la civilidad, pero también la autoconfianza.⁹

⁸ Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, Nueva York, The Free Press, 1992, p. 45.

⁹ Ralf Dahrendorf, *Reflections on the Revolution in Europe*, Londres, Chatto and Windus, 1990, pp. 93, 96 y 99. Jiri Musil, rector de la nueva Universidad de Europa Central, confiesa que el “desastre” que enfrentan las universidades del este de Europa consiste en “la manera como piensa la gente, en sus mentes cerradas y pasivas”. El problema no está, abunda Musil, “en la ausencia de competencia o calificación para administrar o dirigir”. La universidad está empeñada en “entrenar a los futuros académicos, políticos, servidores públicos en las bases de una sociedad abierta, ésta será la gente que construi-

Timothy Garton Ash, celebrado cronista de las revoluciones del este, ha descrito el papel central que desempeñó la sociedad civil en la oposición a los regímenes socialistas:

Debe haber formas de asociación nacional, regional, local, profesional, que sean voluntarias, auténticas, democráticas y, antes que nada, no controladas o manipuladas por el Partido o el Partido de Estado. La gente debe ser "civil": esto es, cortés, tolerante y, sobre todo, pacífica. Civil y cívica. La idea de ciudadanía debe tomarse en serio.¹⁰

Resulta sencillo notar la conexión entre la noción de –por así decirlo– *crear ciudadanos* y la aspiración de instaurar regímenes democráticos. En *Civic Culture*, trabajo pionero de la ciencia política estadounidense, Gabriel Almond y Sidney Verba dejaron en claro esta vinculación al sugerir que

el desarrollo de un gobierno estable y efectivo depende de algo más que las estructuras políticas y de gobierno: depende de las orientaciones que la gente tiene frente al proceso político –esto es, de la cultura política [...] *La cultura cívica parece ser particularmente apropiada para un sistema político democrático.* Ella no es la única forma de cultura política democrática, pero parece ser la más congruente con un sistema democrático y estable.¹¹

rá la sociedad civil". Véase el artículo "Education in Czechoslovakia: Burdens of a Communist Past", en *The New York Times*, 24 de diciembre de 1992.

¹⁰ Timothy Garton Ash, *We The People; The Revolution of '89 Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin & Prague*, Cambridge, Granta and Penguin, 1990, p. 153.

¹¹ Gabriel Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Boston, Little, Brown and Company, 1965, p. 66. Las cursivas son mías. En un ensayo reciente Gabriel Almond resumió y defendió el principal argumento de *Civic Culture*. "El estudio de *Civic Culture* se alimenta de [varias] corrientes intelectuales [...] De la teoría política ilustrada y liberal [...] tomó el modelo racional-activista de la ciudadanía demócrata, el modelo de democracia exitosa que requiere que todos los ciudadanos puedan involucrarse y desempeñar un papel activo en política, y que su participación sea informada, analítica, y racional. *Civic Culture* arguyó que este modelo racional-activista de ciudadanía demócrata era *un* componente de la cultura cívica, pero no el único. En realidad, por sí mismo este modelo de ciudadanía no podría lógicamente sostener un gobierno democrático estable. Sólo cuando los atributos de este modelo se combinan en algún grado con los atributos contrarios (pasividad, confianza y deferencia a la autoridad y a la competencia) es posible una democracia viable y estable." *Civic Culture* demostró que el entrenamiento cívico en Estados Unidos enfatiza un tipo de comportamiento ciudadano que está más cerca del modelo racional-activista que de la auténtica cultura "Educación y exposición a los medios masivos de comunicación mostraron estar poderosamente vinculados a la competencia cívica y a la participación. Sin embargo, el estudio mostró también que las propensiones asociadas con la educación eran primariamente cognoscitivas (información, destrezas pero no valores ni ac-

Finalmente, es necesario tomar nota del apasionado debate respecto a *civitas* en el actual Estados Unidos. Curiosamente, esta discusión es en varios aspectos análoga a las disputas que tuvieron lugar hace un siglo en Inglaterra o Francia. Isaiah Berlin no se equivocó al observar hace 25 años que “en Estados Unidos, quizás, por obvias razones económicas, el siglo XIX sobrevive más poderosamente que en cualquier otro lugar. Los debates y conflictos políticos, los temas de discusión [...] son más reminiscentes de la Europa victoriana que cualquier otra cosa que pueda encontrarse ahora en el continente [europeo].”¹²

Críticas del espíritu cívico que prevalece hoy en la comunidad estadounidense provienen de ambos extremos del espectro ideológico. El “neoconservador” Daniel Bell, por ejemplo, ha escrito apasionadamente sobre la pérdida del espíritu cívico en la vida de su país y ha relacionado esta pérdida con una contradicción cultural endémica de las sociedades capitalistas liberales.¹³ Cerca de él, Samuel Huntington ha trazado otra línea de discusión sobre el deterioro de la ciudadanía en Estados Unidos: “la operación efectiva de un sistema democrático requiere usualmente cierto grado de apatía e indiferencia de algunos individuos o grupos”.¹⁴ El problema actual es que ciertos grupos que estaban marginados y generalmente apartados de la política en el pasado, dice Huntington, están ahora involucrados en ella y han multiplicado las demandas de recursos gubernamentales. Esto tiene el riesgo de “sobrecargar” el proceso democrático. Menor marginalidad de algunos grupos “necesita compensarse con más autorrestricción de todos los grupos”. Francis Fukuyama ha resumido este último problema

titudes) [...] Se encontró que la educación es el instrumento de predicción más poderoso de la competencia cívica [...] La educación avanzada no afectó tan significativamente las actitudes de confianza política y asociación. Aquí la experiencia histórica nacional tendió a crear patrones especiales en los que la educación parecía tener relativamente poca influencia. Estudios posteriores han confirmado sobradamente la importancia de la educación como una variable que explica las propensidades cívicas.” Véase Gabriel A. Almond, “The Intellectual History of the Civic Culture Concept”, en Gabriel A. Almond y Sidney Verba (eds.), *The Civic Culture Revisited*, Newbury Park, Sage, 1989, pp. 16, 23-24.

¹² Isaiah Berlin, “Political Ideas in the Twentieth Century,” en *Four Essays on Liberty*, Londres, Oxford University Press, 1969, p. 31.

¹³ Daniel Bell, “The Public Household: On ‘Fiscal Sociology’ and the Liberal State”, en *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Nueva York, Basic Books, 1978, p. 256.

¹⁴ Samuel Huntington, “The United States”, en Michael Crozier *et al.*, *The Crisis of Democracy, Report on the Governability of Democracies to a Trilateral Commission*, Nueva York, New York University Press, 1975, p. 114.

como uno de “derechos perfectos y obligaciones imperfectas”. De acuerdo con la versión anglosajona de la teoría liberal en la que se fundó Estados Unidos, observa Fukuyama, “los hombres tienen derechos perfectos, pero no obligaciones perfectas frente a sus comunidades”. Sus obligaciones son imperfectas, porque derivan de sus derechos: la comunidad existe únicamente para proteger esos derechos. La obligación moral es, por lo tanto, meramente contractual.¹⁵

Desde la izquierda, los partidarios de la democracia participativa han lamentado la incapacidad de los ciudadanos para articular intereses colectivos en un lenguaje compartido que esté basado también en metas comunes. Robert Bellah, sociólogo de Berkeley, ha hecho un llamado a sus conciudadanos para restaurar un pasado republicano y bíblico, en el que las concepciones de la virtud pública gozaban de mayor atractivo y fuerza.¹⁶ La preocupación por el estado del espíritu cívico en Estados Unidos no es nueva; Tocqueville hizo notar la fuerte propensión de la sociedad estadounidense a perseguir casi exclusivamente el éxito material y, quizás por esto mismo, a caer en un egoísmo exacerbado. Los estadounidenses pueden experimentar, sugirió Tocqueville, un sentido de comunidad en el plano de la vecindad o el condado, pero este sentimiento es mucho más frágil respecto a entidades sociales más amplias.¹⁷

El tema de la educación para la ciudadanía es significativo en relación con los puntos mencionados antes, pero no debemos sobrestimar su

¹⁵ Fukuyama, p 323. En la concepción liberal e individualista el énfasis en el estatus ciudadano da lugar al lenguaje de las “necesidades” y las “prerrogativas”. Éstas son consideradas como los “derechos” del ciudadano. “Los individuos son seres moralmente soberanos y autónomos, cuyas obligaciones son respetar los mismos derechos de los demás [...] ellos no tienen ninguna otra obligación para con la sociedad que aquella que adquieren libremente con base en un contrato”, dice Adrian Oldfield, “Citizenship: An Unnatural Practice?”, *The Political Quarterly* 61, num. 2, 1990, pp. 177-180. Los vínculos sociales entre los individuos son, pues, contractuales. La concepción liberal e individualista de la ciudadanía es esencialmente una concepción “privada”. El estatus ciudadano no impone “deberes” a las personas, más allá de obedecer las leyes y respetar los derechos de otros individuos. Esta concepción de ciudadanía como estatus ha tenido un lugar destacado en el pensamiento angloamericano desde mediados del siglo xvii. Sin embargo, escribe Oldfield, “ha existido más que un sentimiento de que algo muy serio está faltando en el énfasis en estatus exclusivamente”.

¹⁶ Robert Bellah, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, University of California Press, 1985, p. 292.

¹⁷ Véase Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, trad. de Dolores Sánchez de Aleu, Madrid, Alianza, 1993, especialmente vol. 1, primera parte, capítulo 5, y vol. 2, segunda parte, capítulo 5.

papel. Una tarea esencial de la educación política es inculcar los valores cívicos y democráticos en la conciencia de los ciudadanos, y tratar de desarrollar un tipo de orgullo en ellos. Como se ha mencionado, esa educación crea una cultura que es favorable para el surgimiento y la estabilidad de una democracia liberal. Por eso hay quienes, como Octavio Paz, han afirmado con razón que “la democracia es una consecuencia de la educación política”.¹⁸ Sin embargo, debe subrayarse que la existencia de este tipo de cultura no es condición *suficiente* para el establecimiento de la democracia. La educación para la ciudadanía es un auxilio valioso para avanzar en el difícil camino hacia la democracia pero no es –nunca podría ser– garantía para su realización. Lo que la ciencia política norteamericana ha llamado “requisitos culturales” para la democracia, aunque definitivamente importantes, deben manejarse con extremo cuidado –incluso desconfianza.

En segundo lugar, el valor de la educación política va más allá de su papel como medio para consolidar un sistema político democrático. El propósito de educar hombres y mujeres como ciudadanos es deseable en sí mismo. Gracias al espíritu cívico, los hombres trascienden su individualidad, para apartarse –cuando menos temporalmente– de sus intereses privados y egoístas. En este renglón, la eficacia de la educación, no debe olvidarse, es tanto positiva al establecer creencias y hábitos como negativa al controlar el instinto y suprimir actitudes indeseables.

I. LA ESCUELA RADICAL

En una frase afortunada, Michael Oakeshott dijo alguna vez que una tradición “es un flujo de simpatía”.¹⁹ El “flujo de simpatía” referente a la virtud cívica –y su presunta transmisión por conducto de la educación– recorre la historia occidental, de las repúblicas griegas y romanas a las jóvenes repúblicas italianas del siglo XIII, la *Commonwealth* inglesa (el periodo de gobierno republicano en Bretaña de 1649 a 1660) y los estados liberales del siglo XIX.

De acuerdo con Isaiah Berlin, los grandes movimientos libertadores del siglo XIX fueron el individualismo humanitario y el nacionalismo ro-

¹⁸ Octavio Paz, *One Earth, Four or Five Worlds, Reflections on Contemporary History*, trad. de Helen R. Lane, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1985, p. 81.

¹⁹ Michael Oakeshott, “Political Education”, en *Rationalism in Politics and Other Essays*, Indianapolis, Liberty Press, 1991, p. 59.

mántico. Conservadores y socialistas creían en el poder y la influencia de las instituciones, a las que consideraban salvaguarda necesaria contra el caos, la injusticia y la crueldad causadas por un individualismo sin límites o restricciones. En cambio, los anarquistas, radicales y liberales veían las instituciones con suspicacia, pues las consideraban obstáculos para la realización de una sociedad libre (y, en la mayoría de tales pensadores, racional) que la voluntad de los hombres podía concebir y construir.

Los argumentos respecto al grado relativo de la obligación del individuo para con la sociedad y viceversa, flotaban en el aire [...] Se pensaba que la *educación*, y todas las formas de acción social, tenían que ajustarse a nuevas necesidades históricas que hacían a los hombres y sus instituciones más difíciles de moldear al patrón asumido con excesivo optimismo en tiempos más tempranos y más ingenuos [...] Éste es un talante y una actitud común a amplios grupos de opinión en los últimos años del siglo XIX en Europa, y no sólo en Occidente, también en Oriente [...] ²⁰

Durante los largos años de mandato napoleónico, tuvo origen en Europa una escuela democrática o “radical”. Sus fuentes no se conocen ampliamente, pero en general se acepta que la conversión de Jeremy Bentham –quien se erigiría en líder de esta escuela– a la democracia empezó durante su amistad con James Mill, padre de John Stuart, en 1808. De acuerdo con Bentham, el mejor gobierno derivaba del pueblo: la opinión pública debía pesar mucho, y la educación del electorado era una responsabilidad primordial. La clase media, la más sabia de la sociedad en opinión de James Mill, debía obtener su derecho a votar. Ella guiaría a las clases bajas, las cuales seguirían probablemente su ejemplo. Con que cada hombre buscara el logro de sus propios intereses, el principio utilitario de la mayor felicidad para el mayor número se conquistaría.

Podía confiarse en la democracia moderna. “Yo no le tengo horror al pueblo”, escribió Bentham; “no veo en el pueblo el monstruo salvaje en que sueñan sus detractores”. ²¹ No obstante, Bentham tampoco guardaba grandes ilusiones en el pueblo. Bentham, excéntrico y genial, no elogiaba sus virtudes, afirmaba simplemente que si se permitiera a todos perseguir sus intereses propios, esta búsqueda proveería

²⁰ I. Berlin, “Political Ideas in the Twentieth Century”, pp. 5-6 y 9.

²¹ Shirley Robert Letwin, *The Pursuit of Certainty: David Hume, Jeremy Bentham, John Stuart Mill, Beatrice Webb*, Cambridge, Cambridge University Press, 1965, p. 152.

el contrapeso necesario. La defensa benthamiana de la democracia era extremadamente rigurosa –áspera por momentos. Bentham no tenía ninguna dificultad en admitir que las mayorías podían estar equivocadas. En el largo plazo, sin embargo, el consenso general era el mejor signo de bienestar colectivo, creía Bentham, porque la mayoría, al tener interés en obtener la máxima felicidad, poseía también gran interés en descubrir y corregir errores. Como la democracia anulaba los “intereses siniestros”, era más probable que los errores fueran detectados.²²

Bentham estaba familiarizado con el reformismo ilustrado de Claude Adrien Helvétius –a quien leyó por primera vez en 1769. De Locke, decía Bentham, la ley debe recibir sus principios, y de Helvétius, su contenido: “Lo que Bacon fue para el mundo físico, Helvétius lo fue para el moral”.²³ En sus tratados *Sobre la mente* (1758) y *Sobre el hombre* (1772), Helvétius se reveló como un igualitario resuelto e intransigente. El genio, mantenía Claude Adrien, se debe frecuentemente al azar. Los hombres nacen ignorantes, no estúpidos; los hombres se vuelven estúpidos por la educación. De acuerdo con Francis A. Cavanagh, la doctrina educativa de Helvétius no era nueva. “Pienso que debo decir”, escribe Locke al principio de sus *Thoughts Concerning Education*, “que de todas las personas con que nos encontramos, nueve de cada diez son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles, por su educación”. Helvétius repite el postulado de Locke de la *tabula rasa*: en su famoso capítulo, “L’Éducation peut tout”, Helvétius afirma que “l’éducation nous fait ce que nous sommes”.²⁴ Bentham era de la clase de los utopistas moderados que compartían el perfil antiaristocrático de Helvétius sin perder de vista la diversidad humana.

Por su parte, las convicciones morales de James Mill, de acuerdo con su hijo, eran muy parecidas en su carácter a las de los filósofos griegos: “Yo absorbí de la *Memorabilia* de Jenofonte y de los comentarios (de mi padre) un hondo respeto por el carácter de Sócrates.” En su visión de la vida, James Mill “participaba del carácter del estoico, el epicúreo y el cínico”. La templanza era con él –señala su hijo John Stuart– casi el punto central de su precepto educacional. “A veces decía que si la vida fuera lo

²² José Guilherme Merquior, *Liberalism Old & New*, Boston, Twayne Publishers, 1991, p. 47.

²³ Bertrand Russell, *A History of Western Philosophy*, Nueva York, Simon and Schuster, 1972, p. 722.

²⁴ Citado por Francis Alexander Cavanagh (ed.), *James & John Stuart Mill on Education*, Westport, Greenwood Press, 1979, p. VII.

que debía ser, por obra de un buen gobierno y una buena educación, valdría la pena tenerla: pero [mi padre] nunca mostró entusiasmo por esta idea, ya que no la consideraba posible.”²⁵

Tan completa era la confianza de James Mill en la influencia de la razón sobre las mentes de los hombres, que “él sentía como si todo se hubiera ganado si toda la población fuera enseñada a leer, si se permitiera dirigirles cualquier tipo de opinión mediante la palabra oral y escrita, y si por medio del sufragio ellos pudieran nombrar una legislatura para que diera efecto a las opiniones que adoptaran”.²⁶ Después de estas afirmaciones, resulta sencillo comprender por qué Mill fue invitado en 1815 a escribir el artículo “Educación” para la *Encyclopaedia Britannica*.

Especialmente importante en este artículo es el elevado rango que ocupa la “educación política” en la propuesta educativa de James Mill: “La educación política es la piedra angular del arco; la fuerza del todo depende de ella [...] la fortaleza de la educación doméstica y técnica depende casi enteramente de la social [...] La naturaleza de la social depende casi enteramente de la [educación] política.”²⁷

El desempeño de la maquinaria política “actúa inmediatamente en la mente con extraordinario poder”, pero esto no es todo; actúa también en casi todo lo demás que forma el carácter de la mente. Los medios por los cuales los grandes objetos del deseo pueden alcanzarse, dice Mill, dependen casi completamente del Estado. Cuando éste actúa de tal forma que los grandes objetos del deseo son vistos como premios de conductas virtuosas, “es natural ver difundido entre los seres humanos un ardor generoso en la adquisición de todas aquellas cualidades admirables que

²⁵ John Stuart Mill, *Autobiography*, Londres, Penguin, 1989, pp. 54-56.

²⁶ *Ibid.*, p. 94.

²⁷ James Mill, “On Education,” en Francis Alexander Cavenagh (ed.), *James & John Stuart Mill on Education*, Westport, Greenwood Press, 1979, p. 72. No hay otro error tan dañino, decía James Mill, como “relajar la vigilancia de la educación”. Sin embargo, James Mill estaba consciente también de las dificultades básicas que los hombres y las mujeres enfrentan cuando son educados: “cuando las personas son calamitosamente pobres, todas las clases son viciosas, todas rencorosas e infelices”. Por esta razón las personas deben ser sustraídas de la miseria, para que sean capaces de adquirir virtud. La educación social –una importante rama de la ciencia de la educación– es aquella en que la “sociedad es el institutor”. Es comúnmente aceptado que la sociedad en que el individuo se mueve produce grandes efectos en sus formas de pensar y actuar. El propósito de la educación social es, entonces, “averiguar la extensión de su influencia, el modo en que es traída a propósito, y por tanto los medios para hacerla operar en una buena, más que en una mala dirección”. La fuerza de esta influencia proviene de dos fuentes: el principio de imitación, “y el poder de la sociedad sobre nuestra desdicha y nuestra felicidad”.

preparan a un hombre para acciones admirables; gran inteligencia, perfecto autocontrol y benevolencia superior”.²⁸

Como podemos ver, James Mill consideraba la educación como algo que iba mucho más allá de la escolarización formal, y sobre esta base desarrolló sus conceptos de educación política y social. La doctrina de James Mill sobre educación política y social es una teoría de los efectos educativos de la sociedad y del Estado en los individuos que integran la comunidad. W. H. Burston explica que en este contexto la palabra educación se usa en un sentido descriptivo y neutral, no prescriptivo, pues parece claro que James Mill pensaba que los efectos de la sociedad podían ser también nocivos.²⁹

El artículo de Mill fue un signo de su tiempo, pues durante los años treinta del siglo pasado, los whigs –que estaban en el poder– aprobaron una propuesta de reforma (1832) que extendió el voto a las clases medias altas. Con la apertura gradual del gobierno inglés al control democrático, la educación política o, lo mismo, la *educación para la ciudadanía* comenzó a ser urgente. De acuerdo con Isaiah Berlin: “La educación para la ciudadanía [vino] a complementar la reforma económica y política donde había una ciudadanía activa y emancipada, como en Inglaterra. Donde había escasa participación política, como en Alemania, la educación dio refugio a aquellos que habían renunciado a ‘buscar a Grecia con sus almas’.”³⁰

La doctrina educativa descrita fue una de las piedras angulares de la “filosófica radical” de los años veinte y treinta del siglo XIX. Francis Cavenagh ha propuesto que la teoría educativa de Mill era una mera “racionalización” de su deseo de ver la sociedad transformada por la educación. Para Cavenagh, un comentarista del artículo de James Mill, el alcance de la educación es mucho más modesto de lo que James Mill imaginaba: “la educación no puede crear el genio; no puede crear siquiera al hombre de habilidad inusual. Y siempre debe estar condicionada por aptitudes especiales”.³¹ Sin embargo, el propósito principal de Mill no era producir genios sino erradicar el egoísmo, además de configurar un perfil mental alerta, crítico y altruista: ciudadanos, en fin, de una democracia.

²⁸ *Ibid.*, pp. 72-73.

²⁹ W. H. Burston (ed.), *James Mill on Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, p. 19.

³⁰ I. Berlin, “Enlightenment”, en *Dictionary of the History of Ideas*, Philip P. Wiener (ed.), Nueva York, Charles Scribner’s Sons, 1973, 489-100.

³¹ Cavenagh, *op cit.*, pp. XVI y 13.

II. JOHN STUART MILL Y LA FORMACIÓN DE LA VIRTUD CÍVICA

John Stuart Mill fue, tal vez, el más ilustre de todos los victorianos eminentes: el "Purveyor-general of Thought".³² Comúnmente, se ha considerado a Mill como el filósofo más influyente en el mundo de lengua inglesa del siglo XIX y, además, como uno de los más profundos y poderosos voceros del liberalismo. Para entenderlo cabalmente es necesario analizar, antes que nada, algunos rasgos de su personalidad y las características más importantes de su educación temprana. Isaiah Berlin, uno de sus más influyentes comentaristas, explica:

Se suele representar a Mill como un académico victoriano justo y sumamente espiritual, honorable, sensible, humano, pero sobrio, crítico y apesadumbrado; algo simple, algo moralista, un hombre bueno y noble, pero frío, sentencioso y áspero; una figura de cera, entre otras figuras de cera en una edad ahora muerta y olvidada, repleta de esa clase de efigies. Su autobiografía [...] altera esta impresión.³³

A los 14 años, John Stuart había leído ampliamente los clásicos antiguos, historia, economía, matemáticas y lógica. Otro aspecto distintivo e importante de su educación fue que John Stuart se formó sin ninguna clase de creencia religiosa, en la acepción ordinaria del término.

Por la influencia de "mi padre", comenta Mill:

aprendí a apreciar algo poco común: el exaltado espíritu público, y a estimar por encima de todo las cosas para el bienestar general, que traía a la vida y a la actividad cada germen de virtud similar que existiera en las mentes con las que entraba en contacto [...] Los valores moralmente inculcados a mi padre eran principalmente y en todo tiempo aquellos de la "socratici viri"; justicia, moderación (a la que le dio extensa aplicación), veracidad, perseverancia, disposición para enfrentar dolor y especialmente trabajo; consideración por el bien público; estimación por las personas de acuerdo con sus méritos, y por las cosas de acuerdo con su utilidad intrínseca; una vida de esfuerzo, en contraste con una de pereza autocomplaciente.³⁴

³² Fue un primer ministro liberal quien le asignó este título. Véase H. H. Asquith, *Some Aspects of the Victorian Age*, Oxford, 1918, p. 16. Citado por Gertrude Himmelfarb, *On Liberty and Liberalism: The Case of John Stuart Mill*, Nueva York, Knopf, 1974, p. 314.

³³ I. Berlin, "John Stuart Mill and the Ends of Life," en *Four Essays on Liberty*, Londres, Oxford University Press, 1969, p. 203.

³⁴ Mill, *Autobiography*, pp. 92 y 55.

En 1820, Mill visitó Francia. Este viaje tuvo fuerte efecto en sus puntos de vista. “Sentí el contraste entre la sociabilidad franca y la amabilidad en el trato personal francés, y el modo de vida inglés en el que todo mundo actúa como si los demás (con ninguna o pocas excepciones) fueran tontos o enemigos.” En el inglés ordinario, observaba Mill, “la ausencia de interés en las cuestiones de tipo cívico [...] provoca que tanto sus sentimientos como sus facultades intelectuales permanezcan atrofiadas o desarrolladas en pocas y limitadas direcciones”.³⁵

Estas opiniones tempranas respecto a la importancia de desarrollar sentimientos altruistas (“sociabilidad, amabilidad”) para el crecimiento y el avance satisfactorio de las facultades intelectuales, nunca desaparecieron durante la vida de Mill. Sin embargo, casi 50 años después, cuando Mill pronunció la conferencia inaugural en la Universidad de Saint Andrews, su punto de vista moral había sufrido un viraje significativo. Dijo al público que aquellos cuyas energías apuntan hacia metas desinteresadas “se permiten a sí mismos cometer equivocaciones”.

Uno de los tipos más comunes de carácter entre nosotros [los ingleses] es el del hombre cuyas ambiciones son egoístas [...] Mientras que en otros países hombres cuyos sentimientos y energías apuntan hacia metas no egoístas, tienen amor por su patria, por el progreso humano, por la libertad humana, inclusive por la virtud, con gran fuerza, y cuyos pensamientos y actividades poseen devoción por objetivos desinteresados, *se permitirán frecuentemente en la persecución de estos u otros objetivos que desean con gran fuerza, cometer equivocaciones* que el otro hombre [el de las ambiciones egoístas], aun cuando su carácter está lejos de lo que un ser humano debe ser, no se permitiría cometer nunca. No tiene caso debatir cuál de estos dos tipos de temperamento es el mejor, o siquiera el menos malo. Es posible cultivar simultáneamente la conciencia y los sentimientos.³⁶

Después de su primera visita a Francia, Mill leyó una historia de la revolución francesa y, de nuevo, el impacto de esta lectura en sus ideas fue enorme: “aprendí con asombro, que los principios de la democracia, por aquel tiempo patrimonio en toda Europa de una minoría apa-

³⁵ *Ibid.*, p 63.

³⁶ J. S. Mill, “Inaugural Address at the University of St. Andrews”, en Francis W. Garforth (ed.), *John Stuart Mill on Education*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1971, pp. 222-223.

rentemente insignificante y desesperanzada, habían nacido en Francia 30 años antes y habían sido el credo de la nación”. Desde este momento, como era natural, el tema de la democracia cobró inmenso poder sobre sus sentimientos. “Se sumó a todas mis aspiraciones juveniles el carácter de un paladín de la democracia.”³⁷

La simpatía y el entusiasmo juveniles por la democracia permanecieron sin alteraciones en el Mill adulto. Aunque él siempre creyó en la superioridad del gobierno democrático, también estuvo siempre convencido de que éste no podría funcionar a menos que los ciudadanos estuvieran razonablemente bien educados, fueran tolerantes respecto a puntos de vista distintos de los suyos y, además, fueran capaces de sacrificar alguno de sus intereses inmediatos por el bien de la sociedad. A Mill le preocupaba profundamente la tendencia de las democracias a suprimir la individualidad y atropellar a las minorías.

A. Educación y ciudadanía: los conceptos

1. Educación. Mill pensaba en la educación en dos sentidos: uno estrecho (formal) y otro amplio (informal). El primero significaba “la cultura que cada generación otorga voluntariamente a aquellos que han de ser sus sucesores, para capacitarlos de modo que al menos mantengan, y si es posible eleven, el nivel de mejoramiento que se haya alcanzado”.³⁸ El ideal de educación formal, según Mill, puede abreviarse como educación dirigida no a fines vocacionales específicos, sino al desarrollo del entendimiento de un área de conocimiento lo más extensa posible, mediante el cultivo de la sensibilidad, la imaginación y las aptitudes mentales. Mill toma partido por una educación de tipo liberal que enriquezca cualquier ocupación que el estudiante escoja posteriormente. La educación formal que Mill propone –menciona Francis Garforth– se refiere “no tanto a la adquisición fáctica sino a la calidad de la experiencia, a la verdad, no al dogma, con descubrimientos en la exploración intelectual y la liberación del potencial individual; esto requiere de equilibrio y estudio”.³⁹

En opinión de Mill, las universidades no son lugares para la educación profesional. Su objetivo no es formar abogados, físicos o ingenieros

³⁷ Mill, *Autobiography*, pp. 65-66.

³⁸ Mill, “Inaugural Address”, p. 154.

³⁹ Francis W. Garforth, *Educative Democracy: John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford, Oxford University Press, 1980, p. 18.

competentes, sino seres humanos capaces y cultos. Las antiguas escuelas y universidades públicas, en las que se educaban las clases privilegiadas, siempre fueron consideradas por Mill sobrevaluadas. En la década de los treinta del siglo pasado, por ejemplo, Oxford y Cambridge recibieron fuertes críticas: “la gran falla y el fundamento de todos los otros vicios en estas instituciones es que son, prácticamente, seminarios de la Iglesia establecida”.⁴⁰ La ocupación de los maestros –dijo Mill en Saint Andrews– no es imponer sus propios juicios, sino “informar y disciplinar a sus alumnos”.⁴¹

Aunque la educación formal no puede (ni debe intentar) armar e instruir a los jóvenes para la batalla entre el bien y el mal con alguna filosofía integral, ya sea política o histórica, “existe bastante instrucción positiva que la educación formal puede darles, al mantener una relación directa con los deberes de la ciudadanía”. En esta dirección, dice Mill, se les debe inculcar a los alumnos “las directrices de las instituciones civiles y políticas de su propio país, y de una forma más general, las de aquellas de otras naciones más avanzadas”.⁴² No menos importante es el estudio de lo que es llamado jurisprudencia –los principios generales de la ley.

Estos temas no son simplemente la parte principal de los asuntos del gobierno, sino la preocupación vital de cada ciudadano [...] a estos estudios yo agregaría derecho internacional, el que decididamente creo debería ser enseñado en todas las universidades y debería formar parte de toda educación liberal. Su necesidad está lejos de corresponder únicamente a diplomáticos y abogados; debe extenderse a todo ciudadano [...] un conocimiento de las reglas establecidas en la moral internacional es esencial para los deberes de cada nación y, por lo tanto, de cada persona que viva en ella para que contribuya a mejorarla y cuya voz y sentimiento forman parte de lo que es llamado opinión pública [...] Qué tanto estas ramas del conocimiento sean adquiridas [...] o puestas en el camino del aprendizaje, será nuestro deber y trabajo en la vida. Saber esto, sin embargo, es la mitad del trabajo de la educación; todavía queda que aquello que sabemos también lo anhelemos y estemos determinados a ponerlo en práctica... es una educación bastante imperfecta [aquella] que sólo entrena la inteligencia y no la voluntad.⁴³

⁴⁰ Stephan Collini, “Introduction”, en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Equality, Law, and Education*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge and Kegan Paul, 1977, p. 21: 1.

⁴¹ Mill, “Inaugural Address”, p. 214.

⁴² *Ibid.*, p. 206.

⁴³ *Ibid.*, pp. 207, 209-210.

Existe otro fin por el que las “universidades subvencionadas” son deseables: la educación de las grandes mentes. En su incisivo artículo “Professor Sedwick’s Discourse on the Studies of the University of Cambridge”, Mill declara como uno de los propósitos de las universidades:

crear mentes con aspiraciones y facultades por encima del rebaño, capaces de guiar a sus conciudadanos hacia más grandes logros en cuanto a virtud, inteligencia y bienestar social; para hacer esto y, de igual manera, para educar a las clases acomodadas de la comunidad, para que puedan participar tanto como sea posible de las cualidades de estos espíritus superiores, y para que estén preparadas a apreciarlos y seguir sus pasos —éstos son los propósitos que requieren instituciones de educación situadas por encima de la proclividad al placer inmediato propia de esa multitud a la que están designadas a elevar [...] ⁴⁴

Finalmente, John Mill considera indispensable la educación moral. Sin embargo, “está mas allá [del] poder [de las escuelas] educar moral o religiosamente”. La educación moral y religiosa consiste en el adiestramiento de los sentimientos y los hábitos diarios; y éstos están, principalmente, mas allá de la esfera de la educación pública. En la casa, con la familia, es donde recibimos educación moral y religiosa. Y “esto es complementado y modificado, a veces para bien, casi siempre para mal, por la sociedad y por las opiniones y sentimientos de los que estamos rodeados”. Por lo tanto, la influencia moral y religiosa que pueda tener una universidad “consiste menos en una enseñanza expresa que en el tono que impregne al lugar. Lo que se enseñe, debe enseñarse permeado por el sentido del deber”. ⁴⁵

En su sentido más amplio, la educación no sólo es tema inagotable; es además, para Mill, uno enormemente atractivo:

Aunque difícilmente podría haber otro tema sobre el que más hayan escrito tantos hombres ilustres, el tema permanece siempre fresco para aquellos que lo abordan con mentes frescas, mentes que no estén repletas de conclusiones ajenas, como fue el caso de los primeros exploradores del tema. No obstante la gran cantidad de reflexiones sabias que se han expresado sobre el tema de la educación, ninguna persona inteligente en-

⁴⁴ J. S. Mill, “Professor Sedgwick’s Discourse on the Studies of the University of Cambridge”, en J. M. Robson, (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge y Kegan Paul, 1977, 10: 33.

⁴⁵ Mill, “Inaugural Address”, pp. 211-212.

cuenta que no falten grandes y pequeñas cosas que están a la espera de ser dichas o desarrolladas para estudiarse hasta sus últimas consecuencias.⁴⁶

En su sentido amplio, para Mill la educación deriva, principalmente, de dos fuentes: el *Bildung* de Wilhelm von Humboldt –que puede traducirse quizás como *autodesarrollo* o *autoaprendizaje*– y la psicología asociativa –herencia de su padre. La penetrante influencia de la noción alemana de *Bildung* en el pensamiento de Mill orienta toda su teoría de mejoramiento social y moral “en un obvio sentido educativo”.⁴⁷ En la interpretación de Stephan Collini,

en tanto Mill refrenda el *dictum* de Helvétius: “l’éducation peut tout,” debemos, inversamente, mencionar que para Mill todo puede ser educación. En un sentido, sin duda, algo similar puede decirse de cualquier otro gran teórico social: todo es *Bildung*. Pero incluso según estos estándares la concepción de sociedad de Mill es excepcional y profundamente educativa [...] Mill no estaba, obviamente, en posición de minimizar la influencia de la educación. Su instrucción extraordinaria [...] estaba difícilmente calculada para hacerlo escéptico frente al poder formativo de una educación concebida propiamente y administrada rigurosamente [...]⁴⁸

El segundo ingrediente de la doctrina educativa de Mill, la psicología asociativa, revela una concepción de la naturaleza humana como materia extremadamente maleable, capaz de mejoramiento, en tanto fuera posible una estructuración *deliberada* del medio ambiente. Ésta es una razón por la que, para J. S. Mill, la educación no es una ciencia sino un arte –aunque había que utilizar teorías científicas de desarrollo mental y aprendizaje como base para algunas conclusiones normativas.⁴⁹

He sentido por mucho tiempo que la tendencia prevaleciente a considerar todos los rasgos distintivos del carácter como innatos, esencialmente indelebles, para ignorar las irrefutables pruebas de que gran parte de esas diferencias, sean entre individuos, razas o sexos, son no sólo como deberían, sino que naturalmente podrían ser provocadas por *diferencias en las*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 153.

⁴⁷ Collini, *op cit.*, p. VII.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. XLVIII-XLIX.

⁴⁹ John Stuart Mill, *System of Logic*, libro 6, capítulos 5 y 12, citado por William F. Frankena, “Education”, Philip P. Wiener (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, Nueva York, Charles Scribner’s Sons, 1973, 3: 76.

circunstancias, es uno de los principales obstáculos para el tratamiento racional de grandes cuestiones sociales y uno de los mas grandes lastres para el mejoramiento humano. Esta tendencia tiene su origen en las metafísicas intuitivas que caracterizan la reacción del siglo XIX contra el siglo XVIII, y es una tendencia acorde con la indolencia humana y con los intereses conservadores generales, a menos que sea atacada en su raíz, que es seguro que será llevada a mayor altura de lo que puede justificarse realmente con base en formas más moderadas de filosofía intuitiva.⁵⁰

El que Mill combine frecuentemente en sus análisis la noción del *Bildung* y la psicología asociativa ha causado confusión entre sus lectores contemporáneos. James Gouinlock, por ejemplo, acusa a Mill de tener “al menos dos distintas, y hasta incompatibles, filosofías de la educación”. Contrariamente a la visión de que era un asociacionista consistente, Gouinlock encontró que Mill “se mueve sin propósito entre la psicología [asociativa] y una posición postulada por Locke, según la cual el desarrollo de los poderes intelectuales y morales es una empresa esencialmente individual, siempre y cuando las condiciones de libertad estén presentes”.⁵¹ Como podemos recordar, Locke “demostró” en su *Essay Concerning Human Understanding* que los humanos no tenemos ideas o principios innatos. El hombre, supone Locke, nace sin principios, pero con la facultad para recibirlos.⁵² John Stuart Mill no sólo comparte esta opinión, sino que además coincide con los argumentos de Locke relativos al ejercicio libre de los poderes y talentos del individuo. En esta prescripción de ejercicio *individual* y libre del albedrío, la pedagogía de Locke se acerca a la de Humboldt –la verdadera fuente del individualismo educativo de Mill.

2. *Ciudadanía*. Mill defiende la participación como fuente primordial de la educación política. Al hacerlo, invoca la concepción aristotélica del ciudadano que gobierna y es gobernado a la vez. En ella, el hombre posee el mando de tiempo en tiempo: el ciudadano “tiene el poder para tomar parte en la administración plebiscitaria y judicial de cualquier estado”.⁵³ El ideal de ciudadano de Mill fue tomado, sin embargo, de la

⁵⁰ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 203.

⁵¹ James Gouinlock, *Excellence in Public Discourse: John Stuart Mill, John Dewey, and Social Intelligence*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1986, pp. 49-50.

⁵² Voltaire, pseud. de François Marie Arrouet, “Conscience”, en *A Philosophical Dictionary*, trad. de E. R. Dumont, Nueva York, Coventry House, 1932, 1: 301.

⁵³ Aristóteles, “Politics”, trad. de Benjamin Jowett, en *The Works of Aristotle*, Chicago, Encyclopaedia Britannica y University of Chicago Press, 1952, 1275b, 472.

defensa de la democracia de Pericles, alega Alan Ryan.⁵⁴ El ideal de la democracia de Mill se encuentra en el pasado, en la antigua Atenas, cuyos ciudadanos, reunidos en la *ecclesia*, se enfrascaban directamente en la discusión y resolución de la política pública. Aun cuando Mill estaba consciente de las limitaciones de la democracia ateniense, el filósofo inglés siempre la halagó sin moderación ni medida por su “gobierno bueno y práctico,” su libertad para el debate público, sus revisiones constitucionales, su relativa indiferencia igualitaria frente a cuestiones de nacimiento y riqueza. Y, más que nada, por su influjo educativo en el ciudadano ordinario. Desde el punto de vista de J. S. Mill, “la práctica de la *ecclesia* elevó los estándares intelectuales del ciudadano ateniense común más allá de cualquier ejemplo en otra comunidad, antigua o moderna”. Lo mejor del efecto vigorizante de la libertad sobre el carácter se obtiene, dice Mill en *Considerations on Representative Government*, sólo cuando “la persona actúa como, o quiere convertirse en un ciudadano tan privilegiado como cualquier otro. Lo que es todavía más importante de esta manera de pensar es la disciplina práctica que obtiene el personaje de la demanda ocasional que se hace a los ciudadanos para que ejerciten, por un tiempo y en su turno, alguna función social.”⁵⁵

Mill estaba convencido de que la creación de un tipo de sociedad requería incorporar continuamente en ella los valores generalmente aceptados y practicados por sus ciudadanos y representados por sus instituciones formales. En opinión de Mill, la “virtud” podía convertirse, junto con la felicidad, en un fin por derecho propio: “si nosotros deseamos que los hombres practiquen la virtud, vale la pena tratar que la amen y la consideren un fin en sí misma y no el simple pago de un impuesto para realizarlo y dedicarse después a perseguir otros objetivos”, dice Mill.⁵⁶ De ahí que el vigoroso vocabulario de la tradición republicana recorra todo el texto de *Representative Government*: “energía”, para tomar el más obvio de los ejemplos, pero también “actividad”, “autoconfianza” y “espíritu público” son recurrentes palabras de alabanza.⁵⁷

⁵⁴ Alan Ryan, *J. S. Mill*, p. 202.

⁵⁵ J. S. Mill, “Considerations on Representative Government”, en J. M. Robson (ed), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge and Kegan Paul, 1977, 18: 411.

⁵⁶ J. S. Mill, “Inaugural Address”, p. 223.

⁵⁷ H. S. Jones, “John Stuart Mill as Moralizer”, *Journal of the History of Ideas* 53, núm. 2, 1992, p. 292.

Las cualidades que Mill encuentra en los ciudadanos individualmente, para conducir a la mayoría a mantener una conducta adecuada, una buena administración, niveles aceptables de éxito y prosperidad (“todos estarán de acuerdo”, dice Mill con buen humor), son las siguientes: industria, integridad, justicia y prudencia. Por lo tanto, cualquiera de las condiciones del gobierno que promueva estas cualidades, dice Mill, conducirá también a la permanencia y a la progresión. El aumento de esas cualidades es necesario para construir una sociedad decididamente progresiva e ir más allá de garantizar meramente su permanencia. Los atributos particulares de los seres humanos, los cuales parecen poseer un estrecho vínculo con el progreso, que no sugieren directamente las ideas de orden y preservación, dice Mill, son principalmente las características de actividad mental, iniciativa y valor. Si algo es cierto en los asuntos humanos, es que “las adquisiciones valiosas sólo pueden ser retenidas con la preservación de las mismas energías con que se obtuvieron”.⁵⁸ Las cosas abandonadas a su propia suerte decaen inevitablemente.

B. Educación para la ciudadanía

Mill rechaza como “no científica e incorrecta” la visión de que el buen gobierno es el que cumple con los criterios de orden y progreso. Para él, el objetivo principal de un buen gobierno es alentar “la virtud y la inteligencia de las personas mismas”. El criterio esencial de Mill, por lo tanto, es “el grado en el que [un gobierno] tiende a elevar la suma de cualidades deseables en los gobernados, colectiva e individualmente”. Un segundo criterio es la calidad de la maquinaria del gobierno; ésta debe ser “adaptada para tomar ventaja del conjunto de buenas condiciones que puedan existir en cualquier momento y convertirlas en instrumentos para la realización de propósitos correctos”. Mill concluye:

Hemos [...] obtenido ahora una fundación para una división en dos partes del mérito que cualquier conjunto de instituciones políticas puede poseer. Éste consiste, en parte, del grado en que promuevan el progreso mental general de la comunidad, incluyendo en esta frase el avance del intelecto, de la virtud, y de la actividad práctica y la eficiencia; y por otro lado, del grado de perfección con el que se organicen el valor moral, in-

⁵⁸ J. S. Mill, “Considerations”, p. 386.

telectual y práctico ya existentes, para operar con el mayor efecto en los asuntos públicos.⁵⁹

En opinión de Mill, la democracia representativa, a pesar de sus imperfecciones y peligros (de los que estaba extremadamente consciente), es la forma de gobierno mejor capacitada para satisfacer los dos criterios anteriores. Esencialmente (y de manera crucial para entender su posición), la prueba decisiva para una forma de gobierno es *educacional*: la mejor forma de gobierno es aquella que opera con mayor eficacia como “una agencia de educación nacional”,⁶⁰ que despierta y ejercita los talentos de sus ciudadanos, adiestra sus virtudes morales e intelectuales, y las impulsa continuamente a niveles más elevados de excelencia intelectual y espíritu cooperativo.

Mill estaba convencido de que el compromiso sincero y resuelto para el perfeccionamiento intelectual y moral de los ciudadanos era fundamental para la democracia –de ahí su convicción de la necesidad de una educación universal que contribuyera a avanzar hacia este ideal. En su *Autobiography*, Mill pone en claro que para realizar cualquier transformación social de envergadura, un cambio de alcance equivalente debe tener lugar en el “rebaño iletrado”, el cual estaba compuesto en aquellos momentos por las masas trabajadoras y, en su inmensa mayoría, por los empleados. Estos dos estratos sociales deben *aprender por medio de la práctica* “a laborar y a combinar propósitos generosos o, al menos, públicos y sociales, y no, como hasta ahora, estrechamente individuales. La capacidad para realizar esto siempre ha existido en la humanidad y nunca se extinguirá”. Sólo de manera gradual, y por medio de un sistema de cultura que se prolongue por varias generaciones sucesivas, Mill creía que el hombre podía ser llevado a ese punto.⁶¹

El mejoramiento social, entonces, requería acciones colectivas apoyadas por la autoridad del gobierno. Esta autoridad estaba justificada no sólo por su éxito práctico en la promoción del bienestar, sino también por el grado en que representara los deseos de sus ciudadanos y los llamara a participar en el gobierno. Lo que se requería, entonces, era una democracia representativa que expresara la voluntad de las mayorías. Sin embargo, aquí había peligros que deberían evitarse, sobre todo la supresión de la individualidad y la erosión de los estándares intelectuales –pues, aunque se olvide con frecuencia, lo que la mayoría

⁵⁹ *Ibid.*, p. 392.

⁶⁰ *Ibid.*, 393.

⁶¹ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 176.

desea no es necesariamente lo mejor. Para eludir estos peligros, Mill propuso varias salvaguardas: libertad de pensamiento y de expresión, por ejemplo, en tanto no fuera dañina para otros; educación para asegurar un electorado informado, capaz de argumentar razonadamente; una élite de expertos e intelectuales. Aunque Mill no tenía duda de que la democracia era idealmente la mejor forma de la política, su fe en ella no era ciega.⁶²

Mill también señala aspectos de una educación más específica para la formación de una ciudadanía demócrata cuya responsabilidad recaía en las escuelas y universidades. Ésta incluye, por ejemplo, algún conocimiento de la historia de la nación, de su Constitución y las obras de sus gobiernos centrales y locales; pensamiento lógico y desarrollo de la capacidad crítica; práctica de la discusión y el argumento razonado –incluyendo, por supuesto, respeto por la evidencia y habilidad para descubrirla e instrucción en técnicas de persuasión, ambos atributos para combatir argumentos y utilizarlos consistentemente con los valores democráticos. Esa educación buscaría también desarrollar un sentimiento comunitario, capacidad para convivir con otros en una situación de obligación mutua, y además de esto, un sentimiento de responsabilidad (y respeto) por los demás; una inclinación al servicio voluntario, a la cooperación para alcanzar el bien común y, cuestión sumamente importante, un afán de desechar la violencia como recurso legítimo para solucionar disputas. Éstos son, a juicio de Mill, las aptitudes y las actitudes requeridas en el ciudadano demócrata.⁶³

Idealmente, Mill pedía esa educación para todos, aunque por el momento tuviera que conformarse con menos, al asegurar un mínimo grado de instrucción a cada ciudadano –suficiente para justificar una extensión del voto– y al procurar una educación rigurosa de una minoría en la cúspide del liderazgo democrático, donde sus habilidades y atributos pudieran difundirse gradualmente para elevar al resto. “Mill no formula un programa *específico* de educación para la ciudadanía, pero el perfil de su intención es claro”, dice Francis Garforth.⁶⁴

1. *Libertad individual.* Aunque Mill creía que nuestro carácter se formaba por obra de las circunstancias, también aseveró que nuestros deseos podían hacer mucho por moldear esas circunstancias; y que “lo que es realmente inspirador y ennobecedor en la doctrina del libre

⁶² Garforth, p. 26.

⁶³ *Ibid.*, pp. 49-50.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 51. Las cursivas son mías.

pensamiento [en contraste con la doctrina de lo que ha sido llamada necesidad filosófica], es la convicción de que tenemos poder real sobre la formación de nuestro propio carácter; que nuestra voluntad, al influir en algunas de nuestras circunstancias, puede modificar nuestros hábitos futuros o aspiraciones”.⁶⁵

Mill considera que la individualidad es la expresión que cada hombre o mujer escoge libremente. Una persona se vuelve libre al ser educada para el ejercicio de elegir por sí misma. Ésta es una importante razón por la que la “libertad individual” ocupa un lugar esencial en el ideal de ciudadanía de Mill. “No solamente, o principalmente, para formar grandes pensadores, es la libertad [...] requerida. Al contrario, es tanto y aun más indispensable, para permitir a los seres humanos promedio conseguir el estatus mental del que son capaces.”⁶⁶

Pero el propósito de Mill no es sólo conseguir cierto “estatus mental”. La creación de la moralidad de los ciudadanos es en parte conseguida cuando el desarrollo de su propia naturaleza es estimulado –tomando por hecho que la expresión de la peor parte de su naturaleza en actos antisociales puede ser evitada. Este autodesarrollo debe ser selectivo: aquellas expresiones que puedan causar daño a otros deben ser suprimidas. “En la conducta de las relaciones sociales, es necesario que las reglas generales sean observadas por la mayoría, para que las personas sepan lo que pueden esperar [...] pero *en los asuntos de cada persona, su espontaneidad individual tiene derecho al libre ejercicio.*”⁶⁷

Cuando no hay peligro de dañar a otra persona, el individuo es libre de explorar su naturaleza y la del mundo, para descubrir e inventar nuevas formas de expresión. En cuanto a esto, Mill sigue fielmente las palabras de Wilhelm von Humboldt:

El fin del hombre, o aquello a lo que está prescrito por los eternos o inmutables dictados de la razón [...], es lograr el más alto y armonioso desarrollo de sus poderes en un completo y consistente todo. [Por lo tanto, el objetivo] hacia el cual cada ser humano debe dirigir sus esfuerzos continuamente, y sobre el que precisamente esos hombres que están destinados a influir a sus conciudadanos deben siempre mantener su

⁶⁵ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 135.

⁶⁶ J. S. Mill, “On Liberty”, en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge y Kegan Paul, 1977, 18: 243.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 277.

atención, es la individualidad de poder y desarrollo [para lo que hay dos requisitos:] libertad y variedad de situaciones.⁶⁸

El libre desarrollo de la individualidad es una condición fundamental del bienestar. El punto cardinal de un famoso ensayo de Mill, *The Subjection of Women*, por ejemplo, es que las mujeres están confinadas a tareas domésticas que no les permiten desarrollar aquellos elementos de su carácter que son convencionalmente identificados como masculinos, pero que realmente son comunes a todos los seres humanos.⁶⁹ Ésa es la razón por la cual *The Subjection* propone la creación de condiciones sociales (“la variedad de situaciones” referidas por Humboldt) para el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales de las mujeres, así como de las morales.

La libertad para el autodesarrollo estimula la *diversidad* (y viceversa), una condición que –en tanto enlazada en un tipo de círculo virtuoso con el autodesarrollo– es deseable por sí misma. ¿Cuál es el valor de la diversidad? Aunque ejerce una influencia favorable en la evolución intelectual, John Mill argumenta que también contribuye a la formación de un carácter *tolerante* y, por lo tanto, a la conformación del anhelado espíritu cívico y democrático. Mill defendió que la vida y el carácter del individuo fueran expuestos a la mayor variedad posible de situaciones. Mill se dio cuenta de que esto no podía obtenerse sin proteger simultáneamente a los individuos de ellos mismos y, sobre todo, de la fuerte presión que sobre ellos ejerce la opinión pública. Pero aunque Mill insistía en la *tolerancia*, una vez declaró que en los asuntos que realmente importan no debemos llegar al extremo de apreciar u ofrecer nuestra cordial indiferencia a aquellos que sostengan puntos de vista contrarios a los nuestros.⁷⁰ La posición que adopta Mill –y propone a sus lectores– frente a sus –y nuestros– adversarios de opinión la reseña la voz, siempre instructiva, de Isaiah Berlin:

Mill nos pidió que no necesariamente respetáramos los puntos de vista de otros –lejos de ello–, sólo que tratáramos de entenderlos y *tolerarlos*; sólo tolerar; desaprobar, pensar malamente de, si es necesario odiar o hacer burla

⁶⁸ *The Sphere and Duties of Government*, pp. 11-13, citado por J. S. Mill, “On Liberty”, p. 261.

⁶⁹ J. S. Mill, “The Subjection of Women”, en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge and Kegan Paul, 1977, 21: 301.

⁷⁰ J. S. Mill, *Autobiography*, pp. 42-43.

de, pero siempre tolerar; pues si bien era cierto que [...] sin sentido crítico no había, pensaba, plena convicción y se carecía de fines en la vida [...] igualmente, sin tolerancia las condiciones para la crítica racional, para la condena racional, son destruidas. Por lo tanto, Mill abogaba por la razón y la tolerancia a toda costa. Entender no es necesariamente perdonar.⁷¹

Otro importante aspecto de la búsqueda de Mill del autodesarrollo y la individualidad –auxiliándose, como se ha dicho, de la noción alemana del *Bildung*– es la afirmación de un carácter enérgico, activo, seguro de sí mismo, en la personalidad de los ciudadanos. Mill despreciaba la personalidad “inerte y apática”, pasiva a la tradición y las costumbres, indignas, para él, de un ser humano racional.⁷² Mill demuestra que la libertad individual desempeña un papel primordial en la construcción de este componente del carácter y la templanza cívicos.

Los seres humanos difieren de los animales porque son capaces de elegir, de escoger, dice Mill. Además, los atributos humanos de percepción, juicio, sentimiento, actividad mental e, incluso, preferencia moral, *son ejercitados sólo al tomar decisiones*: “la mente y la moral, como la fuerza muscular, mejoran únicamente al ser utilizados”. Para Mill, la naturaleza humana es “un árbol que requiere crecer y desarrollarse por todos sus lados, de acuerdo al vigor de las fuerzas interiores que lo convierten en un objeto viviente”.⁷³ Al tomar decisiones, los individuos adquieren iniciativa y confianza –condiciones necesarias para la ciudadanía democrata.

Hasta ahora, las virtudes de la “libertad positiva” para educar a los ciudadanos han sido subrayadas. Sin embargo, Mill también atiende el otro lado de la moneda. El filósofo inglés confiere gran importancia a la discusión sobre los límites de la coerción en el cumplimiento de los deberes ciudadanos. Vivir en sociedad, observa Mill, requiere que cada individuo observe una línea de conducta frente a los demás. Esta conducta consiste en (y está limitada a), primero, no dañar los intereses o derechos de uno u otro; y segundo, que cada persona se haga cargo de la parte que le corresponda en las labores y los sacrificios necesarios para defender a la sociedad.⁷⁴ Se castiga a la gente por no realizar lo que es obligatorio, esto es, por no observar la conducta

⁷¹ Berlin, p. 184.

⁷² Jones, *op cit.*, p. 298.

⁷³ J. S. Mill, “On Liberty”, p. 262.

⁷⁴ Alan Ryan, *John Stuart Mill*, p. 272.

descrita anteriormente, *por hacer lo que es contrario a la obligación*; pero no se le sanciona por no decir o hacer lo que sería virtuoso decir o hacer: “Si toda la humanidad menos uno fueran de una sola opinión, y sólo una persona fuera de la opinión contraria, la humanidad no estaría más justificada en callar a esa persona, que esa persona, si tuviera el poder, en callar a la humanidad.”⁷⁵

Mill está preocupado por eliminar la coerción y la imposición (*todas* las formas de presión social) del estrato social en que vive. En las primeras líneas de *On Liberty* declara: “El objeto de este ensayo es poner en claro un solo principio, destinado a gobernar absolutamente las relaciones de la sociedad con el individuo en la forma de compulsión y control, *sean los medios usados fuerza física en la forma de penalidades legales, o coerción moral de la opinión pública.*”⁷⁶

Mill explica que sólo es la *coerción* la que quiere eliminar, y que el motivo para hacerlo es, en parte, permitir el uso de métodos más apropiados para mostrar nuestra preocupación por el bienestar de otras personas. Mill no intentaba eliminar todas las formas de atención o vigilancia de otros individuos: “sería un gran malentendido de esta doctrina,” explica, “suponer que incita a la indiferencia egoísta [...] hay necesidad de un gran aumento de nuestros esfuerzos para promover el bien de los demás”.⁷⁷ Si un hombre se comporta imprudentemente, no somos nadie para aplacarlo; pero deberíamos, tan sólo por compañerismo, ayudarle o aconsejarle.

Lo que es crucial para la defensa de la libertad según Mill, dice C. L. Ten, “es su creencia en que ciertas razones para intervenir –paternales, morales y reacciones viscerales– son irrelevantes y que, por el contrario, evitar dañar a otros es siempre relevante”.⁷⁸ El punto de Mill es que los juicios morales deben estar fundados en el daño que el agente haga conscientemente a otros; lo que esté fuera de este campo es un asunto para la prudencia y la estética, mera cuestión para la reconvención, la protesta, la exhortación, pero no para la sanción o el castigo. En *On Liberty*, Mill recomienda la coerción donde el daño “es *organizado* para evitar que alguien cometa una acción, o como castigo a la acción”, dice Alan Ryan.⁷⁹ Así, las consecuencias dañinas involuntarias o naturales no son objeto de coerción. Particularmente, Mill tiene

⁷⁵ J. S. Mill, “On Liberty”, p. 229.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 223.

⁷⁷ A. Ryan, *John Stuart Mill*, pp. 236, 276-277.

⁷⁸ C. L. Ten, *Mill on Liberty*, Oxford, Clarendon Press, 1980, p. 41.

⁷⁹ A. Ryan, *John Stuart Mill*, pp. 240-241 y 237.

en mente el poder de coerción de la opinión pública, aún más que la tiranía del Estado. En varias cartas a Pasquale Villari y Theodore Gomperz, “Mill dice firmemente que *On Liberty* estaba dirigido sobre todo a los ingleses, ya que los ingleses estaban adecuadamente provistos de libertad política y sin embargo atrasados del resto de Europa en libertad de conciencia y en grado de *tolerancia* moral y social”.⁸⁰

¿Por qué es legítimo *sólo* coercer a las personas en caso de que dañen a otros y *no* porque dejen de realizar el bien que podrían? ¿Por qué no podemos obligarlas a ser mejores ciudadanos? Después de que otro ilustre victoriano, Thomas Carlyle, terminó de leer *On Liberty*, escribió a un amigo: “Es muy extraño para mí, en verdad; ¡una curiosa advertencia para mí del mundo en que estamos! Como si fuera un pecado controlar o coercer a través de mejores métodos la maldad humana... ¡*Ach Gott in Himmel!*”⁸¹

La primera respuesta de Mill a Carlyle es que los daños causados por la coerción rebasan los beneficios que reporta obligar a las personas a realizar todo lo que puedan por el bien de la sociedad. Una segunda consideración es que parte de la utilidad de la conducta benevolente surgida de manera espontánea reside precisamente en su espontaneidad. Ella hace sentir a quien la recibe que es objeto de simpatía y preocupación por parte de uno de sus conciudadanos. Una consideración más en contra de la coerción es que, mas allá de un límite, no es claro qué beneficia a las personas y qué las daña, y por lo tanto, es difícil y riesgoso establecer reglas. Aun así, en la esfera de la ley y la moralidad necesitamos reglas generales, y encontrar reglas que obliguen a las personas a realizar todo el bien que puedan a otros, parece más difícil que establecer reglas que les impidan hacer daño. Pero la mayor preocupación de Mill es, como hemos visto, que se atente contra la diversidad, la tolerancia, la autoconfianza, la espontaneidad y la individualidad.

Nos podemos interesar enormemente por la calidad de la vida de otras personas; pero no podemos tomar esto como excusa para coercerlo. Una buena sociedad está hecha de buenos ciudadanos, y el requisito de Mill para ser un buen ciudadano —como para ser una buena persona— es la posesión de un carácter seguro de sí mismo, racional, tolerante y espontáneo, con intereses amplios y diversos. No sólo es imposible producir buenas personas y buenos ciudadanos por medio de la coer-

⁸⁰ A. Ryan, *J. S. Mill*, p. 134.

⁸¹ Alexander Carlyle (ed.), *New Letters of Thomas Carlyle*, Londres, 1904, 2: 632, citado por Himmelfarb, p. 294.

ción; la coerción está lógicamente en contra de la creación de ese carácter. Para adquirir seguridad en nosotros mismos, por ejemplo, “necesitamos ser capaces de hacer lo que deseamos sin pedir ayuda –y, ciertamente, sin ser forzados”.⁸² La preocupación de Mill por el autodesarrollo y el progreso moral es una característica de su filosofía a la que casi todo lo demás está subordinado.

3. Gobierno

a) *Intervención del Estado*. A pesar de favorecer una política de *laissez-faire* respecto a ciertos asuntos, Mill justificaba la intervención del estado en ciertas circunstancias y para ciertos propósitos. De acuerdo con Isaiah Berlin, “Mill daba la bienvenida a la intervención del Estado en la educación y en la legislación del trabajo, porque pensaba que sin ellas el más débil sería esclavizado y oprimido”.⁸³ La intención de Mill, sin embargo, puede describirse con un vocabulario más moderado. Para él, hay mutua obligación entre el ciudadano –para cultivar sus talentos– y el gobierno –para permitirse. La obligación del gobierno es promover la educación de los ciudadanos por medio de todos los instrumentos formales e informales posibles, incluyendo la participación y el suministro de un ambiente favorable.

En 1832 [en un artículo en *Jurist*] [...] llamé la atención sobre la importancia de tener un presupuesto para la educación que no dependiera de la mera demanda del mercado [...] sino calculado para establecer y mantener un nivel más alto de instrucción que el demandado libremente por la sociedad. Todas esas opiniones han sido confirmadas y precisadas en el curso de mis reflexiones posteriores.⁸⁴

De los dos tipos de operaciones por las cuales una forma de gobierno o grupo de instituciones políticas afecta el bienestar de la comunidad –su operación como una agencia de educación nacional, y sus arreglos para conducir los asuntos colectivos de la comunidad sin alterar el nivel educativo que la sociedad posee; la última evidentemente varía mucho menos, según el estado de civilización, que la primera.⁸⁵

De Samuel Coleridge, un abogado brillante de la estabilidad social, Mill recibió numerosos comentarios útiles sobre el tipo de acciones que debería emprender el Estado para promover propósitos educativos y

⁸² Ryan, *John Stuart Mill*, p. 255.

⁸³ Berlin, p. 180.

⁸⁴ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 144.

⁸⁵ J. S. Mill, “Considerations”, p. 393.

morales. Tanto en su tratado *Principios de economía política*, como en su artículo “Coleridge”, Mill propuso que el Estado fuera relevado de su poder directo sobre la educación, pero que colaborara en la educación de los ciudadanos mediante la ayuda, el consejo y los estímulos. Mill tomó con seriedad la lista de Coleridge sobre las condiciones necesarias para establecer un orden político. John Stuart creía que si su padre y Bentham hubieran conocido condiciones sociales diferentes de las de finales del siglo XVIII en Inglaterra, habrían coincidido con Coleridge en que la reconciliación entre el orden y la libertad requería tres elementos primordiales:

Primero: ha existido para todos los que se pueden llamar ciudadanos –para todos los que no fueron esclavos mantenidos por la fuerza bruta– un sistema de *educación*, que comienza en la infancia y continúa a lo largo de la vida y que, independientemente de cualquier otra cosa que pudiera incluir, posee *disciplina restrictiva* [...] La segunda condición para una sociedad política permanente es la existencia de un sentimiento de fidelidad o lealtad [...] La tercera condición esencial de estabilidad en una sociedad política es un principio activo y poderoso de nacionalidad.⁸⁶

Coleridge convenció a Mill de que éstas eran las condiciones sociales esenciales en las que una forma de gobierno podía sobrevivir y, por medio de su perfeccionamiento, consolidarse.

Sorprende que Mill nunca se haya referido a Matthew Arnold en sus escritos sobre educación, a pesar de que Arnold mantenía una posición idéntica a la suya sobre el papel del Estado en la promoción de la educación política. En 1860, Arnold publicó su famoso artículo sobre democracia y educación en Inglaterra. En él argumentaba que, como la llegada de la democracia a Inglaterra era inevitable, era igualmente iluso estar tercamente contra ella que adoptarla sin reflexionar. Para Arnold, las más importantes preguntas que debían contestar los ingleses eran: ¿cómo puede trabajar eficientemente la democracia?, ¿está la sociedad inglesa lista para adaptarse a esta nueva fuerza, a esta “operación de la naturaleza” (como llama Arnold a lo que parece una mutación histórica)?⁸⁷ La respuesta de Mathew Arnold tiene como rasgo

⁸⁷ J. S. Mill, “Coleridge”, en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto: University of Toronto, Press y Routledge and Kegan Paul, 1977, 10: 133-135.

⁸⁸ Matthew Arnold, “The Popular Education of France, 1861 (Democracy)”, en P. J. Keating (ed.), *Selected Prose*, Nueva York, Penguin, 1970, p. 103.

distintivo un nuevo papel del estado en la educación de los ciudadanos.

La clase obrera inglesa estaba todavía en vías de consolidarse; la aristocracia, agonizante, y las clases medias, en las cuales se fincaba la esperanza para el futuro, paralizadas por un sistema educativo anacrónico y un temor irracional –aunque comprensible– al Estado. Con todo, el desarrollo de éste era, para el poeta, la única manera de evitar el caos derivado de un agudo conflicto de clases. Al anticiparse a objeciones sobre una posible pérdida de libertad debida al control del Estado, Arnold argumentó como Mill que el Estado, mediante un sistema educativo ilustrado, podía ser la guía que antes había sido la aristocracia para contribuir a resolver el problema central de la democracia, el de “encontrar altos ideales”.⁸⁸

Aunque el *principio* de la intervención del Estado parecía estar justificado, el problema real consistía en decidir qué tipo de *políticas educativas* eran eficientes y legítimas. Mill tomó dos líneas: una de ellas descrita en *On Liberty* (el argumento de autodesarrollo o *Bildung* señalado anteriormente), otra trazada como una crítica al principio de la soberanía del consumidor. La premisa básica de esta última es que el inculto no puede juzgar la cultura: aquellos que más necesitan ser educados tienen la idea menos adecuada de lo que necesitan y la inclinación más débil a buscarlo. Es necesario, entonces, que el gobierno imponga un sistema de educación estatal, para asegurar que haya educación disponible de alta calidad. Además, Mill favorecía la imposición legal de estándares mínimos de educación, asegurar la cual era obligación de los padres. En caso de que ellos no pudieran, el Estado debía encargarse de los medios de instrucción.

A pesar de las precauciones que tomó y del carácter siempre refinado y sutil de su argumentación, el énfasis de Mill en la libertad individual y la espontaneidad creó un conflicto en su pensamiento entre la necesidad de la intervención del Estado en la educación y el peligro de reglamentar la vida privada. El mejoramiento humano claramente requería la iniciativa positiva de parte del gobierno. La participación política *per se* no podía asegurar una población educada. Pero el *monopolio* del Estado en la educación era lo que Mill rechazaba sin chistar. Sus temores sobre la intervención del Estado lo llevaron a hacer una distinción entre intervención “autoritaria” y “no-autoritaria”, la primera basada en la regulación precisa y el control central, la segunda en la compul-

⁸⁸ *Ibid.*, p. 123.

sión y el ejemplo.⁹⁰ Mill favorecía la segunda. También, aunque llegó a señalar como parte del deber del Estado el cuidar que todo niño recibiera cierto nivel de educación, Mill siempre pensó que era peligroso que el Estado proporcionara todas las escuelas para esos niños.

b) *Gobierno local*. Mill estaba de acuerdo en que un gobierno centralizado era necesario, pero con medidas eficaces de seguridad, entre las cuales la más importante era la educativa. Para empezar, era necesario que *no sólo* los administradores recibieran una “educación liberal” (tanto moral como intelectual):

No puede haber una combinación de circunstancias más peligrosa para el bien humano que aquella en la cual la inteligencia y el talento se mantengan con un alto estándar dentro de una corporación gobernante, pero precarias y limitadas fuera de ella. Tal sistema abraza la idea de despotismo y la arma con superioridad intelectual como una adicional de aquellos que poseen el poder legal [...] La única seguridad contra la esclavitud política es la vigilancia permanente sobre los gobernantes para que la difusión de la inteligencia y el espíritu público tenga lugar entre los gobernados.⁹⁰

Mill estaba persuadido de que la participación en la responsabilidad pública, mediante un gobierno robusto en el plano municipal o local, era necesaria. Favorecía Mill “la más grande diseminación de poder consistente con la eficiencia,” pero de nuevo con las debidas precauciones, ya que “el peor de todos los despotismos”, decía, “es el despotismo local”.⁹¹ La eficiencia, por lo demás, no es suficiente. Mill insiste en que una meta posterior debe ser “el desarrollo del espíritu público y el desarrollo de la inteligencia”; la administración local debe incluir algunas de las mejores mentes de la comunidad, las cuales deben compartir con el menos favorecido su conocimiento profesional junto con “sus ideas elaboradas y sus propósitos altos e ilustrados”.⁹²

Mill era extraordinariamente enfático (“a duras penas un lenguaje es lo suficientemente intenso para reflejar la fuerza de mis convicciones”) sobre la importancia de la educación moral por medio de la participación del ciudadano en funciones públicas locales. Al hacer esto, Mill argumentaba, el ciudadano es llamado a tomar en cuenta intereses

⁹⁰ Garforth *op.cit.*, p. 186.

⁹¹ J. S. Mill, “Auguste Comte and Positivism”, en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge y Kegan Paul, 1977, 10: 306.

⁹² J. S. Mill, “On Liberty”, p. 309.

⁹³ J. S. Mill, “Considerations”, pp. 535, 539.

que no son suyos; a ser guiado, en caso de conflicto, por una regla distinta de la de sus preferencias privadas; a aplicar, en cada ocasión, principios y máximas que se dirijan al bien común.

Dar [a una persona] algo para hacer por el público, enmienda en cierta medida [varias] deficiencias. Si las circunstancias permiten que la carga de deberes públicos que se le asignen sea considerable, se le convierte en un hombre educado. Sin aceptar los defectos del sistema social y moral antiguos, la práctica de la *ecclesia* aumentaba el nivel intelectual de un ciudadano ateniense más allá de lo que haya logrado cualquier otra comunidad, antigua o moderna [...] Un beneficio de la misma clase, aunque en mucho menor grado, lo reciben los ingleses de la clase media-baja con la posibilidad de integrar jurados y servir en oficinas públicas [...] Cuando esta escuela de virtud cívica no existe [...] no hay ningún sentimiento o identificación altruista con el público. Todo pensamiento o sentimiento, sea de interés o de deber, lo absorbe el individuo y la familia.⁹³

La “educación pública” de los ciudadanos no sólo es llevada a cabo “por la operación de instituciones libres”, sino también a través de la lectura de periódicos (“y tal vez escribiendo en ellos”), juntas públicas y la formulación de “peticiones y reclamos de diferentes tipos” a las autoridades políticas. Esto es la extensión de la participación ciudadana en la política general durante los intervalos entre una elección parlamentaria y otra. La característica particular de los cuerpos *locales* es que, además de elegir, muchos ciudadanos tienen la oportunidad de ser elegidos, y otros, sea por selección o por rotación, ocupan una u otra de las numerosas oficinas locales ejecutivas. Estas funciones locales, al no ser solicitadas por los rangos superiores, “llevan a cabo un papel importante en la educación política”.⁹⁴

Algunas de las cualidades educativas que Mill atribuía al ejercicio del gobierno local se repiten en la argumentación donde favorece el establecimiento de un sistema vigoroso de impuestos y finanzas:

Una justa distribución de cargas impositivas, tomando a cada ciudadano como un ejemplo de moralidad y buena conciencia aplicada a las situaciones, y una evidencia del valor que las más altas autoridades les confieren,

⁹³ *Ibid.*, pp. 411-412.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 536.

tiende en grado eminente a educar los sentimientos de la comunidad [...] Tal modo de recabar impuestos [en tanto no impida la industria o la libertad de los ciudadanos] alienta un uso más activo de las facultades individuales.⁹⁵

Aun así, gran parte de la autoridad central sobrepasa a la local en el conocimiento de los principios de administración; sin embargo, la tarea en la cual Mill insiste tan enfáticamente, la educación política de los ciudadanos, requiere que se les permita manejar estos asuntos con sus propias, por imperfectas que sean, habilidades.

A esto [la educación política por medio del gobierno local] puede responderse que la educación de los ciudadanos no es lo único que hay que considerar; que el gobierno y la administración no existen sólo para eso, por grande que sea su importancia. Pero la objeción muestra una concepción deficiente de la función de las instituciones populares como medios de instrucción política. Una educación pobre es la que asocia ignorancia con ignorancia, y deja a los ciudadanos, en caso que les importe el conocimiento, recorrer el camino sin ayuda.⁹⁶

Lo que Mill quiere es un instrumento “para que la ignorancia se dé cuenta de sí misma”, y sea capaz de sacar provecho de este conocimiento; despertar mentes que se han dormido por la rutina diaria. Mill quiere que los ciudadanos actúen sobre, y sientan el valor de principios: “enseñar [a los ciudadanos] a comparar diferentes modos de acción y aprender, con el uso de su razón, a distinguir el mejor. Cuando deseamos tener una buena escuela, no eliminamos al maestro”.⁹⁷

4. *Democracia.* En *Representative Government*, Mill expresa que la forma ideal de gobierno debe ser una u otra variedad de republicanismo, es decir, una especie de lo que llamamos hoy democracia liberal. Mill acepta como hecho histórico la existencia de otras formas de gobierno, y aun admite su necesidad cuando una sociedad no ha obtenido cierto nivel de educación –“el despotismo es un modo de gobierno legítimo para tratar con bárbaros, dado que el fin sea su mejoramiento y que los medios estén justificados para perseguir realmente ese fin”.⁹⁸ La monarquía, abunda Mill, puede tener sus ventajas en las “etapas más

⁹⁵ *Ibid.*, p. 387.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 545.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ J. S. Mill, “On Liberty”, p. 224.

tempranas de cualquier comunidad". También hay casos en los cuales, "aunque no adversa a una forma de gobierno –posiblemente aun deseándola–, una persona puede no querer o no poder cumplir sus condiciones".⁹⁹ Sin un pueblo educado, un gobierno representativo es imposible, pues exige que los ciudadanos satisfagan altas demandas de iniciativa, tolerancia, autocontrol y voluntad para comprometerse, en resumen, todo aquello que implica la participación política. Un pueblo "no debe ser considerado apto más que para una libertad limitada y calificada, si no coopera activamente con la ley y las autoridades públicas en la represión de quienes hacen mal". Aun así, "la capacidad de cualquier persona para cumplir las condiciones de dicha forma de gobierno, no obedece una regla explícita. El conocimiento de ese pueblo en particular, juicio práctico y sagacidad, deben ser los guías".¹⁰⁰ Pero tan pronto como la comunidad haya obtenido la capacidad de ser guiada a su propio mejoramiento mediante convicción o persuasión, dice Mill, "la compulsión [...] ya no es admisible".¹⁰¹

El gobierno representativo, decía John Mill, es la mejor forma de gobierno porque, en primer lugar, es la que contribuye más y mejor al desarrollo de la individualidad. Al estimular la participación en el gobierno, la democracia representativa forma una ciudadanía más activa, inteligente y equilibrada de lo que conseguiría un despotismo con las mejores intenciones. La democracia representativa "les da entrenamiento moral, cultivando sus simpatías públicas –entre otras cosas–".¹⁰²

Mill recomienda en *Representative Government* que "estimular un deseo de [las instituciones representativas es] parte necesaria de la preparación". Continúa:

Para recomendar y favorecer una institución particular o forma de gobierno, colocar sus desventajas bajo la luz más intensa es uno de los modos, algunas veces el único modo al alcance, de educar la mente de la nación para que no sólo acepte o reclame, sino para que también trabaje.¹⁰³

Y aquellos que toman como suya esta tarea, añade, deben claramente entender cuáles son "las capacidades, morales, intelectuales y

⁹⁹ J. S. Mill, "Considerations", p. 418.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 377.

¹⁰¹ J. S. Mill, "On Liberty", p. 224.

¹⁰² J. S. Mill, "Considerations", pp. 404, 411.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 379.

prácticas”, necesarias para hacer trabajar las instituciones que favorecen.¹⁰⁴ En su reseña sobre la *Democracia en América* de Tocqueville, Mill recomienda no sólo la educación esencial para hacer trabajar la democracia, sino también para protegerla contra sus peligros –mediocridad y disminución de individualidad, por ejemplo.

En *Considerations on Representative Government*, Mill se opone al voto secreto y favorece un sistema de votación que otorgue votos extra a los ciudadanos más educados. Mill argumenta a favor de la votación abierta y plural, porque ambas responden a la necesidad de crear un tipo de *ethos* deseable en el cuerpo electoral. Las leyes están íntimamente vinculadas con (en verdad ayudan a moldear) el *ethos* público.¹⁰⁵ *Representative Government* es en este renglón una curiosa desviación del breve escrito de James Mill sobre la democracia, *Essay on Government*, publicado en 1820. El Mill más joven defendió el sufragio universal, pero nunca la voz igual ni la votación secreta. Para dar más peso al educado –un propósito elitista– Mill utilizó un sistema de votación plural para que el mejor calificado pudiera emitir más de un voto y recibir votos de más de un distrito. Este intento por equilibrar la participación y la competencia, acceso democrático y reino ilustrado, era la prescripción de Mill para maximizar la responsabilidad. Como ha señalado John W. Burrow, los cuidadosos arreglos de John Stuart para el mandato representativo lo protegían de una tiranía mayoritaria, y poco se dejaba a la optimista apuesta utilitaria sobre la racionalidad última de la humanidad.¹⁰⁶

A Mill no le complace del todo el espíritu irreverente que tienden a difundir las democracias. Que destruyan la reverencia por la mera posición social debiera ser contado entre sus buenas, no sus malas influencias. No obstante,

la democracia, en esencia, insiste mucho más en los asuntos en que las personas tienen derecho a ser consideradas iguales, que en los asuntos en que una persona tiene más derecho a consideración que otra, a tal grado que incluso *el respeto por la superioridad personal está debajo de lo que debiera*. Por esto, entre otras razones, doy importancia a que las instituciones de este país deban tomar en cuenta las opiniones de personas más educadas que tengan derecho a mayor peso que aquellos menos educados: y seguiré hablando a favor de dar pluralidad de votos a la auténtica superioridad educativa, aun-

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 378.

¹⁰⁵ Jones, *op cit.*, p. 293.

¹⁰⁶ *Whigs and Liberals: Continuity and Change in English Political Thought*, Oxford, Clarendon Press, 1988, p. 106.

que fuera solamente para darle este tono al sentimiento público, independientemente de que tuviera alguna consecuencia política directa.¹⁰⁷

En las últimas páginas de un panfleto sobre las discusiones en torno a la iniciativa de reforma del gobierno de Edward H. Stanley y Benjamin Disraeli en 1859, Mill proponía una distribución diferenciada de votos que se basara en criterios educativos y omitiera aquellos relativos a la propiedad o riqueza. “La sugerencia [...] no contó con la simpatía de nadie”, reportó Mill en su *Autobiografía*.

Todos los que deseen cualquier tipo de desigualdad en el voto electoral, lo desean a favor de la propiedad y no a favor de la inteligencia o el conocimiento. Si alguna vez [la desigualdad en el voto electoral basado en la inteligencia o el conocimiento] supera el gran sentimiento adverso, será solamente después del establecimiento de un sistema de Educación Nacional por el cual los diversos grados de lo políticamente valioso puedan ser definidos con precisión. De otra manera, la propuesta siempre estará sujeta a fuertes objeciones, a veces definitivas [...] ¹⁰⁸

Mill quería un sufragio templado por la prueba educativa, porque, como dice en *Representative Government*, “sería ridículo” esperar una cantidad satisfactoria de conciencia (social) y de espíritu público desinteresado en los ciudadanos de cualquier comunidad, combinado con tal discernimiento intelectual,

lo que sería prueba contra cualquier falacia plausible que tendiera a convertir aquello que es interés de una clase o estrato social en algo que se presentara como dictado por la justicia y el bien general. Todos sabemos de las grandes falacias que deben ser necesarias para defender cada acto de injusticia propuesto para el beneficio imaginario de las masas.¹⁰⁹

Mill no vio razones por las que la mayoría tuviera un camino sin dificultades u obstáculos. Y para defender este punto, insiste de nuevo en la necesidad de un principio de antagonismo de opiniones y de vías institucionales que aseguraran la expresión y recepción de voces contra la mayoría. Mill, al parecer, oscilaba entre la creencia elitista en la sabiduría superior de los pocos y la opinión de que el dominio de la mayoría

¹⁰⁷ J. S. Mill, “Considerations”, p. 508.

¹⁰⁸ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 192.

¹⁰⁹ J. S. Mill, “Considerations”, p. 445.

amenazaba una diversidad legítima. En cualquier caso, la necesidad de oposición en política parece clara.

Como se mencionó, Mill estaba en contra del voto secreto. Pensaba que ello no era necesario para el elector, sino en realidad un impedimento para el propósito de educar a las masas. Si las elecciones debían ser lecciones de responsabilidad cívica y política, la votación debía ser abierta. Finalmente, Mill condenaba la doctrina según la cual el candidato parlamentario debía adherirse a políticas públicas particulares que favorecieran sus seguidores como condición para su elección. Una de sus razones era que “los poderes superiores de la mente y el estudio profundo son inútiles, si no llevan en ocasiones a una persona a diferentes conclusiones de las de aquellos que están formados por poderes mentales ordinarios, carentes de estudio”.¹¹⁰ Los electores debían aprender que si deseaban ser servidos en el Parlamento por hombres capaces, no podían ser sujetos a tantas condiciones.

Alexis de Tocqueville fue aparentemente una influencia decisiva en la actitud crítica de Mill –a veces pesimista– frente a una democracia sin condiciones. Le mostró los peligros del poder mayoritario. Después de leer *Democracia en América* de Tocqueville, Mill vio más claramente las amenazas permanentes de la democracia a lo que eran, para ambos, valores supremos: individualidad y progreso intelectual. De acuerdo con J. G. Merquior, “*On Liberty* debe a Tocqueville su preocupación constante por la tiranía de la opinión”.¹¹¹ Pero Mill también compartía con Tocqueville consideraciones más optimistas en relación con los poderes de una moralidad cívica y una fe imperturbable en el valor educativo de la participación democrática. Coincidió tanto con la alarma de Tocqueville ante los despotismos políticos y sociales, como con su antídoto, esto es, democracia participativa, ampliada por medio de unidades políticas de menor escala.

5. *La élite ilustrada.* Mill creía firmemente que para un futuro deseable era necesario un liderazgo cultural y educativo que impulsara el progreso humano. Un sistema de educación, argumentaba en su *St. Andrews' Inaugural Address*, “no debe estar dirigido únicamente a la mayoría: debe responder a las aspiraciones y contribuir a los esfuerzos de aquellos que están destinados a elevarse como pensadores por encima de la multitud”.¹¹² Y, de nuevo, al establecer las características de un gobierno representativo:

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 506.

¹¹¹ Merquior, *op. cit.* p. 60.

¹¹² J. S. Mill, “*Inaugural Address*”, pp. 202-203.

Una constitución representativa es un medio para convocar el estándar general de inteligencia y honestidad existente en la comunidad, de intelecto individual y de virtud de sus miembros más sabios, para que tenga una relación más estrecha con el gobierno, e incorporarlo con mayor influencia en él, de lo que lo haría cualquier otro modo de organización.¹¹³

Siete años antes de que apareciera *Considerations on Representative Government*, Mill produjo varios ensayos en los que favorecía el reclutamiento de servidores públicos no por los métodos tradicionales de patronazgo político, sino mediante exámenes abiertamente competitivos. Para Mill, esta reforma era congruente con su honda convicción de que el gobierno representativo sería eficiente sólo si era conducido por los más educados y las mejores mentes del país.¹¹⁴ La necesidad de gobernantes que hubieran alcanzado altos niveles de educación moral e intelectual, es uno de los temas constantes de Mill, a tal grado que se arriesgó a que lo tildaran de elitista.

Para varios comentaristas, Mill adopta la imagen platónica de una sociedad feliz, en la que el pueblo está dispuesto a que lo guíe la sabiduría de los guardianes. Sin embargo, siempre expresó que el elitismo era intolerable, a menos que la mayoría fuera guiada con los ojos abiertos. "Mill no es como Platón", explica Alan Ryan, "quien mantenía que la mayoría era incapaz de apreciar la sabiduría de sus gobernantes; el elitismo de Mill es más de Pericles que de Platón".¹¹⁵ Ryan está en lo correcto: Mill sólo aceptaba el liderazgo de expertos cuando lo justificaran en la práctica y contaran con el consentimiento popular.

Entre otras razones, Mill admiraba a los franceses por producir una clase de intelectuales respetada. Su recelo frente al reinado de una mayoría sin educación lo llevó a buscar un sistema que incluyera algunas garantías, entre las que contó esta última característica francesa. Para Mill, mientras la ignorancia y la irracionalidad estuvieran difundidas, la autoridad tendería a ser ejercida por los más educados, racionales y mejor informados de la comunidad. Al respecto, Isaiah Berlin comenta:

¹¹³ J. S. Mill, "Considerations", p. 392.

¹¹⁴ Alexander Brady, "Introduction", en J. M. Robson (ed.), *Collected Works on John Stuart Mill: Essays on Politics and Society*, Toronto, University of Toronto Press y Routledge y Kegan Paul, 1977, 18: XXIX.

¹¹⁵ Ryan, *J. S. Mill*, p. 143.

Sin embargo, es una cosa decir que a Mill lo ponían nervioso las mayorías como tales, y otra acusarlo de tendencias autoritarias, de favorecer el reinado de una élite racional, hayan derivado o no los fabianos de sus doctrinas. Mill no es responsable de los puntos de vista de sus discípulos, particularmente de aquellos a los que él no eligió ni conoció nunca. Mill es el último hombre que debe ser acusado de favorecer lo que Bakunin, en el curso de un ataque a Marx, describió como *la pédantocratie*, el gobierno de profesores, a los cuales se refería como una de las más opresivas formas de despotismo.¹¹⁶

Por esta razón, William Thomas ha expresado correctamente que “si el sistema político que Mill propone es calificado de elitista, esto sólo podría ser en el sentido tautológico de que cualquier sistema educativo que comprenda maestros y aprendices es elitista”.¹¹⁷ Mill no podía disimular su repudio a la estupidez, aunque tampoco confiaba demasiado en las manifestaciones intelectuales de su tiempo.

6. *Religión y virtud cívica*. En el pensamiento republicano –Maquiavelo (el de los *Discorsi*), Rousseau, Tocqueville–, los *moeurs* por los cuales se puede sostener la práctica ciudadana deben ser asentados en la religión. En el mundo moderno, ampliamente secularizado, esto enfrenta dificultades. La novedad de Mill, en este punto, es que basa la moralidad y práctica cívica en un compromiso *racional*, en una fe religiosa en la razón, por decirlo así. El compromiso cívico de Mill preserva celosamente la autonomía moral del individuo. Con todo, era un agnóstico al que le disgustaba el ateísmo:

Cuando las mentes filosóficas del mundo pierden fe en sus religiones respectivas, o sólo pueden creer en ellas con cambios esenciales, comienza un periodo de transición de convicciones débiles, intelectos paralizados y creciente falta de principios, el cual no termina hasta que una renovación haya sido efectuada en las bases de sus creencias, y se dé así origen a alguna fe, sea religiosa o meramente humana, en la que realmente puedan creer; y cuando las cosas se encuentran en este estado, todo pensamiento o escrito que no tienda a promover esta renovación, es de escaso valor más allá de las circunstancias.¹¹⁸

De acuerdo con J. S. Mill, la coincidencia en creencias morales es el factor más importante para la cohesión social. En su tiempo, Mill intuyó

¹¹⁶ Berlin, p. 206.

¹¹⁷ William Thomas, “Mill”, en *Great Political Thinkers*, Oxford, Oxford University Press, 1992, p. 349.

¹¹⁸ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 180.

la primera quiebra del esquema moral cristiano en gran escala y pensó que era una tarea de importancia crucial aportar a la sociedad un esquema moral alternativo.

En opinión de Mill, había que reconocer que la idea del deber público que está en vigor en la moralidad moderna deriva, no del cristianismo, sino de fuentes griegas y romanas. Aun en moralidad privada, "lo que existe de magnanimidad, de amplitud y profundidad mental, dignidad personal, aun el sentido del honor, deriva de la parte puramente humana, no religiosa de nuestra educación, y nunca podía haber crecido a partir de un precepto ético en el que el único valor, reconocido ampliamente, es el de la obediencia".¹¹⁹

El cristianismo es indiferente –aun, tal vez, contrario– al espíritu cívico, porque es en lo esencial una doctrina de obediencia pasiva. "La moralidad cristiana (así llamada) tiene todas las características de una reacción y es, en gran parte, una protesta contra el paganismo. Su ideal es negativo más que positivo; pasivo más que activo; inocencia más que nobleza; abstinencia del mal más que la enérgica búsqueda del bien: en sus preceptos el 'tú no harás' predomina indebidamente sobre el 'tú harás'".¹²⁰

El cristianismo está muy por debajo de lo mejor de los antiguos. Da a la moralidad humana un carácter esencialmente egoísta, pues su énfasis en abstenerse del pecado separa los sentimientos de deber de cada hombre de los intereses del prójimo.

III. COMENTARIOS ÚLTIMOS

En general, Mill ha sido descrito como un pensador poco sistemático. No obstante, su *Autobiografía* cuenta la historia de su búsqueda de una filosofía sistemática de conocimiento y acción.¹²¹ Las siguientes palabras de Isaiah Berlin son una descripción general, pero no injusta, de su filosofía:

En el movimiento liberal hay, por principio, una respuesta racional a cualquier pregunta. El hombre es en principio al menos, donde se quiera y en toda condición, capaz, si así lo desea, de descubrir y aplicar soluciones racionales a sus problemas. Y estas soluciones, por ser racionales, no

¹¹⁹ J. S. Mill, "On Liberty", p. 256.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 255.

¹²¹ A. Ryan, *John Stuart Mill*, p. XI.

pueden contradecirse unas a otras, por lo que finalmente formarán un sistema armonioso en el que prevalecerá la verdad, y la libertad, la felicidad y las oportunidades ilimitadas para conseguir el desarrollo propio estarán abiertas a todos.¹²²

Con base en la supremacía de la razón, Mill formó, para sí mismo, un retrato del tipo de sociedad que se requería para promover lo que consideraba los valores superiores –felicidad, individualidad, libertad, verdad y espíritu público.

Era un retrato cuya materia prima fue suministrada principalmente por su padre y Jeremy Bentham [por ejemplo, el ilustrado interés propio como motor de la reforma, la eficacia de un gobierno representativo y la completa libertad de la discusión] Coleridge [por ejemplo, el papel del Estado de promover propósitos educacionales y morales, el alto valor de la estabilidad social y la noción de un clero que era el guardián de la civilización] Comte [por ejemplo, la noción del progreso mental y la preocupación por crear una élite educada que tuviera el liderazgo], [y] Tocqueville [por ejemplo, los aspectos educativos de la democracia y las amenazas de un poder mayoritario no calificado al progreso individual e intelectual].¹²³

En este contexto, Mill creía realmente que la educación era una condición *sine qua non* para obtener una democracia liberal, la clase de sociedad que consideraba la mejor. Un argumento recurrente en los escritos de Mill es que las personas deben ser educadas y orientadas hacia la democracia liberal, no de una vez por todas sino como un proceso que se alimenta continuamente a sí mismo y que al desarrollarse enriquece la vida del individuo y de la comunidad. Como se ha expuesto, Mill coincide con Tocqueville en cuanto a los efectos morales e intelectuales perversos de la democracia en América. Sin embargo, una medicina efectiva para esto, sostenían Mill y Tocqueville, es *más* democracia. Una especie de círculo virtuoso se crea por el hecho de que la participación produce participación: éste es un punto central.

Además, dice Mill, ningún esfuerzo por inculcar la práctica de la ciudadanía puede tener éxito, a menos que una apelación razonable al interés individual se realice con anterioridad, es decir, debe crearse una

¹²² Isaiah Berlin, "Political Ideas en the Twentieth Century", p. 8.

¹²³ Francis W. Garforth, *Educative Democracy: John Stuart Mill on Education in Society*, p. 15.

“asociación” entre el interés propio y el cumplimiento de los deberes. Pero el problema es cómo avanzar más allá del Estado, donde la participación política se entiende sólo de manera instrumental. Mill está consciente de que es demasiado optimista esperar tal participación política, que por sí sola genere un compromiso para la práctica subsecuente de la ciudadanía. Para cumplir este propósito –crear una base permanente para la cultura cívica–, Mill menciona dos factores: la influencia del ambiente social (esencialmente, una opinión pública educada que influya benéficamente a la opinión individual) y la importancia de una educación cívica vigorosa, liberal y democrática, que debe recibir el individuo lo más tempranamente posible.

No está del todo claro que este esquema se funde en una tautología, equivalente a decir que la gente no hará lo que no sabe cómo hacer. Como Berlin dice, atrás de toda su filosofía política, Mill “dio por hecho la solidaridad humana, quizás en conjunto dio mucho por hecho”.¹²⁴ Sea como fuere, la relevancia general del pensamiento educativo de Mill consiste en que una cultura liberal y democrática no es innata sino adquirida. Obtenerla es posible mediante trabajo arduo y prolongado. Conseguirla puede ser un proceso lento y depende de la voluntad de los sujetos y de un adecuado sistema de educación. En la creación de una cultura cívica –sustrato de una democracia liberal– no existen ni panaceas ni soluciones finales. El establecimiento de la virtud cívica es una obra de arte –guiada no por un conjunto de verdades, sino por un grupo de principios generales que deben aplicarse de acuerdo con las circunstancias.

Como ha mencionado Francis W. Garforth, los ensayos de Mill sobre educación no ofrecen una concepción original.¹²⁵ Mill estaba en deuda con Wilhelm von Humboldt (por ejemplo, la educación como autodesarrollo libre e integral) y con Heinrich Pestalozzi (por ejemplo, énfasis en el desarrollo de la individualidad y noción de la educación como condición de reforma social). Isaiah Berlin piensa lo mismo:

El ideal de Mill no es original. Es un intento por sintetizar el racionalismo y el romanticismo: la aspiración de Goethe y Wilhelm Humboldt; un carácter rico, espontáneo, integral, intrépido, libre, pero racional, con capacidad de autodirección [...] Sin embargo, el alcance y la capacidad de Mill para aplicar ideas en campos en los que podrían

¹²⁴ Isaiah Berlin, “John Stuart Mill and the Ends of Life”, p. 183.

¹²⁵ Garforth, *op. cit.*, p. 184.

rendir frutos no tuvo parangón. Mill [...] transformó la estructura del conocimiento humano de su época.¹²⁶

Para otros comentaristas, Mill recuerda más “el lenguaje de Maquiavelo y la virtud cívica que el de [...] la época del comercialismo pacífico”.¹²⁷ Sin embargo, para la mayoría de ellos, la concepción moralista a la que apela Mill parece inequívocamente victoriana. Primero, en su énfasis respecto a la formación permanente del “carácter”, que está constantemente dispuesto a renovarse a sí mismo para formar hábitos virtuosos de conducta y, segundo, en su punto central: el bienestar de otros como propósito de la acción moral:

Espero ver, a lo largo de la presente época de ruidosas disputas pero de convicciones débiles en general, un futuro que deberá reunir las mejores cualidades de los periodos orgánicos; libertad de pensamiento sin restricciones, libertad de acción individual sin límites que no perjudique a otros, pero también, convicciones de lo que está bien y está mal, lo que es útil y lo que es pernicioso, profundamente inscritas en los sentimientos, por medio de una educación temprana y un acuerdo general de sentimiento, y tan firmemente fundadas en la razón y en las verdaderas exigencias de la vida, que no deban, como los antiguos y presentes credos religiosos, étnicos y políticos, ser desechadas periódicamente y remplazadas por otras.¹²⁸

Más tarde, Mill moderó su optimismo respecto a la democracia:

porque mientras la educación continúe tan miserablemente imperfecta, estaremos amenazados por la ignorancia y, especialmente, el egoísmo y la brutalidad de las masas [...] Yo no acepté la doctrina del *Essay in Government* [escrito por su padre] como una teoría científica [...] Cesé de considerar la democracia representativa como un principio absoluto, y la consideré una cuestión de tiempo, espacio y circunstancia [...] ¹²⁹

A diferencia de varios de los más prominentes pensadores sociales del siglo XIX, Mill no elaboró una teoría histórica de carácter teleológico o totalizador, aunque frecuentemente recurrió a la afirmación de que ha existido una línea perceptible de mejoramiento moral. El programa

¹²⁶ Berlin, “John Stuart Mill”, pp. 199, 205.

¹²⁷ Stephan Collini, “Introduction”, pp. 21: XVI-XVII.

¹²⁸ J. S. Mill, *Autobiography*, p. 133.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 175.

de mejoramiento moral de Mill puede resumirse, a la manera de William Thomas, en los dos postulados siguientes: “[1.] Los pocos deben ser persuadidos de desechar cualquier arreglo que pudiera aumentar su poder o perpetuar su influencia más allá de sus estrictos méritos, [y 2.] La mayoría debe consentir en ser colocada en situaciones que generarían impulsos de automejoramiento y que le ayuden a despreciar satisfacciones de corto plazo.” A los ojos del público de aquella época, este programa no podía ser considerado sino extremadamente “incómodo”, según Thomas.¹³⁰

De acuerdo con la opinión común, si alguien es un liberal radical, ese es John Stuart Mill. Encontramos en él, por consiguiente, un individualismo recalcitrante, una afirmación incondicional de la prioridad de la libertad individual por encima de otros bienes políticos. De cualquier forma, John Gray ha sugerido que “el pensamiento de Mill comprende, no uno sino por lo menos dos tipos de liberalismo”.¹³¹ Existe otro liberalismo en el trabajo de Mill que debe mucho a Tocqueville y a los vestigios de la Ilustración escocesa. La historiadora Gertrude Himmelfarb se ha referido al “otro” Mill, uno que pertenece a una tradición liberal más antigua que aquella presentada en su ensayo *On Liberty* –cuyos argumentos centrales, según ella, contradicen posiciones de todos sus otros escritos, exceptuando aquellos sobre la mujer. La tradición del “otro” Mill, mantiene persuasivamente Himmelfarb, “tiene otras luminarias: Montesquieu, Burke, *The Founding Fathers*, Tocqueville, Halévy”.¹³²

El “otro” Mill es quien, en contraste con el autor de *On Liberty*, decía que un ingrediente esencial de la civilización era una educación disciplinada para inculcar en cada persona el hábito de “subordinar sus impulsos y fines personales a los que eran considerados los fines de la sociedad”; esa sociedad civilizada también presuponía la existencia de algunos “principios fundamentales” que los hombres acordarían “mantener sagrados” y colocarían “por encima de cualquier discusión”.¹³³ Éste es el Mill que, en opinión de Himmelfarb, “merece verdaderamente el título de ‘liberal’”. “Si el ‘otro liberalismo’ niega lo absoluto de la libertad, lo hace para asegurar la integridad y la viabilidad de la

¹³⁰ W. Thomas, “Mill”, p. 349.

¹³¹ John Gray, “Mill and Other Liberalisms”, en *Liberalisms; Essays in Political Philosophy*, Londres, Routledge, 1989, p. 217.

¹³² Himmelfarb, p. 337.

¹³³ J. S. Mill, “Coleridge”, p. 163.

libertad. Es un liberalismo templado, humano y capaz, una filosofía que puede colocar junto a la libertad otros valores como justicia, virtud, comunidad, tradición, prudencia y moderación.¹³⁶

La ambivalencia de los fundamentos del liberalismo de Mill señalada por Gray y Himmelfarb existe evidentemente. Es menos claro, sin embargo, que esta ambivalencia sea una contradicción, o que los dos liberalismos se encuentran en un estado de oposición y conflicto. Como Stephen Holmes ha mencionado, tales dicotomías relativas a los contrastes entre los intereses privados y la virtud pública (es decir el individualismo grotesco contra la nobleza comunitaria) son insatisfactorias.¹³⁶ El maniqueísmo de Himmelfarb no sólo rechaza la posibilidad de la virtud privada, sugiere también que el individualismo es necesariamente antisocial. La posición de Himmelfarb respecto al Mill "libertario" parece ser más descalificadora que genuinamente crítica. Según ella, la doctrina de la libertad de Mill "ha usurpado el lugar una vez ocupado por las ideas de Dios, naturaleza, razón y justicia. En una época que se enorgullece de su liberación de todo absoluto, que ha logrado hacer que la misma palabra 'absoluto' suene arcaica, la única idea que tiene casi la condición de absoluto es la libertad".¹³⁶

Himmelfarb no sólo es injusta en esta acusación, también está equivocada. El tipo de razonamiento transcrito arriba ha sido tipificado por Stephen Holmes como "sustitución de antónimos". "Los antiliberales exponen la significativa máxima liberal 'puedo hacer lo que yo quiera' como una autoindulgencia nihilista, al contrastarla tramposamente con el precepto reafirmador 'he de hacer lo que la moralidad requiera'. Pero el *antónimo* original de 'haré lo que yo quiera' es 'tengo que hacer lo que mi amo o mi clase social demande'".¹³⁷

Himmelfarb contrasta la libertad liberal con la autoridad en general. Pero Mill se oponía únicamente a la autoridad arbitraria. Si uno examina *On Liberty* desde una perspectiva más amplia, nuestra impresión será diferente de la de Himmelfarb, quien presenta el ensayo como promotor de un violento relativismo. La posición de Mill al subrayar la libertad individual nos invita a rechazar como irremediable el proceso en que las masas ganan poder sobre el individuo.

¹³⁴ Himmelfarb, 338, pp. XXI-XXII.

¹³⁵ Stephen Holmes, "The Permanent Structure of Antiliberal Thought", en Nancy Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, Harvard University Press, 1989, p. 223.

¹³⁶ Himmelfarb, pp. XX-XXI.

¹³⁷ Holmes, p. 250.

Adoptar otro *método* de educación, fomentar el estímulo de la iniciativa individual, dice Mill, tendría el efecto de revertir esta tendencia opresiva.

Según Isaiah Berlin, lo que Mill vio ante sí fue el espectáculo de algunos hombres oprimidos, discriminados o perseguidos debido al prejuicio, la estupidez, la "mediocridad colectiva". Él vio a esos hombres despojados de lo que consideraba sus derechos más esenciales y protestó:

[Mill] creía que todo progreso humano, toda grandeza humana, la virtud y la libertad, dependían principalmente de la preservación de tales hombres y de allanar los caminos que se hallaban frente a ellos. Pensaba que otros como ellos podían ser educados y, así, facultados para tomar decisiones que, con ciertos límites, no fueran bloqueadas o dirigidas por otros. Él no favorecía meramente la educación y se olvidaba de la libertad a la que les daba derecho (como hicieron los comunistas), como una prensa con libertad total de escoger, tampoco olvidó que sin educación adecuada habría caos y, en respuesta al caos, una nueva esclavitud (como lo hacen los anarquistas). Mill demandaba ambos. Pero no pensaba que este proceso fuera fácil, sencillo o universal [...] ¹³⁸

Para inventar colectivamente una democracia liberal es necesario, entre otras cosas, educar a la opinión pública. Como William Galston ha escrito, "cultivar la disposición para respetar derechos y privacidades es uno de los fines esenciales de la educación liberal, cívica y democrática".¹³⁹

En el esquema educativo de Mill, el individuo es alentado a asumir responsabilidad, a integrarse a las actividades de la comunidad. De esa manera, los individuos se transforman en mejores personas y mejores ciudadanos. "Mill estaba en guardia contra aquellos que, con el objeto de que los dejaran en paz para cuidar sus jardines, estaban listos para vender sus derechos humanos fundamentales de gobernarse a sí mismos en la esfera pública. Estas características de nuestra existencia actual, [Mill] las habría reconocido con horror", escribe Berlin.¹⁴⁰ Por otra parte, al mejorar uno mismo como individuo, mejoramos a los demás. Si la ciudadanía democrática es un ideal digno, debe ser capaz de incluir ambas conductas: el ejercicio pleno de nuestros derechos y el cumplimiento de obligaciones.

¹³⁸ Berlin, "John Stuart Mill", pp. 197-198.

¹³⁹ William Galston, "Civic Education in the Liberal State", en Nancy L. Rosenblum, *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, Harvard University Press, 1989, p. 94.

¹⁴⁰ Berlin, "John Stuart Mill", p. 183.

En una vena romántica, Nancy L. Rosenblum ha ofrecido una original interpretación del significado de *Bildung* (o *autocultivo*, como ella lo traduce) en la filosofía política de Mill. En opinión de Rosenblum, Mill comparte con Constant y Humboldt la visión de que la vida pública y la privada se compensan mutuamente: “cada esfera corrige los excesos o deficiencias de la otra”. En contraste con Humboldt, quien “propone [un] estado legalista indiferente” para la protección de la libertad privada y, consecuentemente, la libertad necesaria para cultivar la “hermosa individualidad”, Mill enfatiza la visión en la cual la integración pública es un corrector del “estrecho egoísmo y filisteísmo de la sociedad privada”, dice Rosenblum. Para Mill, la participación política, el egoísmo privado y el aislamiento son *todos* necesarios para el autodesarrollo: “esferas diferenciadas llaman diferentes poderes, y el pluralismo multiplica las ocasiones para cultivar deberes y expresar un ‘yo’ realizado e integral”.¹⁴¹

Mill, junto con otros liberales, busca una manera en la que la participación cívica coincida con el fin privado de la felicidad. El problema es justificar e inspirar la participación en los asuntos públicos –la cual, no obstante, debe ser voluntaria. (Ésta es una de las razones por las que nociones contemporáneas, tales como “ciudadanía activa”, son, en realidad, amenazas a la libertad.) Mill propone un motivo: si la gente alternara su quehacer público con la atención a su bienestar privado, podría cultivar todos sus poderes. La promesa de Mill es el desarrollo autónomo de la persona, la obtención de ciudadanos no sólo instruidos sino educados. En palabras de Rosenblum:

Mill da una racionalidad puramente personal a la vida pública. Y cuando la participación política es vista como una ocasión para el autocultivo, las estimaciones típicas de los costos y los beneficios del involucramiento público cambian [...] Mill juzga la capacidad de las instituciones para tener efectos internos en los individuos [esto puede ser llamado una “educación sentimental”] Inculcar sentimientos de simpatía e identificación es la razón más importante de Mill para expandir las instituciones representativas.¹⁴²

Además de cultivar los “hábitos del corazón”, Mill también estaba interesado en cultivar los poderes mentales y la capacidad de elección en la conformación del carácter individual o ciudadano. La doctrina de Mill no sólo buscaba la libre expresión de sentimientos. Como menciona Ro-

¹⁴¹ Nancy L. Rosenblum, *Another Liberalism; Romanticism and the Reconstruction of Liberal Thought*, Cambridge, Harvard University Press, 1987, pp. 125-152.

¹⁴² *Ibid.*, p. 130.

senblum, “las almas bien intencionadas no son necesariamente liberales”.¹⁴³ El equilibrio educativo que Mill imagina no es simplemente dual: “éste encierra no sólo altruismo público y egoísmo privado, junto con diversas tareas en las esferas pública y privada, sino también el retiro a nosotros mismos: introspección”.¹⁴⁴ Rosenblum encuentra en la lectura de Mill una conexión romántica entre aislamiento e individualidad, soledad y reconocimiento íntimo: “si la mudanza de nuestro quehacer de la esfera pública a la privada y viceversa es ocasión para el autocultivo, nuestro retraimiento de ambas esferas también es posible”.¹⁴⁵ Esta condición nos brinda la oportunidad de atender y cultivar nuestras emociones, nuestros sentimientos. A modo de los antiguos, Mill nos invita a concentrar, por momentos, la mirada en nosotros mismos y, en esta travesía interior, contemplarnos con detenimiento: exploración, encuentro, súbito extravío, otra vez encuentro. Como dice hermosamente Rosenblum, el liberalismo de Mill es, en este tenor, “uno de plenitud”.¹⁴⁶

Octavio Paz ha señalado que el liberalismo democrático es un modo civilizado de convivencia, el mejor quizás que la filosofía política haya concebido hasta ahora. Sin embargo, continúa Paz, el liberalismo “deja sin respuesta” la mitad de las preguntas que los seres humanos nos hacemos sobre “la fraternidad, la cuestión del origen y del fin, el sentido y el valor de la existencia”.¹⁴⁷ Más específicamente, Francis Fukuyama ha destacado, en referencia a la situación de la cultura cívica en Estados Unidos, que las democracias liberales no son autosuficientes: “la vida comunitaria de la que dependen, debe finalmente provenir de una fuente diferente del propio liberalismo”.¹⁴⁸ Para tener éxito, el liberalismo debe ir más allá de sus límites. Las asociaciones o comunidades civiles que observó Tocqueville durante su visita a Estados Unidos, generalmente no estaban fundadas en principios liberales, sino en la religión, la etnicidad u otra base de tipo irracional. El sentido religioso y el de comunidad, agrega T. S. Eliot, “no pueden divorciarse finalmente uno del otro”.¹⁴⁹

¹⁴³ *Ibid.*, p. 131.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 135.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 136.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 138.

¹⁴⁷ Octavio Paz, *Poesía, mito, revolución*, México, Vuelta, 1989, pp. 61-62.

¹⁴⁸ Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, p. 326.

¹⁴⁹ T. S. Eliot, “The Aims of Education (1950)”, en *To Criticize the Critic and Other Essays*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1991, p. 113.

De lo anterior se desprende que la educación política, después de todo, no basta para la creación de una democracia liberal. Al mismo tiempo, cualquier fórmula que ignore una educación para la ciudadanía será incapaz de construir una república genuina. William Galston sugiere lo que podría ser el principio de una educación que, entre sus primeros pasos, se dirigiera a encontrar el eslabón que una libertad individual y vida cívica democrática:

La tolerancia cívica de diferencias profundas es perfectamente compatible con la firme creencia en que es correcta nuestra propia forma de vida. Esto se basa en la convicción de que buscar un mejor modo de vida debe ser [...] el resultado de la persuasión en lugar de la coerción [...] La deliberación cívica es también compatible con los sólidos compromisos personales. Sólo requiere que cada ciudadano acepte las mínimas reglas cívicas [...] sin las que la forma liberal de gobierno no puede perdurar.¹⁵⁰

El ideal de Mill es una vida en la que la libertad como *individuo* y las tareas del *ciudadano*, como miembro de una república, convergen y se engrandecen mutuamente. Con frecuencia, la búsqueda de alguno de estos fines puede interferir con la búsqueda del otro. Cuando esto sucede, estamos obligados a tomar la decisión en la que el máximo de responsabilidad cívica sea combinado con el máximo de libertad individual. En esto consiste, en mi opinión, el ideal democrático liberal de Mill. Para Mill, el concepto de “responsabilidad” parece implicar el de “libertad” y viceversa. Nos volvemos responsables no sólo porque se nos imponen deberes. Para que seamos verdaderamente responsables, debemos tener la libertad y el poder de escapar a nuestras responsabilidades. Nadie puede llamarse a sí mismo hombre o ciudadano libre si no es responsable —es decir, si no posee los atributos de autocontrol y autocensura.

¹⁵⁰ Galston, *op. cit.*, p. 99.