

Educación, Democracia y Justicia Social

Education, Democracy and Social Justice

Educação, Democracia e Justiça Social

Guillermina Belavi *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

A partir del análisis del concepto de Justicia Social, este artículo fundamenta la importancia de tener una mayor (y mejor) democracia basada en la necesidad de luchar contra las injusticias y las opresiones que crecen cada día en nuestra sociedad. Sin embargo, según cómo se entienda la democracia será el modo en que se conciba la educación democrática y, si queremos avanzar en esta dirección, deberemos tener en claro cuáles son estos supuestos implícitos. Con este objetivo, el artículo presenta las teorías de democracia de Jürgen Habermas, de Chantal Mouffé y de Jacques Rancière, y se establece su correspondencia con los postulados de educación democrática de Amy Gutmann, de Claudia Ruitenberg y de Gert Biesta. Con ello se vuelve a la defensa de una Educación para la Justicia Social equitativa, crítica y, esencialmente, democrática.

Descriptor: Democracia, Justicia Social, Educación democrática, Participación.

Up to the analysis of Social Justice concept, this article underpins the significance of having more (and better) democracy based on the necessity to fight against increasing injustice and oppression. However, depending on how democracy is understood is how democratic education is envisaged and, if we move in this direction, we must be clear about what these implicit assumptions are. To this end, the article presents the theories of democracy Jürgen Habermas, Chantal Mouffé and Jacques Rancière, and correspondence with the principles of democratic education of Amy Gutmann, Claudia Ruitenberg and Gert Biesta is established. This is promoting a fair education for Social Justice, critical and essentially democratic.

Keywords: Democracy, Social Justice, Democratic education, Participation.

A partir da análise do conceito de Justiça Social, este artigo fundamenta a importância de se ter uma maior (e melhor) democracia baseada na necessidade de lutar contra as injustiças e as opressões que crescem a cada dia em nossa sociedade. No entanto, dependendo de como se entende a democracia será a maneira que a educação democrática será concebida, e se queremos avançar nesta direção, devemos ter claro quais são as suposições implícitas. Com este objetivo, o artigo apresenta as teorias de democracia de Jürgen Habermas, de Chantal Mouffé e de Jacques Rancière e estabelece sua correspondência com os postulados da educação democrática de Amy Gutmann, de Claudia Ruitenberg e de Gert Biesta. Com isso, se volta à defesa de uma Educação para a Justiça Social equitativa, crítica e, essencialmente, democrática.

Palavras-chave: Democracia, Justiça Social, Educação Democrática, Participação.

* Contacto: guillerminabelavi@gmail.com

Introducción

Sócrates, en uno de sus diálogos con los sofistas que recoge magistralmente el *Protágoras* de Platón (380 a.C./2003), nos plantea uno de esos interrogantes que sigue abierto 25 siglos después: ¿Es posible hablar con sentido de una buena educación sin saber lo que son una sociedad justa y una persona virtuosa? Para Sócrates, a través de los ojos de Platón en su *República*, justicia es la realización simultánea del bien individual y social. Según él no hay contradicción entre lo individual y lo colectivo proporcionado por una sociedad justa (Platón, 380 a.C./1986).

Educación, Justicia Social y Democracia son, para nosotros, tres elementos consustancialmente imbricados entre sí. De un lado, siguiendo las ideas de Sócrates y de Platón (380 a.C./1986), y llevándolas a Freire (1971), una educación que no sirva para lograr una mayor Justicia Social solo servirá para fortalecer las opresiones, para generar anti-educación. Dewey, hace justo un siglo decía que la democracia ha de ser el “principio educativo” que oriente a “una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 1916/1995, p. 114). De la mano de Nancy Fraser (2008) es posible afirmar que la Justicia Social tiene en la paridad participativa la dimensión superior que le otorga significado.

Sócrates, Freire, Dewey y Fraser, cuatro pensadores como punto de partida de un viaje sobre Democracia y democracias que nos llevará a visitar las ideas Habermas, de Mouffe, de Rancière, y su aplicación a la educación por Gutmann, Ruitenberg y Biesta. Un recorrido que nos invitará a superar la democracia representativa y describir nuevas ideas para hacer una educación realmente democrática. Una educación que contribuya a una sociedad más justa.

1. Justicia Social como fundamento de la democracia

Recientemente, la filósofa estadounidense Nancy Fraser (2008) defendió la “paridad participativa” como una de las dimensiones de la Justicia Social. En sus palabras:

Desde mi punto de vista, el significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social. (Fraser, 2008, p. 39)

Esta interpretación de la Justicia Social como paridad participativa significa, desde nuestro punto de vista, la conceptualización más avanzada y profunda que tenemos de Justicia Social. Una conceptualización que se basa y complementa la idea de Justicia Social como Redistribución y como Reconocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Profundicemos un poco en estos dos planteamientos.

El origen del concepto actual de Justicia Social nace de la idea de Aristóteles, que a su vez se inspira en Platón. Aristóteles (350 a.C./2003), en su *Ética a Nicómaco*, distingue la Justicia Distributiva y Justicia Conmutativa. Por la primera entiende "dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales", y se refiere a honores, salud y bienes materiales. Junto a esta justicia distributiva, habla de la justicia conmutativa o correctiva, que restaura la igualdad perdida, dañada o violada, a través de una retribución o reparación regulada por un

contrato. De esta primigenia idea beben Ulpiano, Tomas de Aquino, la Iglesia y su doctrina social, los primeros socialistas... hasta llegar a John Rawls y de él hasta nuestros días.

La Justicia Distributiva, con todo ello, está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad (Rawls 1971; 2002; Beauchamp 2001). Sus principios, que delimitan la apropiada distribución de los beneficios y los lastres en la sociedad, son los siguientes:

- *Justicia igualitaria* (Equal-share-based): a cada persona una parte igual. Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y lastres sociales. No son iguales en todos los aspectos, de modo que la igualdad en la distribución de los bienes sociales acarreará desigualdades inmerecidas; dichas desigualdades podrían evitarse mediante la redistribución, por medios tales como la tributación redistributiva y un sistema de bienestar social.
- *Justicia según la necesidad* (Needs-based): a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales, de tal forma y manera que los que tienen mayores necesidades deben poseer mayores asignaciones. El mismo exige una redistribución de los bienes sociales para impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y material significativas por causas ajenas a su voluntad.
- *Justicia según el mérito* (Merit-based): a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos. Las diferencias entre los individuos que son relevantes para la distribución diferencial de los bienes sociales es su propia contribución a la generación de beneficios sociales.

A estos tres principios habría que añadirle un cuarto:

- El *principio de diferencia*, según el cual las desigualdades sólo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas. Rawls (1979, p. 123) entiende que este concepto debe ir en beneficio de los menos aventajados, sirviéndose del principio de compensación y de las políticas de discriminación positiva, de modo que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas.

Aunque hemos hablado de que la redistribución de “bienes primarios”, el ¿qué se distribuye? ha sido uno de los debates de los filósofos políticos. Así el economista Amartya Sen (2010) considera que la Justicia Social no debería centrarse en la distribución de estos *bienes primarios* como sugiere Rawls (pero tampoco en la igualdad de *recursos* como propone Dworkin). Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos, pero el problema de concentrarnos en estos instrumentos es el “olvido” que se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos. Así, Sen, junto con Martha Nussbaum (2007, 2012), elaboró su teoría de las capacidades.

El segundo gran planteamiento de Justicia Social hace referencia a la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (p.e. Fraser y Honneth, 2005, Honneth, 1997; Taylor, 2003). Es lo que se ha llamado Justicia como Reconocimiento, o Justicia Cultural.

En la actualidad las reivindicaciones de Justicia Social van más allá de la mera distribución y se centran en las llamadas “políticas de reconocimiento” (Honneth, 1997). Los movimientos feministas, LGTB, indigenistas o nacionalistas no buscan una redistribución de recursos, piden un respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias culturales.

El término “reconocimiento” tiene su origen en la filosofía hegeliana y, de manera más específica, de la fenomenología de la conciencia. Desde esta perspectiva, el reconocimiento señala una relación recíproca ideal entre personas, en la que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo. Esta relación se compone de la subjetividad: donde cada uno se convierte en ser individual sólo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él.

Las diferencias entre la concepción de Justicia como Reconocimiento y de Justicia como Redistribución se resumen en cuatro elementos clave:

- Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia: La estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación.
- Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la redistribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica de algún tipo. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales.
- Asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren la injusticia. En el enfoque de la redistribución, los sujetos colectivos de injusticias son clases o colectividades definidas por el mercado o los medios de distribución. La marginación habla de grupos de estratos en terminología de Weber más que a las clases sociales de Marx. Mientras que el enfoque del reconocimiento se refiere al reconocimiento en relación con el género, la sexualidad, etc.
- Las diferencias de grupo se ven desde el primer enfoque como diferenciales de injusticia, ligados a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo está vinculado a una jerarquía de valores y requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Pero todo ello no es suficiente. Como hemos visto, Nancy Fraser, en sus más recientes trabajos (Fraser, 2008), defiende la necesidad de una tercera dimensión de la Justicia Social, la Justicia Social como Participación o Justicia Política. Así, defiende que la Justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. La igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento son algunos bienes que también han de ser redistribuidos.

En esa línea, Honneth (1997, 2007) considera que una de las formas de falta de respeto o minusvaloración de las personas está directamente relacionada con la participación democrática. De modo que los ciudadanos sin participación están directamente y estructuralmente excluidos de determinados derechos otorgados por la propia sociedad.

El hecho de experimentar la negación de estos derechos conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno mismo. En estas circunstancias se merma la capacidad de relacionarse como un igual poseyendo los mismos derechos que los demás ciudadanos. Para Honneth existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad amplia y sus instituciones.

Esta conexión es igualmente evidente para Iris Marion Young (2000, 2002, 2011): considera que el enfoque de Justicia Social necesita una perspectiva más extensa acerca de la eliminación de la opresión y dominación institucional. Con ello, cualquier enfoque sobre justicia debe estar centrado en los procesos políticos pues conllevan gran variedad de injusticias, tanto la injusta distribución de bienes como la injusta distribución del reconocimiento social. Young insiste en situar a la justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones. En sus palabras:

La idea de la justicia subraya... los elementos procesuales de la participación en la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades. (Young, 2000, p. 125)

De esta manera, Young subraya son las estructuras de toma de decisiones el elemento principal para lograr la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia. Defiende, así, un procedimiento democrático como condición básica de la Justicia Social.

Con todo ello, compartimos con Nancy Fraser la idea de que lo político es la tercera dimensión de Justicia Social. Como ella afirma:

La distribución y el reconocimiento son también algo político en el sentido de que una y otra sufren el rechazo y el peso del poder; y normalmente se las ha contemplado como si requirieran el arbitraje del Estado. Pero yo entiendo lo político en un sentido más específico y constitutivo, que remite a la naturaleza de la jurisdicción del Estado y a las reglas de decisión con las que estructura la confrontación. Lo político, en este sentido, suministra el escenario en donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quién cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia específica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones. (Fraser, 2008, pp. 41-42)

“Las luchas por la justicia en un mundo en globalización no pueden tener éxito a menos que se unan a las luchas por la *democracia en el plano metapolítico*.” (Fraser, 2008, p. 60).

Esta idea de Justicia Social como paridad participativa, al ser dialógica en *cualquier* nivel, lleva fácilmente a este enfoque de la Justicia Social como fundamento de la democracia, que estamos defendiendo.

Este principio tiene una doble cualidad que expresa el carácter reflexivo de la justicia democrática. Por un lado, el principio de la paridad participativa es una noción consecuencial, que especifica un principio sustantivo de justicia mediante el cual podemos evaluar los acuerdos sociales: éstos son justos si y sólo si establecen que todos los actores sociales pertinentes pueden participar como pares en la vida social. Por otro lado, la paridad participativa es también una noción procesal, que especifica un procedimiento estándar mediante el cual podemos evaluar la legitimidad democrática de las normas: éstas son legítimas si y sólo si exigen el asentimiento de todos los implicados en los procesos de deliberación, equitativos y

abiertos, en los que todos pueden participar como pares. [...] Al hacer manifiesta la coimplicación entre democracia y justicia, la visión de la justicia como paridad participativa proporciona el tipo preciso de reflexividad que requiere un mundo en globalización. (Fraser, 2008, pp. 63-64)

2. Democracia y democracias

La democracia no existió siempre, es un invento del siglo V a. C. La Atenas clásica se rigió por esta forma de gobierno durante más de un siglo y este período coincidió con el auge de su civilización. Para los atenienses la democracia significaba autogobierno de la comunidad, de ahí que el órgano principal de gobierno era el pueblo reunido en asamblea. En otras palabras, para sus creadores, la democracia era sólo concebible como ejercicio directo. No podía existir la representación ni delegarse el poder pues el autogobierno estaba directamente ligado a la libertad, sólo podía ser libre quien tenía el poder de influir en las decisiones a las que se vería sometido. La democracia nació con el concepto de democracia directa.

2.1. La democracia directa de la antigua Grecia

Pero el mundo antiguo en general y los griegos en particular no concebían al hombre como individuo privado, al margen de su colectividad. Todo su valor personal estaba dado en tanto miembro de comunidad política, por ello puede entenderse que lo propio del hombre, lo que constituía su completitud y dignidad, fuese la actividad política. Por lo tanto, en el quehacer político los griegos no veían una parte o aspecto de la vida, veían su plenitud y su esencia (Sartori, 1987). Los funcionarios de la democracia antigua eran considerados empleados de los atenienses, *no* sus representantes. Muchos de ellos, incluso los funcionarios formalmente más importantes de la organización pública ateniense, eran cargos designados por sorteo y su duración era limitada. Dada la gran rotación de los cargos públicos en Atenas y el relativo bajo número de ciudadanos que integraban la polis, existía una alta posibilidad que cualquier ciudadano pudiera llegar a ocupar la jefatura de la ciudad-estado, a través del cargo de “epístrato”.

Es interesante destacar, en esta primera democracia, la interrelación individuo-comunidad: la *polis* era indivisible y soberana en la medida que los hombres están sometidos a ella, y la libertad personal se fundamentaba en el poder para influir en los asuntos de la polis.

Sin embargo, durante los siglos posteriores al auge ateniense, la democracia estuvo asociada a un significado peyorativo. Incluso Platón (380 a.C./1986) y Aristóteles (350 a.C./1994), que vivieron durante los años de decadencia de la democracia ateniense, consideraban que era una forma de gobierno injusta. Al no reconocer la esfera de la persona individual como una instancia diferenciada de la comunidad, la primacía de la comunidad sobre el individuo conducía, en ocasiones, a la opresión y la tiranía de la mayoría. Además, los detractores de la democracia consideraban que la persuasión de los sofistas cambiaba fácilmente la opinión de los hombres, de modo que el juicio soberano era oscilante (Sartori, 1987). Por lo tanto esta forma de gobierno fue marginada de la experiencia y el pensamiento occidental por más de dos mil años.

2.2. La democracia representativa del Estado liberal

Habría que esperar 24 siglos para que la democracia resurgiera con una concepción radicalmente diferente a la clásica. Tanto se transformó que Alexis de Tocqueville

(1835/2005, 1840/2004), en la primera mitad del siglo XIX, intuyó que esta forma de gobierno surgía *ex novo* en el seno del liberalismo. Esa democracia que renacía transformada era justamente la democracia liberal. Sólo teniendo en cuenta que esta nueva democracia nace del Estado moderno o Estado Liberal se puede comprender la magnitud del cambio operado.

Si para los griegos la realización del hombre estaba vinculada con su desempeño en la esfera pública, durante los siglos posteriores y con más fuerza a partir de la modernidad, fue incorporándose la idea de individuo y de sociedad (como espacio común pero no político) y la esfera privada como espacio de realización de la dignidad humana (Arendt, 2014). El objetivo era garantizar la libertad, considerada no como participación en los asuntos comunes sino como ausencia de impedimentos para la realización del hombre en su esfera privada. Es así que en la modernidad surge el Estado Liberal como un poder anónimo y ajeno a la comunidad formado por un mecanismo de frenos y contrapoderes cuyo objetivo era resguardar a los individuos de los abusos de autoridad. Estamos ante una democracia como forma de gobierno gestionada por el Estado mínimo.

De la democracia como ejercicio directo del poder político se pasó a la democracia entendida como delegación en unos pocos. Este principio de representación, mediante el cual se eligen a “los mejores” para gobernar, bebe de las bases de gobierno aristocrático. Además, transferir a otros el poder de gobierno de nuestra comunidad fomenta el individualismo y la primacía de lo privado a costa de lo público y lo colectivo. En estas circunstancias, pensar en temas colectivos como la justicia social, la equidad, la solidaridad, el cuidado del medioambiente, etc. se hace más difícil.

A partir de entonces, una gran tensión ha atravesado las posibilidades de la democracia. Tensión entre la garantía de libertades individuales para la realización privada y la participación en los asuntos comunes como medio para la realización de la libertad como autonomía (individual y colectiva). La diversificación de la vida y la universalización de los derechos políticos han complejizado la posibilidad de realizar la democracia directa, aún si estuviésemos dispuestos a lidiar con sus riesgos. Por ello, los intentos de hacer coincidir la voluntad del pueblo y el poder han llevado a la concentración extrema del poder, al terror y al totalitarismo, por la sencilla razón de que no existe una voluntad del pueblo como tal, asequible, única y delimitada. Las realidades, las perspectivas y las valoraciones varían y no puede unificarse esta diversidad sino a costa de borrar las particularidades que hacen a cada comunidad y a cada persona única y diferente.

Lo cierto es que, tras la experiencia de los totalitarismos del siglo XX, hubo consenso en que la democracia liberal representativa es la mejor o, al menos, la menos mala de las formas de gobierno concebidas para las sociedades modernas. Algunos se conformaron con esta visión minimalista de la democracia, pero sigue existiendo una diversidad de posturas críticas y contestatarias que sostiene que la arquitectura institucional no puede definirla completamente pues la democracia *debe ser* algo más. Así, formularon modelos democráticos participativos que se diferencian de la democracia antigua en el hecho de que aceptan los mecanismos de representación pero superan las posturas institucionalistas comprometiéndose con visiones sustantivas en las que la preocupación por los intereses colectivos y el bien común están presentes (Held, 1987). El desafío que unifica estas posturas es cómo aumentar la participación a fin de que los ciudadanos tomen parte en el ejercicio de gobierno de sus comunidades. Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Claude Léfort, Cornelius Castoriadis, Chantal Mouffe, Ernesto Laclau y Jacques Rancière son

sólo algunas de las personas que han trabajado para concebir la democracia desde estos nuevos sentidos.

En este artículo nos centramos en el análisis de tres autores y sus propuestas por considerarlos los más influyentes y sugerentes en la reflexión sobre educación democrática: Jürgen Habermas, Chantal Mouffe y Jacques Rancière.

2.3. La democracia deliberativa de Habermas

Jürgen Habermas (1991, 1999), con su propuesta de democracia deliberativa, es uno de los autores que mayor repercusión ha tenido dentro de la corriente democrática participativa. Siguiendo la tradición moderna de la democracia representativa y liberal, este filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt también piensa esta forma de gobierno en términos institucionales pero incorpora una visión normativa. Las instituciones, según él, no garantizan por sí solas la lealtad de los ciudadanos hacia la democracia, sino que para ello es preciso que el orden sea considerado legítimo: debe ser reconocido como un orden correcto y justo. Este autor sostiene que, en la modernidad, el autogobierno no consiste en el ejercicio de la soberanía por el pueblo, sino en la realización de la voluntad popular como procedimiento. A diferencia de la discusión clásica que contraponía el gobierno de una minoría al del pueblo como mayoría, Habermas (1989) sostiene que el reto es democratizar los procesos de toma de decisiones públicas y de racionalización social.

Dicha democratización de los procesos, ligada a la construcción de legitimidad del sistema, requiere una actitud activa de los ciudadanos a través una participación política amplia, permanente e institucionalizada. Habermas concibe la participación a través del diálogo y sostiene que las decisiones de la democracia han de fundarse en consensos construidos a través de un activo debate en el espacio público. Por ello la construcción de la legitimidad política es el producto constante de procesos comunicativos racionales en el espacio público. A partir de estos procesos comunicativos se llega a acuerdos racionales que guían la toma de decisiones. Incluso sostiene que el propio proceso de construcción de consensos tiene efectos muy positivos para la integración social y cultural de la sociedad.

Para Habermas, la convivencia social no consiste en la armonización de intereses particulares de los principales grupos de poder dentro de la sociedad, pues los consensos que han de fundar las decisiones de gobierno no son aquellos que se puedan obtener negociando entre grupos o sectores cuyos intereses sólo sean particulares. Además, es consciente de la complejidad y diferenciación sociocultural de las sociedades contemporáneas, pero aun así sostiene que pueden construirse consensos racionales basados en intereses universalizables. En efecto, distingue entre intereses particulares (que sólo corresponden a grupos específicos) y otros que, aunque pueden ser particulares en su origen, son universalizables. El mismo proceso de participación en los procesos deliberativos permiten explicitar, descubrir o construir intereses universalizables y por ello Habermas destaca la creatividad y el aprendizaje social que fomenta.

En consecuencia, además de legitimar la democracia y permitir realizar mediante procesos deliberativos institucionalizados la voluntad política, el proceso político de deliberación racional tiene resultados de integración y regulación, fortalece la solidaridad de la sociedad civil y permite que la opinión y la voluntad política resultante pueda afirmarse “frente y contra” los poderes del dinero y la administración (Habermas, 1992)

2.4. La democracia agonista de Mouffe

La democracia agonista, elaborada a partir de las reflexiones de Chantal Mouffe (1999, 2016) y Ernesto Laclau (2012), es una lúcida contestación a los modelos deliberativos de la democracia. Para estos autores, el problema de legitimidad de las instituciones no se debe a la falta de deliberación racional y a la escasez de consensos generados en el espacio público. A la inversa, sostienen que la apatía de los ciudadanos hacia la democracia se debe justamente al predominio de las perspectivas racionalistas en la reflexión y en la acción política. El espacio político que plantea la democracia liberal no es un espacio neutro de deliberación racional sino que se trata de un espacio cuya formación es expresión de las relaciones de poder y éstas pueden dar lugar a configuraciones interiores muy distintas. Detrás de cada “consenso”, por lo tanto, se ocultan siempre relaciones hegemónicas de poder, por ello Mouffe sostiene que los modelos deliberativos desestiman el aspecto político de la democracia (Mouffe, 2016).

No se trata de que Mouffe rechace la posibilidad de cualquier tipo de consenso. Ciertamente, reconoce que la democracia se apoya en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben, pero existe (y existirá siempre) la disputa acerca de cómo estos valores deben ser interpretados y qué configuración hegemónica es la más adecuada para realizarlos. Por ello, acusa a los modelos deliberativos de olvidar *lo político* en sus teorizaciones sobre la democracia. Es decir, de olvidar el antagonismo inherente a las relaciones humanas y constitutivo de las sociedades que imposibilita establecer acuerdos (ni siquiera circunstanciales) en los que el consenso sea universal. En sus propias palabras:

El consenso sobre los derechos del hombre y los principios de igualdad y de libertad es necesario, sin duda, pero no se lo puede separar de una confrontación sobre la interpretación de esos principios. Hay muchas interpretaciones posibles y ninguna de ellas puede presentarse como la única correcta. Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios, en el que cada uno reconoce la imposibilidad de que el proceso agonístico llegue alguna vez a su fin, pues eso equivaldría a alcanzar la solución definitiva y racional. (Mouffe, 2016, p. 18-19)

Para Chantal Mouffe (2016), todo orden social es el resultado de decisiones y toda decisión asume una alternativa sobre otras, en consecuencia, siempre es forzosamente contingente, parcial y está fundada en exclusiones. El concepto de *hegemonía* es central en esta forma de comprender *lo político*. Las decisiones se asumen según la configuración de las relaciones de poder en un momento dado, pero esta configuración puede variar y las decisiones pueden ser otras. El hecho es que siempre estarán sujetas a contestación y a cuestionamiento y la política jamás podrá prescindir del antagonismo.

La cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión sino en dar expresión al conflicto de tal modo que resulte compatible con el pluralismo. Es preciso que todos reconozcan que sus relaciones mutuas son relaciones de en las que es imposible eliminar el poder, que acepten el carácter particular y limitado de sus reivindicaciones y, en consecuencia, reconozcan a su adversario. De aquí la propuesta por una democracia agonista: Mouffe (2016) sostiene que en el interior de la comunidad política democrática no se verá el oponente como un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas. Ésta es la diferencia entre *antagonismo* (relación con el enemigo) y el *agonismo* (relación con el adversario).

La democracia sólo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad, es decir, cuando existe espacio para el disenso y la contestación. Por ello, el enfrentamiento agonista no representa un peligro para la democracia sino que es, en realidad, su condición de existencia. El objetivo de una política democrática no es erradicar el poder, sino multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática. Para Mouffe, ésta es una de las causas principales de la deslegitimación de la democracia y la apatía política de los ciudadanos, pues “el antagonista de otrora se ha convertido en un competidor cuyo lugar se trata simplemente de ocupar, sin un verdadero enfrentamiento de proyectos” (Mouffe, 2016, p. 17). El acento en el consenso ha contribuido a que disminuyan las distancias entre distintos proyectos de organización social, incluso a que se desestimen las categorías políticas de “izquierda” y “derecha”, de manera que la opción entre una u otra alternativa política de gobierno se percibe como indiferente. Mouffe sostiene que estas categorías siguen siendo muy importantes para la democracia, pues son ellas las que marcan las grandes diferencias en la interpretación y en la realización de los valores políticos de la igualdad y de la libertad. Se han de reincorporar estas categorías para, en el marco de la democracia, estructurar el enfrentamiento agonista, pues es necesario que los ciudadanos tengan la posibilidad de escoger entre alternativas reales.

Se ha visto que el núcleo de la disputa de la política democrática es, según lo presenta Mouffe, la divergencia entre el modo en que la derecha y la izquierda interpretan los valores de la libertad y de la igualdad y el modo en que consideran que deben ser realizados. Se entiende entonces que el desacuerdo no sea un intercambio desinteresado de argumentos racionales sino una disputa emocional, porque (en cada caso) un valor fundamental está siendo violado y, en materia de valores, no existe criterio racional sobre el cual elegir. Lo emocional es constitutivo de *lo político* y por ello las emociones (y no la razón) ocupan el centro de la teoría agonista de la democracia. La tarea principal de la política democrática no es eliminar las pasiones de la esfera pública sino, por el contrario, movilizar esas pasiones según cánones democráticos. Esto da lugar a otro punto esencial de la democracia agonista: el ideal democrático ha de ser movilizador.

Tanto Mouffe (2016) como Laclau (2015) reconocen la necesidad humana fundamental de identificarse con un conjunto de ideas y con un proyecto colectivo, de sentirse unidos a su colectividad por un vínculo emocional. Estos autores sostienen, como se ha visto, que el antagonismo es propio en las relaciones humanas, esto tiene su correlato en el hecho de que la identificación y el vínculo con un colectivo implica la oposición a un “otro”. El énfasis en la deliberación no ha hecho a la política más racional ni a la democracia más fuerte sino que, al contrario, las emociones y la necesidad de los individuos de sentirse unidos a una colectividad ha llevado al resurgimiento de grupos xenófobos, ultranacionalistas, religioso-fundamentalistas y otras ideologías extremistas que sí ponen en riesgo a las instituciones democráticas pues no consideran al “otro” como antagonista sino como enemigo al que hay que eliminar. Por ello, para recuperar el compromiso político y fortalecer las instituciones democráticas, la política ha de movilizar a los colectivos desde lo emotivo, apelando a las convicciones profundas acerca de los valores que creen que han de erigir la sociedad de la que se sienten parte.

2.5. La democracia episódica de Rancière

Al igual que en el caso de la democracia agonista, para Jacques Rancière (2012) el disenso (y no el consenso) define la política democrática. Sin embargo, aquí la democracia no tiene

que ver con relaciones de poder ni con la movilización torno a identidades colectivas establecidas sino con la disrupción del orden instituido a partir de la realización del principio de igualdad. Es decir, que lo central para la democracia no es reconocer el orden social como configuración de determinadas relaciones de poder, sino reconocer que estas relaciones de poder se erigen siempre (aunque necesariamente se olvide) sobre el principio de igualdad.

De manera inevitable, todo orden social se estructura en base a desigualdades, títulos y jerarquías que indican a cada posición una función. A partir del concepto de *policía*, Rancière (1996) define el orden establecido de desigualdad. Se trata de una regla de distribución de las cosas y “los cuerpos” a partir de la cual todo es concebido y proyectado. Esta distribución define lo que cada uno puede (llegar a) ser, hacer y decir, y controla que todos sean asignados a un lugar y a una actividad particular (Rancière, 1996). No tiene que ver solamente con el Estado, pues la distribución de lugares y roles que definen este orden que Rancière llama *policía*, deriva tanto de la supuesta espontaneidad de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. Es un orden en el que *todos* están incluidos. Hay una identidad para cada uno y todos tienen un lugar en el orden de lo esperado, incluso quienes están excluidos del *funcionamiento* de ese orden.

Los gobiernos tienden a plantearse como continuación de las desigualdades naturales y sociales en el poder y, como tales, son siempre aristocráticos. Se trata del gobierno de “los mejores” según los criterios valorados de ordenamiento social (p. ej. la edad, la riqueza, el conocimiento, etc.). A su vez, como en un círculo privado de privilegios, la práctica de todo gobierno tiende a angostar la esfera pública convirtiéndola en su asunto privado. Lo público es reducido todo el tiempo a un reparto del poder entre nacimiento, riqueza y “competencia”, que opera tanto en el Estado como en la sociedad. Lo que suele llamarse la “sociedad democrática” es el sostenimiento de esta forma de gobierno para la reproducción social. Sobre esta concepción, Rancière sostiene que las sociedades han estado siempre organizadas por oligarquías y el gobierno ha sido siempre ejercido por una minoría sobre la mayoría (Rancière, 2012). Las democracias modernas (o, más exactamente, los gobiernos representativos) *no* son democracias para él. Son Estados donde el poder de la oligarquía está limitado por el doble reconocimiento de la soberanía popular y de las libertades individuales, pero lo que ellas tienen de efectivo, no fue regalo de la minoría privilegiada sino que “fueron ganadas mediante la acción democrática, y si conservan su efectividad es sólo por esta acción” (Rancière, 2012, p. 107).

La democracia, por lo tanto, no es para Rancière una forma de sociedad ni de gobierno sino que, en lo que atañe al gobierno de la sociedad, debe ser comprendida en un doble sentido. “Por un lado, es el fundamento igualitario necesario –y necesariamente olvidado– del Estado oligárquico. Por el otro, es la actividad pública que contraría la tendencia de todo Estado a acaparar la esfera común y a despolitizarla” (Rancière, 2012, p. 103). Pero también tiene su correlato en la sociedad, pues la democracia es la disrupción del orden establecido (*policía*) en base a la realización del principio de igualdad.

¹ En palabras de Rancière (1996):

[...] generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo *policía*. (p. 45)

Para Rancière, la necesidad que siempre han tenido las minorías de justificar su poder confirma la igualdad esencial sobre la que se funda todo orden. Si las mayorías deben comprender las razones del gobierno de “los mejores” (sean estos considerados los más ancianos, los más ricos, los más sabios, etc.) es porque, de hecho, *no existe* principio de la naturaleza ni deidad que determine el derecho de unos para gobernar y de otros para ser gobernados. Si esa desigualdad fuese real, el poder se ejercería sin posibilidad de cuestionamiento ni necesidad de justificación. Sería tal como el dominio de las personas sobre las cosas, pues nunca nadie se vio en la obligación de justificar a las piedras la razón que fundaba su derecho a moverlas o pisarlas. Con ello, es posible afirmar que no existe título alguno para gobernar, no existe fundamento incontestable que pueda justificar el gobierno de uno o de otro. En sus palabras:

El poder del pueblo no es el de la población reunida, el de su mayoría o el de las clases trabajadoras. Es simplemente el poder propio de los que no tienen más título para gobernar que para ser gobernados. (Rancière, 2012, p. 71)

Cuando Rancière habla entonces del fundamento igualitario, entiende que esta igualdad entre las personas es *real*. No es un ideal ficticio ni un objetivo a conseguir, es el principio siempre sabido (y sistemáticamente relegado) sobre el que se fundan las relaciones de poder.

El segundo sentido, Rancière sostiene que la acción democrática es aquella en la que los sujetos reconfiguran las distribuciones de lo privado y de lo público, ampliando esta última esfera en el proceso de lucha contra la privatización y el reparto. El proceso democrático consiste en esos episodios de cuestionamiento e invención que contrarían la tendencia permanente a la privatización de la vida pública. “La ‘ilimitación’ propia de la democracia es este movimiento que desplaza sin cesar los límites de lo público y lo privado, de lo político y lo social” (Rancière, 2012, p. 91).

Por último, Rancière entiende por *política* la disrupción del orden de policía, la acción que perturba este orden y que lo hace en nombre de la igualdad (Rancière, 2013). Es la actividad que, actuando sobre el fundamento de igualdad, rompe con la configuración de espacios y roles que el orden asignaba ocupar. La actividad política siempre es una acción que deshace las divisiones establecidas por el orden (*policía*) y demuestra, en consecuencia, la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro ser hablante y la pura contingencia de todo orden (Rancière, 2013). La política, por lo tanto, refiere al evento en el que se encuentran dos procesos heterogéneos: el proceso de policía y el proceso de *igualdad*.

3. Democracia y Educación

El concepto de Democracia es, como se ha analizado, mucho más complejo que una visión rápida o simplista nos puede hacer pensar. Las tres visiones actuales de la democracia que hemos estudiado, la democracia deliberativa, la democracia agonista y la democracia episódica, tienen su correlato en una perspectiva diferente de lo que es e implica la Educación para la Democracia. De esta forma, y siguiendo la misma dinámica del apartado anterior, analizaremos tres propuestas de Educación democrática a partir del estudio de su autor o autora más representativo. Así se profundizará en la educación democrática desde postulados deliberativos a través de Amy Gutmann, en la educación de los adversarios políticos inspirada en la democracia agonista mediante los escritos de Ruitenberg, y la educación crítica como emancipación de Biesta a partir de las ideas de la democracia episódica.

3.1. La deliberación como base de la educación democrática

La educación democrática, desde los postulados de la democracia deliberativa, implica el desarrollo de capacidades dialógicas y deliberativas. Estos planteamientos han sido desarrollados por Amy Gutmann (1987), Eamonn Callan (1997), Jack Mezirow (2000), John Dryzek (2000), Tomas Englund (2006), Ana Ayuste (2006) y María Victoria Costa (2010), entre otros. A los que hay que añadir el trabajo del grupo CREA de la Universidad de Barcelona desarrollando las ideas del aprendizaje dialógico (p.ej., Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). En este artículo, nos centraremos en las ideas de Amy Gutmann como la autora más representativa.

En su libro “Educación democrática”, Amy Gutmann (1987) presenta una teoría de la educación democrática en torno a la pregunta acerca de quiénes han de compartir la autoridad de definir cómo son educados los ciudadanos de una democracia. La importancia de la educación en una sociedad democrática está dada por el hecho de que pone en juego la capacidad de los ciudadanos para influir en la reproducción de su sociedad. Como ella dijo, “la reproducción social *consciente* es el ideal primario de la educación democrática” (Gutmann, 1987, p. 44). Los ciudadanos de una democracia están comprometidos en recrear de manera colectiva la sociedad que comparten y por ello “la educación democrática es tanto un ideal político como educativo” (Gutmann, 1987, p. 3).

La democracia es el punto de referencia en las reflexiones de Gutmann sobre la educación, y aunque no cite expresamente a Habermas, su comprensión está fuertemente influenciada por la teoría de la democracia deliberativa. Para esta autora, la democracia es el ideal político de una sociedad cuyos miembros adultos están capacitados por su educación y autorizados por las estructuras políticas para compartir el gobierno, de modo que su participación contribuye a definir y moldear su sociedad de manera consciente. Esta participación es concebida en términos deliberativos pues, según su opinión, “la deliberación racional sigue siendo la forma de libertad más adecuada de una sociedad democrática” (Gutmann, 1987, p. 47). Los principios de no-represión y no-discriminación fundamentan la libertad deliberativa y la autodeterminación de la comunidad. Para Gutmann, el carácter moral de los ciudadanos tiene tanta importancia en un gobierno democrático como las leyes e instituciones en las que se basa.

La combinación de valores, prácticas y autoridades educativas que puede escoger una sociedad democrática es innumerable. No existe una única concepción sobre la buena educación dado que no existe un único valor social supremo, por ello la elección de una determinada educación por sobre otra presupone un común acuerdo que es, en el sentido amplio de la palabra, político (Gutmann, 1987, p. 39). En una sociedad democrática no puede haber individuo ni subcomunidad (familias, grupos políticos, religiosos, civiles, etc.) que detente la autoridad absoluta sobre la educación, sino que esta autoridad debe ser compartida y la elección de los fines de la educación sólo puede ser justificada por un consenso alcanzado mediante deliberación racional entre ciudadanos comprometidos. La política educativa consensuada será legítima en la medida en que no haya privado a nadie de la oportunidad de participar en el presente o en el futuro en su formulación. Es decir, mientras la deliberación se haya realizado sobre los fundamentos de no-discriminación y no-represión y que aplique estos mismos principios en la formulación de la política educativa. Ello implica que todos los niños, niñas y adolescentes serán educados de manera adecuada para poder participar en el futuro como ciudadanos.

Por lo tanto la educación democrática, independientemente de las especificidades de la política educativa consensuada, habrá de preparar a los y las menores para el ejercicio futuro de su ciudadanía, garantizando las condiciones de reproducción de la democracia al respetar los principios (de no represión y no discriminación) que preservan los fundamentos intelectuales y sociales de las deliberaciones democráticas. “Una sociedad que capacita a los ciudadanos para participar en la política educativa moderados por los límites de estos dos principios, realiza la educación democrática” (Gutmann, 1987, p. 14).

Por ello, una educación democrática deberá formar el carácter moral de los niños y enseñarles a razonar. Incorporarán así los principios democráticos que fundamentan los procesos deliberativos racionales (no-discriminación y no-represión) y la virtud democrática que les permita sentir la fuerza de la razón correcta.

Aunque inculcar carácter y enseñar razonamiento moral de ninguna manera es exhaustiva de los propósitos de la educación primaria en una democracia, juntos constituyen el núcleo de su propósito político: el desarrollo del carácter “deliberativo”, o lo que de manera intercambiable puedo llamar “democrático”. La deliberación está conectada, tanto por definición como en la práctica, con el desarrollo de la democracia. (Gutmann, 1987, p. 51)

Según su opinión, no puede asumirse que los niños nazcan preparados para la deliberación racional y por ello deben ser educados en las capacidades críticas, de argumentación racional y de toma de decisiones que les permitan pensar lógicamente, argumentar de manera coherente y recta, y considerar las alternativas relevantes antes de llegar a conclusiones (Gutmann, 1987).

El objetivo de desarrollar el carácter moral y deliberativo es que los niños y niñas puedan, en el futuro, elegir de manera razonada entre diferentes concepciones de vida buena y de buena sociedad. Para ello la educación también debe enseñar la diversidad y cultivar los valores que hacen posible la convivencia. Una justa autoridad educativa no debe influir en la decisión de los niños entre vidas buenas, pero debe proveer a cada niño de la oportunidad de escoger con libertad y racionalmente entre la más amplia gama de opciones de vida (Gutmann, 1987).

Tras su teoría de la educación, se vislumbra una visión de la democracia también influida por la teoría de Rawls, pues la concibe como el orden social que permite una pluralidad de “vidas buenas”, en el que los ciudadanos son libres de escoger siempre que sean respetuosos de los principios de no-represión y no-discriminación, y siempre que esta pluralidad sea compatible con el ideal de buena sociedad consensuado mediante deliberación racional entre todos los ciudadanos. En otras palabras, Amy Gutmann entiende la democracia como un sistema que permite gestionar las diferencias culturales (Straume, 2015), posibilitando la vida en común sin dejar de respetar las diferentes concepciones de “vida buena” que los ciudadanos son libres de escoger.

Para Gutmann, la importancia de la educación democrática está dada por su carácter de preparación para el ejercicio de la ciudadanía y como medio de asegurar los fundamentos para una libre elección en el futuro. No yace, ni siquiera de manera secundaria, en el ejercicio mismo del poder o del gobierno por parte de los menores. Sostiene que no son aún libres para tomar sus propias decisiones y, citando “*La política*” de Aristóteles, afirma que uno no puede gobernar a menos que haya sido antes gobernado (Gutmann, 1987, p. 3).

3.2. La educación de los adversarios políticos

Algunos autores como Tony Knight y Art Pearl (2010) o Claudia Ruitenberg (2008, 2009, 2010) se han hecho eco de las críticas hacia la democracia deliberativa y las han utilizado para cuestionar la centralidad de la tradición deliberativa en los enfoques sobre educación democrática. Estos autores sostienen que el objetivo principal de una educación democrática debe fomentar el compromiso político de los jóvenes y enseñarles a implicarse políticamente.

A partir de la teoría de Chantal Mouffe, Claudia Ruitenberg (2009) propone una educación de los adversarios políticos. A fin de preparar a los estudiantes para la participación activa en el campo político, no solo como voluntarios en campañas por asuntos puntuales sino como adversarios políticos, la autora sostiene que la educación debe reconocer y educar las emociones políticas y perseguir la comprensión del rol del poder y de las diferencias fundamentales en la interpretación e implementación de la igualdad y la libertad.

El primer aspecto de su propuesta es la educación de las emociones políticas. Las emociones políticas implican una visión sustantiva acerca de lo que debe ser un orden social justo y son ellas las que dan dirección al pensamiento y a la acción política. Por ello, la educación democrática no puede consistir sólo en proveer habilidades de razonamiento a los estudiantes sino que debe enseñar a convivir con valores, opiniones y creencias que son divergentes y sobre los que no existe posibilidad de consenso racional. Con ello, es necesario enseñar el intercambio comprometido de diferentes visiones respecto a las interpretaciones de los valores fundamentales de la democracia y de sus posibles configuraciones hegemónicas.

Educar las emociones políticas requiere que los estudiantes aprendan a distinguir entre emociones relacionadas con ellos mismos y las emociones relativas a una visión del orden social. Las emociones relevantes para la educación política no son aquellas asociadas a un sentido personal del derecho sino aquellas sentidas en nombre de un colectivo político. Educar las emociones políticas, por lo tanto, requiere el desarrollo de un sentido de solidaridad y la habilidad de enfadarse en nombre de las injusticias cometidas contra aquellos en posiciones sociales desfavorecidas más que en nombre del orgullo personal.

El conflicto entre adversarios es un componente necesario de una democracia que funcione bien, pero el oponente es eso, un adversario político, no un enemigo moral. Por ello el desacuerdo y el conflicto son constitutivos de la política, pues toda decisión se asume excluyendo otras alternativas, y esta exclusión que no tiene justificación en el terreno moral sino que responde a las relaciones de poder tal como están establecidas en un momento dado.

Ruitenberg sostiene que la teoría deliberativa ha sido ampliamente liberal en su orientación, “tanto en la forma en que es articulada por Habermas, por Rawls o incluso por Gutmann” (Ruitenberg, 2009, p. 273). Por ello ha enfatizado al individuo como el sujeto principal de derechos y responsabilidades, desestimando la necesidad humana fundamental de pertenecer a colectivos. Como Mouffe, Ruitenberg (2009) considera que no será posible revitalizar la política si no se toma seriamente la necesidad fundamental de identificarse con colectivos. Sostiene que, por lo tanto, una educación democrática requiere capacitar a las personas para actuar como adversarios políticos, sobre todo de manera colectiva. Las propuestas deliberativas de educación democrática han ignorado la dimensión afectiva que se moviliza a partir de la identificación colectiva, pero razonamiento y virtud cívica no son suficientes para comprometer a los jóvenes con la

democracia. También se debe tener en cuenta el deseo de pertenecer a colectividades y atender a las emociones políticas. En lugar de formar ciudadanos que buscan resolver asuntos singulares dentro de las relaciones hegemónicas existentes, los adversarios políticos buscan establecer diferentes relaciones hegemónicas en conjunto.

Las relaciones de poder que estructuran las sociedades son ellas mismas *objeto de emociones*², por ello el segundo aspecto para una educación democrática agonista es reavivar la comprensión de *lo político*. Una educación democrática, para Ruitenberg, requiere hacer explícito y considerar en el *currículum* el concepto y la función del poder en la constitución de los órdenes sociales. Las posibilidades de configuración hegemónica de una sociedad democrática son múltiples, pues las relaciones de poder pueden ser contestadas y cambiar. Ruitenberg (2009) sugiere que se puede enseñar a los estudiantes, por ejemplo, a través de casos históricos de resistencia política a determinadas configuraciones hegemónicas. De esta forma, cuando la educación democrática toma en cuenta la naturaleza de lo político, cuando asume que está constituido por poder y que es necesariamente conflictual, debe buscar aumentar el tratamiento limitado del desacuerdo del enfoque deliberativo en el que generalmente se basa.

La educación de los adversarios políticos, para Ruitenberg, requiere transmitir la idea de que un adversario político es diferente de un competidor. El debate político no se plantea en términos competitivos, el producto ideal de un debate político no es la satisfacción personal de ganar sino la articulación de las diferencias políticas de tal manera que permitan acercarse a la transformación de las relaciones de poder existentes y al establecimiento de una nueva hegemonía. También requiere que se desmienta la supuesta neutralidad del terreno en el que los diferentes grupos disputan por sus visiones acerca de una sociedad justa y que se haga explícito el paradigma económico que impregna tanto la política como la educación.

El tercer aspecto para una educación democrática agonista es el desarrollo de la formación política. La formación política apela a la habilidad de leer e interpretar el panorama político tanto en su configuración actual como en su génesis histórica. Los estudiantes deben aprender a interpretar el orden social en términos políticos, esto es, en términos de la disputa por las diferentes concepciones de la libertad, de la igualdad y acerca de la configuración hegemónica que debería moldear las relaciones sociales. En el desarrollo de una formación política esto implica la comprensión histórica de los partidos políticos en varios contextos y la naturaleza cambiante de la izquierda y la derecha políticas.

3.3. La educación democrática como emancipación

La educación es un tema que preocupa directamente a Rancière. En su obra “El maestro ignorante” (Rancière, 2010) narra el caso del revolucionario Joseph Jacotot que, a principios del siglo XIX, se dedicaba a enseñar lo que él mismo ignoraba sobre el fundamento de que “quien enseña sin emancipar, embrutece”. Para Rancière (2010),

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, sino que es, propiamente, una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro (la palabra del otro) es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es

² El *enfado político*, por ejemplo, es la indignación que se siente cuando, debido a una determinada configuración de las relaciones de poder, se asumen decisiones y acciones que violan nuestra visión sustantiva de una sociedad justa. (Ruitenberg, 2009).

una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar. (p. 12).

Pero la concepción democrática de Rancière y su postura sobre la emancipación intelectual ha inspirado otras reflexiones en el ámbito de la educación (p.ej., Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010; Simons y Masschelein, 2010) entre las que cabe resaltar la de Gert Biesta (2015). Este autor sostiene que la educación democrática se puede concebir de dos formas diferentes.

La mayoría de los trabajos realizados sobre educación democrática se basan en una idea precisa acerca de lo que es la democracia y, por lo tanto, lo que significa ser un “buen ciudadano”, proponiendo, en consecuencia, un bagaje concreto de conocimientos y métodos que permitan re(producir) esta identidad en los niños y los jóvenes. Biesta (2011) llama al supuesto sobre el que se basan estas posturas *concepción de socialización*. La preocupación de estas teorías es la de proveer de buenos ciudadanos al orden político existente y conciben la Educación democrática como algo que debe darse *antes* del “evento” de la política democrática. Para esta concepción, la educación es el proceso que “alista a los recién llegados” para la democracia, dando por supuesto que la democracia sólo es posible si aquellos que participarán en ella cumplen unas condiciones particulares. Biesta sostiene que el peligro de esta concepción es contribuya a la *domesticación* de los ciudadanos al pretender “fijarlos” con una determinada identidad civil.

Por el contrario, si se considera que la democracia escapa a cualquier definición que pueda ser dada en el marco de un orden establecido, entonces la concepción de la ciudadanía *no* puede basarse en un conocimiento determinado acerca de lo que significa ser un buen ciudadano. Parafraseando la obra de Rancière, Biesta (2011) introduce la figura del *ciudadano ignorante* para hacer referencia a una forma de concebir la ciudadanía democrática que no puede asociarse con una identidad positiva, sino que emerge de una forma nueva cada vez a partir del compromiso con la acción y experimentación de la política democrática. Bajo esta concepción, la relación entre educación y ciudadanía deja de estar mediada por el conocimiento a transmitir y la educación democrática se entiende entonces bajo la *concepción de subjetivación*. Aquí la pregunta es cómo puede ser engendrada la subjetividad democrática, pues la educación deja de ser un proceso conducido por el conocimiento acerca de lo que un ciudadano es o debería convertirse, para alimentarse del deseo de un modo democrático particular de convivencia humana y de la participación en un proceso político que, por definición, es siempre indeterminado.

El proceso de subjetivación es diferente del proceso de identificación con colectivos definidos, pues no se trata de asumir o reconocerse en una identidad ya existente sino de generar siempre nuevas subjetividades políticas redefiniendo el campo de la experiencia. Tiene que ver con asumirse (individual y colectivamente) de manera independiente a cualquier posición que haya sido asignada. El proceso de subjetivación no sucede antes del acto político sino en y a través de él.

Vista a través de la teoría de Rancière, el proceso de subjetivación es indisociable de la emancipación intelectual. La emancipación no es un conocimiento a obtener sino una experiencia a hacer en el momento mismo del aprendizaje. Es el acto mediante el cual se verifica la condición de igualdad de todos los seres humanos y de todas las inteligencias. Significa ser y actuar sabiéndose una persona igual, o un colectivo de iguales, en un orden social que es desigual por definición (Biesta, 2011). Por más que una educación democrática corra el riesgo de parecer, como la democracia misma, episódica, no ha de considerarse tal, pues la igualdad está siempre a la iniciativa de personas y grupos que

asumen el riesgo de comprobarla o que inventan formas individuales y colectivas para verificarla.

Una educación que entienda la democracia como emancipación reconoce las diferencias de autoridad y entiende que los maestros y maestras tienen un papel fundamental (Biesta, 2010, p. 58). Pero a diferencia de otras concepciones, esta visión rechaza la figura del “maestro explicador”, que es aquel que supone que el alumno no podrá entender sin su esclarecimiento, pues de esta manera funda su relación sobre la desigualdad. En una educación para la emancipación la autoridad de los maestros no está dada por la diferencia de conocimiento o comprensión respecto a sus alumnos, sino que el maestro o maestra es una voluntad que establece a los estudiantes un camino que recorrer, mediante el cual ellos mismos comprueben una capacidad y una igualdad de inteligencia que ya poseen.

La educación, al igual que los maestros, tiene un papel que cumplir enteramente diferente al que la concepción de socialización le ha asignado. Si la política democrática es un proceso que genera nuevas subjetividades políticas entonces se deduce que cualquier aprendizaje a participar en este proceso tiene que fundarse en el ejercicio democrático. La subjetividad política es engendradora, por lo tanto, a partir del compromiso político y mediante la acción democrática y es solo en tanto está comprometida con la verificación de la igualdad, con la emancipación de los y las jóvenes, que la educación puede convertirse en un acto político (Biesta, 2010, p. 59).

Por ello, las formas más significativas de educación democrática suelen tomar lugar a través del proceso y las prácticas que hacen el día a día de la vida de los niños y niñas, los jóvenes y las personas adultas. Esta visión sostiene que las condiciones que moldean esos procesos y prácticas merecen nuestra más profunda atención si es que realmente estamos preocupados por la educación democrática y por las oportunidades del aprendizaje de la democracia en la escuela y en la sociedad en general.

4. Unas ideas para finalizar: Justicia Social y Democracia en la Educación

¿Cuál es la finalidad de la Educación? En estos momentos en los que crecen las desigualdades e injusticias en todo el mundo y en el que los partidos de extrema derecha de ideología xenófoba y racista ganan adeptos día a día, es pertinente replantearse la finalidad última de nuestro trabajo como educadores y educadoras.

A pesar de las presiones neoliberales y la introducción de mecanismos de cuasi-mercado en la educación basados en resultados de pruebas estandarizadas, nadie defiende que aprender matemáticas o lengua sea el objetivo de la educación. En este contexto, ni siquiera podemos conformarnos con que sea la formación de trabajadores, de ciudadanos, o incluso la formación integral de la personalidad. Esta visión individualista de la educación es, sin duda, causa y efecto, de la situación actual.

Nos cuesta pensar que la educación no tenga nada que decir en la construcción de una sociedad más justa. Incluso, contradiciendo a Freire, nos cuesta imaginar que la incidencia de la educación en la sociedad sea solo a través de la formación de las personas que cambiarán, dentro de 10, 20 o 30 años, la situación actual. La Educación para la Justicia Social busca construir una educación –un sistema educativo, una escuela y un aula–, que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, del futuro y actual. Una educación para la Justicia Social entendida como una Educación que trabaje contra las injusticias y

opresiones cambiando nuestra sociedad desde hoy en adelante, una Educación *en* Justicia Social, con una organización y funcionamiento socialmente justos, una Educación *desde* la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Partiendo del concepto multidimensional de Justicia Social antes defendido conformado por Justicia Social como redistribución, como reconocimiento y como participación paritaria, el grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*, de la Universidad Autónoma de Madrid defiende una educación con tres dimensiones básicas: Educación Equitativa, Educación Crítica y Educación Democrática.

Una educación de todos y para todos, que trabaje por el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y personas adultas, con el principio de apoyo diferencial a quien más lo necesita. Una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social. Y una educación democrática en su esencia, en su forma de ser y actuar.

De esta forma, la Educación Democrática y para la Democracia se plantea como un elemento básico e imprescindible en una Educación para la Justicia Social. Una educación que supere la visión liberal de la democracia representativa –más formal que real–, y profundice en sendas de participación paritaria en los diferentes foros educativos, construyendo escuelas cuya finalidad sea trabajar por una sociedad más justa y democrática, enseñando y haciendo.

Referencias

- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Aristóteles (350 a.C./1994). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (350 a.C./2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona, Grao.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Costa, M. V. (2010). *Rawls, citizenship, and education*. Londres: Routledge.
- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical ethics: An introduction to moral philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Biesta, G. J. J. (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59.
- Biesta, G. J. J. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press.

- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder
- Fraser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (2009). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1989). La soberanía popular como procedimiento. *Letra internacional*, 15/16, 45-50.
- Habermas, J. (1992) Tres modelos de democracia: Sobre el concepto de una política deliberativa. *Debats*, 39, 18-21.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Held, D. (1987). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. doi:10.1023/A:1005177227794
- Laclau, E. (2012). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mouffé, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66, 745-758.
- Mouffé, C. (2016). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Platón (380 a.C./1986). *República*. Madrid: Gredos.
- Platón (380 a.C./2003). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Ruitenberg, C. (2008). What if democracy really matters. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), art 11.
- Ruitenberg, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. doi:10.1007/s11217-008-9122-2
- Ruitenberg, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: On disagreement as Democratic Capacity. *Factis Pax*, 4(1), 40-55.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. Vols 1 y 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen. A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Straume, I. (2015) Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45. doi:10.1007/s11217-015-9465-4
- Simons, M. y Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588-605. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tocqueville, A. de (1835/2005) *La democracia en América (tomo 1)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tocqueville, A. de (1840/2004) *La democracia en América (tomo 2)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Breve CV de los Autores

Guillermina Belavi

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), realiza actualmente el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*. E-mail: guillerminabelavi@gmail.com

F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Doctorado en Educación de la UAM. Coordinador del grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)*.

Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia*

Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-. Página de docencia: www.uam.es/javier.murillo. E-mail: javier.murillo@uam.es