

CARLOS KOHN W.

EDUCACIÓN Y PRAXIS COMUNICATIVA:
LA EMERGENCIA DE LO PÚBLICO COMO FUNDAMENTO DE
LA DEMOCRACIA

Abstract: This essay is an attempt to examine the process of education as communicative praxis, that is, as the axis and motor of the citizen's awareness to participate in the public realm.

Education for democracy and Democracy for education means that citizens should become capable of exercising critical judgment and to fight for their right to political participation, which, indeed is, what freedom really means.

Las relaciones interpersonales constituyen el marco primario de experiencias sobre el que surge y se desarrolla la idea de educación, que en términos democráticos define la praxis emancipadora que, a su vez, permite a los individuos crear la perspectiva del juicio, esto es, la capacidad, en principio, de discernir reflexivamente los momentos de la contextualización y la universalidad de las acciones humanas. En otras palabras, el proceso de la intersubjetividad remite al espacio incompleto, emergente, de la subjetividad humana, pero cuya comprensión sólo puede desentrañarse a partir de esquemas racionales no privados; es decir, que sean productos de la interacción social¹.

La dinámica de la intersubjetividad, constituida co-

¹ Véase, BERNSTEIN, R: The restructuring of social and political theory, London, Methuen ed., 1979, pp. 141-146.

mo entrelazamiento de perspectivas, permite efectivamente no sólo la emergencia del yo, sino el control reflexivo de los comportamientos, que se traducirá en la previsión de las situaciones comunicativas y, por ende, en la posibilidad de adopción y comprensión de los diferentes puntos de vista implicados en la comunicación. La asunción y reconocimiento del papel del otro, un salto cualitativo en la concepción del *role-taking*, sienta la base de lo que, podríamos denominar, con Habermas, una ética de signo universalista, que nos da las claves, tanto del juicio moral, donde se establece una reciprocidad de perspectivas, como de la solidaridad, entendida como actitud moral asumida libremente por el sujeto y como configuradora de un espacio moral compartido.

En el marco de este acercamiento a la idea de solidaridad, Mead nos advierte del sentido universal que hace posible la comunicación, es decir, la participación en un universo simbólico común toma cuerpo cuando el individuo aparece dentro de la perspectiva del 'otro generalizado', cuando es reconocido como un yo y realiza la asunción de rol que genera la intersubjetividad². El acto del reconocimiento constituye, por tanto, una auténtica asunción de postura moral. Así, al entrar en la perspectiva de la interacción social, y ya no desde la involuntariedad del proceso de socialización, el sujeto asume la responsabilidad de ser parte integrante y, de ahí, actuar sobre el otro generalizado; para, en definitiva, contribuir a la creación de un espacio cívico común.

Según Michael Oakeshott esta idea básica de la interacción humana comunicativa puede describirse:

como una conversación, distinta de un debate o una investigación común por no tener proposiciones que probar o conclusiones que buscar, animada por una pluralidad de voces, una conversación que tan antigua como la humanidad, el legado que recibimos, que nos apropiamos y en el que nos humanizamos. La educación, señala

² MILLER, D: George Herbert Mead: Self, Language, and the Society, London, University of Texas P., 1973, pp. 246-247.

Oakeshott, no es sino una iniciación en la habilidad para tomar parte en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las expresiones y los significados, y donde adquirimos los hábitos morales e intelectuales para conversar, o de otro modo, para convivir³.

Por estas razones la educación no debe reducirse, tan solo, a proveer información, a la capacitación profesional, al aprendizaje meramente instrumental, aunque los abarque a todos. Más que evocar, ella debe implementar la tan cacareada idea motriz de formación que la tradición humanista -de siempre- vincula a la imagen de la creación cultural y la transmisión del saber. De un modo radical, la formación consiste en -transcribo las conocidas palabras de Gadamer-

este mantenerse abierto hacia el otro, hacia puntos de vista distintos y más generales”, en la posibilidad de trascender la inmediatez del presente y adentrarnos en la comprensión de nuestra propia historicidad. “Comprende -añade Gadamer- un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo, y, en esta misma medida, un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad⁴.

Sin embargo, de lo anterior no debe desprenderse que la educación es un mero producto teórico del ‘ejercicio intelectual’, aunque asuma como precondition los parámetros de la racionalidad crítica. Entraña, por sobre todo, la práctica de la capacidad de juicio, de lo que Arendt, evocando a Kant, ha denominado “**mentalidad ampliada**”, es decir la capacidad de pensar en el lugar y en la posición de los Otros. El ámbito de jurisdicción de la mentalidad ampliada es el diálogo con aquellos con los que debo llegar a un acuerdo para poder dar inicio a

³ ROSALES, J. M.: “Praxis Educativa y Participación Política” en *Diálogo Filosófico* Nº 25, 1993, p. 90. En este pasaje, el profesor malagueño reseña un célebre artículo de M. OAKESHOTT titulado: “The voice of poetry in the conversation of mankind”, en *Rationalism in Politics and other essays*, London, Methuen, 1962, pp. 198-199. (el énfasis es mío)

⁴ GADAMER, H-G: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.*, Salamanca, ed. Sígueme, 1988, p. 46.

una acción, obteniendo el apoyo y la concordancia de muchos para llevar adelante una iniciativa. Este diálogo, precisamente porque exige la presencia de otros, es imposible en una situación de aislamiento y requiere un espacio: el espacio público de la palabra y la acción (i.e. de la educación, ámbito en el que según Arendt se experimenta el "juicio prospectivo"⁵, en referencia a la posibilidad que tenemos de ponderar la pluralidad de perspectivas sugeridas por un pensamiento solidario durante el proceso de deliberación y de la adopción de criterios para la acción), en el que haya coincidencia de lo común y lo visible. En ese mundo público la mentalidad ampliada permite el juicio prospectivo, que requiere la percepción de lo que hay de particular y de específico en una situación determinada. En el pasaje siguiente de *La Condición Humana* se puede observar como la autora -Habermas *ante litteram*- sintetiza magistralmente su postura:

La acción y el habla están íntimamente relacionados porque el acto primitivo y específicamente humano tiene que contener simultáneamente una respuesta a la pregunta que se le plantea a cada recién llegado: "¿Quién eres?". Esta revelación de quién es alguien está implícita tanto en sus palabras como en sus obras(...) En cualquier caso, sin ir acompañado del habla, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino que por la misma razón perdería su sujeto, por así decirlo; no serían los hombres actuantes sino los autómatas los que lograrían, humanamente hablando, aquello que seguiría siendo incomprendible. La acción sin palabras ya no sería una acción, porque ya no habría un actor. El hacedor de actos, únicamente es posible si al mismo tiempo es emisor de palabras⁶.

Este proficuo pasaje sobre la relación íntima entre la acción y el habla trae un buen número de consecuen-

5 Véase, ARENDT, H: *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought.*, New York, The Viking Press, 1961. pp. 151-154; 165-166 y 169-171.

6 ARENDT, H: *The Human Condition.*, Chicago, Univ. of Chicago P., 1958, p. 158.

cias. La más importante es que la pluralidad humana es la condición básica tanto de la acción como del discurso; sin esta disposición al respeto no podría haber ninguna acción comunicativa. La exigencia a aceptar el pluralismo no significa meramente, para Arendt, que existe "otredad", que hay algo que frustra los deseos, las ambiciones, las pasiones o las metas que uno tenga y, por lo tanto, que el agente, predominantemente necesario, para regular la sociedad civil deba ser el de la libertad negativa. Se trata, más bien, de que existe una distinción singular acerca de todos y cada uno de los individuos humanos y que todos tienen iguales derechos al reconocimiento y a la solidaridad respecto de sus necesidades e intereses particulares. Una labor manual o un trabajo creativo pudieran ser realizados por individuos solitarios, pero la acción y el habla requieren del testimonio y la participación de otros hombres. Es la actividad que requiere de la existencia de aquel espacio público o *polis*, en el cual los hombres se reúnen y participan los unos con los otros. Pero, si se trata de promover intereses personales o grupales y reclamar derechos, no basta con el mero acto de hacerse presente, de asistir a las reuniones, sino que los ciudadanos deben participar activamente en la gestión de los asuntos comunes. En efecto, -y tal como lo asumíamos también en el capítulo anterior- el eje conceptual del planteamiento de Arendt lo ofrece la lógica que preside la comunicación humana en el espacio público, pues sólo el intercambio libre y pluralista de opiniones y el acuerdo resultante entre sus participantes, es lo que genera un poder legítimo, en contraposición al mero ejercicio instrumental y egoísta de la coerción. Esta postura constituye una actualización reivindicatoria de la *frónesis* en clara alternativa a la tendencia propia de los *modernos* ("neoliberales"), quienes, según la filósofa judeo-alemana, han reducido toda estructuración de la convivencia pacífica a la acción de un poder coactivo -monopolizado por un 'representante'- titular de decisiones de corte instru-

mental.

En otras palabras, frente a este paradigma hegemónico en nuestros días, Arendt reivindica al 'juicio político' como la condición de posibilidad específica para una conformación pluralista y participativa de la esfera pública, es decir, de una praxis comunicativa democrática que opere como contrapeso y juez evaluador del poder gubernamental, constriñéndolo a un ejercicio limitado y visible de la autoridad.

...El pensamiento político -Arguye nuestra autora- es representativo. Me formo una opinión considerando un asunto desde distintas posturas, haciendo presente a mi mente el punto de vista de los ausentes, esto es, representándolos. Este proceso de representación no adopta ciegamente el parecer de aquellos que de hecho están en otro sitio y que por tanto miran el mundo desde una perspectiva diferente. No es una cuestión de empatía, como si se tratara de que yo sea o sienta lo mismo que otra persona, ni tampoco de contar cabezas y reunir una mayoría, sino que es una cuestión de ser y de pensar mi propia identidad situándome donde de hecho no estoy. Cuanto más puntos de vista de la gente estén presentes en mi mente al ponderar un determinado asunto y cuanto mejor sea capaz yo de imaginar cómo me sentiría y pensaría si estuviera en lugar de ellos, tanto más fuerte será mi capacidad para el pensamiento representativo y más válidas mis conclusiones finales, mi opinión... Y la única condición para este esfuerzo de imaginación es el desinterés y la liberación con respecto a nuestros propios intereses privados... la verdadera calidad tanto de una opinión como de un juicio depende de su grado de imparcialidad⁷.

Al operar, habiendo asumido y negado dialécticamente tanto el determinismo categorial como la absoluta libertad moral, la *Urteilkraft* (capacidad de juzgar) es condición 'trascendental-pragmática' del encuentro con los otros y de la participación conjunta en los asuntos mundanos; en ello reside su intrínseca politicidad. Orientada por el juicio, la praxis comunicativa

⁷ ARENDT, H.: "Truth and Politics" en LASLETT, P y RUNCIMAN, W.G (ed): *Philosophy, Politics and Society*, vol. 3., Oxford, Barnes & Noble Inc., 1967, p. 115.

(la educación; la deliberación política) entraña la contrastación de puntos de vista, mi disposición a colocarme en el lugar del otro y apreciar, contextualizando, el sentido de mi propia postura (Mead). Mientras que la educación, por su parte, en tanto praxis comunicativa, penetra la práctica del juicio de "*levantar qua Búho de Minerva- el vuelo al atardecer*" y determina, de igual modo, los acuerdos tácitos y fácticos alcanzados por la reflexión dialógica.

Semejante proceso supone una comprensión de los ciudadanos en términos de acuerdos mutuos para la acción, frente a su identificación como agentes privados que defienden intereses particulares en el mercado político. Implica, como dijera Gadamer, asumir el riesgo de la praxis interactiva, del acercamiento comprensivo hacia el otro para reconocer su otredad, en definitiva, para ampliar la perspectiva de la comunicación, de la actividad común, que genera el juicio⁸. Pero el juicio político, advierte Arendt, no se circunscribe tan solo al ámbito de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa, aunque lo incorpora como instancia primaria, ni desde luego reproduce la aplicación de criterios interpretativos abstractos. Mientras que la racionalidad dialógica sugiere el encuentro entre los individuos, la asunción de la condición de ciudadanía implica la transformación de esta racionalidad, en virtud de la participación, en una forma de asociación política para constituir una visión común, dinámica, de deliberación y acción, viable en la medida en que los individuos asuman su responsabilidad mancomunada como Sujetos de derechos, pero también de deberes, en la interacción social⁹. En esto radica la *petitio* de Hannah Arendt. Para ella, el alcance del juicio

⁸ Puede verse al respecto el comentario de Fred R. DALLMAYR "Hermeneutics and deconstruction: Gadamer and Derrida in dialogue", en *Critical encounters: Between philosophy and politics.*, Notre Dame, University of Notre Dame P., 1987, pp. 130-158.

⁹ Véase, ARENDT, H.: "The Crisis in Culture: Its social and its political significance" en *Between...* op. cit. pp. 220-224.

no se circunscribe a la mera disposición expectante. La reflexión política no es sólo un trabajo de la razón, aunque presuponga los parámetros de la racionalidad y opere sobre la base de la subjetividad descentrada; ella depende de la práctica política real, de lo que Benjamin Barber ha caracterizado como la "*actividad cívica común*", definida a partir de la participación ciudadana en la conceptualización y la realización de la política¹⁰.

En efecto, como corolario del pasaje transcrito de "*Truth and Politics*" podemos inferir que Arendt defiende la fuerza de la verdad frente al poder. Y si bien es cierto que la fuerza de la racionalidad, la transparencia de la publicidad, no puede ser sustituida por la coacción o la opacidad intrínseca del poder, la filósofo judía identifica la actividad del juicio con la distancia de la imparcialidad y considera que analizar la política desde la perspectiva de la verdad, de la narración de la verdad, implica de entrada asumir una postura crítica despojada del interés propio, y de ahí que la función 'políticamente relevante' del juicio no pueda ser realizada sino desde el exterior del ámbito de la acción política inmediata¹¹. De ello se desprende, según Barber, de que el juicio político debe ser entendido como pensamiento público. Es un juicio del nosotros desarrollado por tanto en la interacción cívica. Actuar políticamente implica tener que juzgar, que elegir sobre condiciones de incertidumbre en un proceso común, dinámico, de deliberación y acción, viable en la medida en que los individuos asuman en la interacción social su responsabilidad como ciudadanos¹².

¹⁰ BARBER, B.: "Political judgment: Philosophy as practice", en ID.: *The conquest of politics: Liberal philosophy in democratic times.*, New Jersey, Princeton University P., 1988, pp. 198-199.

¹¹ ARENDT, H.: "*Truth and Politics*"... art. cit., pp. 129-132.

¹² Véase, BARBER, B.: op. cit. pp. 206-209. El politólogo de la Universidad de Routledge puede ser considerado, ciertamente, como un fiel discípulo de Arendt, cuando argumenta: "Yo no puedo juzgar políticamente, sólo nosotros podemos juzgar políticamente; al asumir el manto de la ciudadanía el yo se hace con nosotros" (Ibid, pp. 200-201.)

EDUCACIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA

La comprensión del juicio político plantea directamente el problema de una educación democrática, o mejor, de una teoría democrática de la educación, justo en el sentido de analizar la relación entre los cometidos de una teoría educativa y los imperativos de una práctica política definida desde la participación de los individuos en el desarrollo de los asuntos públicos. Pero, el propósito de dicha teoría no es en realidad elaborar un modelo regulativo de cómo crear buenos ciudadanos, de cómo modelar una materia prima que habrá de adquirir forma independiente en el organigrama funcional de una sociedad, de diseñar los principios fundamentantes de un cuerpo teórico, sino de abordar los problemas de la práctica educativa a la luz de la reflexión democrática y la experiencia cívica entendida como la formación de los individuos como ciudadanos solidarios y capaces de coordinar sus propuestas en un proyecto y una visión comunes.

Según Amy Gutmann, para poder desarrollar una teoría de la educación que cumpla con esos cometidos es indispensable que se efectúe, permanentemente, el debate público acerca de los problemas de la formación integral del ciudadano en un proceso deliberativo, no restringido al exclusivo dictamen de los expertos y siempre comprometido con la práctica de los valores democráticos. Por ello mismo, el ideal moral de la educación - observa Gutmann - no se puede circunscribir al ámbito del aprendizaje en la escuela, sino que ha de estar presente en todos los ámbitos del quehacer humano¹³. Además, como cualquier otra propuesta normativa, los alcances de esta teoría educativa deberán ser consideradas intersubjetivamente en el marco de las instituciones sociales y culturales en las que los individuos se desa-

¹³ Véase, GUTMANN, A.: *Democratic Education.*, New Jersey, Princeton University P., 1987, pp. 11-14 .

rrollan cívica y moralmente.

En efecto, sólo el espacio público democrático puede constituirse en un marco de experiencia compartida, de oportunidades vitales para la realización personal, para el desarrollo positivo de la autonomía y la convivencia. Es el escenario en el que se construyen los proyectos sociales y en él la educación se define no como una mera transmisión de conocimientos o socialización cultural, sino en tanto práctica emancipadora que permite la participación plural de los individuos en el proceso de comprensión de la realidad, de acercamiento interpersonal y de auto-exploración reflexiva, una práctica donde adquirimos y contrastamos nuestro sentido del saber vivir.

La educación para la democracia o la *buena educación*, como la llama Victoria Camps¹⁴, se cifra, según la autora, en saber vivir con uno mismo, "*vivir reconciliado con las tareas que llenan la vida y, en especial, con las tareas profesionales*", el cultivo de la intrasubjetividad¹⁵, pero junto a ello, es en el desarrollo de la convivencia, i.e.: en el saber vivir con los demás, en donde se expresa la medida de la interacción comunicativa, en el respeto, la tolerancia y la solidaridad¹⁶.

Es decir [afirma Camps, en otro ensayo] el rearme moral, tal y como podemos entenderlo, pasa primero por lo que Becker, siguiendo entre otros a Dewey, llama una educación progresiva, que eduque al hombre para el esfuerzo, de escoger, de proponer sus propios significados,... para tratar a los demás como fines sagrados y no como medios culturales que desempeñan unos roles, esa educación ha de crear en primer lugar, animales sociales, y sólo secundariamente, individuos, pues "sólo cuando la moral es abstracta e impersonal (y así ha venido a ser la moral individual moderna) se presta a la manipulación y al cambio". Hacerla concreta, no obstan-

14 CAMPS, V.: Virtudes Públicas. Madrid, Edit.Espasa Calpe, 1990., pp. 123 y sigs.

15 ARANGUREN, J.L.: "Prólogo a" CORTINA, A.: Ética mínima., Madrid, ed. Tecnos, 1986, p. 15.

16 CAMPS, V.: op. cit., pp. 134-140.

te, no consiste en establecer principios y mandamientos, sino en crear actitudes, disposiciones, *manners*, a favor de un mundo donde de alguna forma debe ser restablecido el sentimiento de *comunidad*. Ya que difícilmente podrán volver a unirnos los lazos de la *philia* entendida como sentimiento político (como en Atenas), abrámosle un espacio al sentimiento moral que contrarreste la competencia, la ambición de dominio o la indiferencia¹⁷.

Así entendida, la educación se manifiesta como la experiencia facilitante, la intermediación que provee el acceso de los individuos a la vida pública, al mundo de las relaciones interactivas, pero que se arraiga justo en la imagen de la democracia como forma de vida o forma de vivir (Barber), como proyecto de realización colectiva.

Asumiendo esta idea como hipótesis, John Dewey había sido uno de los primeros en desarrollar las bases de una pedagogía democrática generada en la experiencia cívica comunitaria de la creación de un espacio público humanizador y participativo. El filósofo pragmático norteamericano persistió, a través de toda su obra, en enarbolar una crítica furibunda a aquella teoría de la educación que se fundamenta en la mera transmisión de conocimientos. Para Dewey, el punto de partida no puede ser otro que los problemas de los alumnos y no las necesidades tradicionales de una materia. De lo que se trata es de hacer resaltar los lazos que unen el aprendizaje en la escuela con lo aprendido fuera de ella.

La unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación¹⁸.

17 CAMPS, V.: *La imaginación ética.*, Barcelona; ed. Seix Barral, , 1983, pp. 188-189. Por su parte, en su libro: *The Structure of Evil.*, New York, Macmillan ed., 1968, pp. 284-298, Ernst BECKER explica que la "educación progresiva" comporta una serie de disposiciones o actitudes: "conciencia identificación, escepticismo, responsabilidad, compromiso y tensión", es decir, que exige dar razón de lo que uno hace o suscribe, desconfiando de todo impuesto y tomando conciencia de la dramaticidad, pero drama con sentido, que es la existencia.

18 DEWEY, J.: *Experiencia y educación*, Buenos Aires, ed. Losada, 1954, p.16

Cuando en los programas educativos se privilegia la mera transmisión de información y se imponen desde arriba y desde fuera los conocimientos y métodos, la enseñanza se convierte en la presentación de un producto acabado, un recetario de verdades consumadas. El alumno en consecuencia será considerado mero receptor, repetidor de verdades 'externas', anulando así toda posibilidad de participación y de pensamiento personal y crítico.

Según Dewey, hay que producir un giro total de la educación tradicional a la educación progresiva. Se trata, en realidad, de plantear el conocimiento de un mundo sometido a cambios, de aprender mediante experiencias, de pensar desde lo vivencial, lo concreto, desde el acontecimiento. No se pueden soslayar las experiencias y expectativas tanto de los alumnos como las de la comunidad, sus condiciones físicas, históricas y económicas. Por ello nuestro autor afirma que:

... no existe... en la filosofía de la educación progresiva un punto más sano que cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender¹⁹.

Dewey consideró que la educación podría cambiar la imagen que tenemos de nosotros mismos, de manera que abandonando la idea de una razón jerárquicamente superior lleguemos a pensarnos como un eslabón entre aquellos seres orgánicos inferiores que fueron nuestros ancestros y los 'humanoides' más libres e imaginativos que esperamos que sean nuestros descendientes; es decir, ciudadanos que lograrían conformar una utopía social democrática de balance entre la minimización del sufrimiento y la maximización de la tolerancia. Como buenos pragmatistas -añade Rorty- los moradores de esa utopía no pensarían en sí mismos como los llamados a realizar la 'verdadera naturaleza humana', en condu-

¹⁹ DEWEY, J.: op. cit., p. 86

cirse de acuerdo con la 'Racionalidad', sino simplemente como seres más felices y libres que viven de una manera más fructífera que los miembros de comunidades precedentes²⁰.

En efecto, en la obra de Dewey puede apreciarse, además de su crítica a la educación institucionalizada, una insistente apelación al hombre de la masa, al ciudadano no avezado pero capaz de aportar de sí mismo para la buena conducción de la *Res Publica*. Su propuesta pretende forjar la imagen de una comunidad de comunidades, la cual representa, para este autor, la materialización concreta del ideario de la democracia. En este sentido, el norteamericano se anticipa al proyecto de democracia pluralista participativa llevada a cabo por Arendt.

Aprender a ser humano" [asevera Dewey] "es desarrollar, a través de la reciprocidad de la comunicación, un sentido efectivo de ser un miembro de una comunidad y, a la vez, individualmente distinto²¹.

El proyecto de la recuperación de la esfera pública planteado por Dewey -al igual que el de Arendt, años después- parte de una reflexión centrada en la necesidad de enfatizar el diálogo franco y abierto entre el gobierno y la ciudadanía. El *Eclipse de lo público* ha acontecido -afirma el filósofo norteamericano- debido a que aquellos a quienes denominó: la "clase especializada" de los políticos profesionales se arrogaron el uso exclusivo a debatir. La creación de instituciones 'mediadoras' por la así llamada Democracia Representativa ha distorsionado, sin lugar a dudas, en su opinión, el acceso de las mayorías a los centros de discusión y de toma de decisiones; y, en consecuencia, la práctica de la ciudadanía ha adqui-

²⁰ Véase, RORTY, R.: "A pragmatist view of rationality and cultural difference" en *Philosophy: East & West*, Vol. 42, N° 4, October 1992, pp. 586-588.

²¹ DEWEY, J.: *The Public and its Problem.*, Ohio, Swallow P., 1991, p. 154.

rido un sentido subalterno respecto de los intereses sustentados por las élites del Poder²². Las agrupaciones primarias -tales como los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones profesionales y culturales, las denominaciones religiosas y los clubes, entre otros- escribió, son "*buenas, malas e indiferentes*", y no pueden, por su mera existencia, fijar los límites de la actividad estatal. El Estado no es:

... sólo un árbitro que evita y repara las ventajas de un grupo sobre otro... [sino que] torna más sólida y coherente a la asociación deseable... Hace caso omiso de las agrupaciones dañinas y torna precarios sus medios de subsistencia... da mayor libertad y seguridad a los miembros individuales de las asociaciones que se consideran valiosas; los libera de los impedimentos... Permite que los miembros individuales prevean lo que los otros harán con razonable certeza²³.

Estas tareas parecerán demasiado abarcativas para un estado liberal, pero están limitadas por la sanción constitucional de los derechos individuales -que son en sí mismos (en la comprensión pragmatista) no tanto el reconocimiento de lo que los individuos son o tienen por naturaleza, cuanto expresión de deseos acerca de lo que serán y harán. A menos que los individuos actúen juntos en la forma requerida, el tipo de acción estatal que Dewey recomienda no puede ser emprendido. Cuando reconocemos el derecho de los individuos a reunirse pacíficamente, por ejemplo, estamos deseando reuniones de ciudadanos. Y si discriminamos entre esas reuniones, la hacemos sobre fundamentos limitados, promoviendo sólo aquellas que realmente expresan comunidades de sentimiento y creencia y no violan los principios liberales de asociación.

A lo que en definitiva apunta Dewey -y, es lamentable que su prognosis, más que debilitarse, se haya ido afianzando con el correr de los años- es a que la mayoría

²² Véase, *Ibid.*, Cap. IV; pp. 110 - 142.

²³ *Ibid.*, pp. 71-72

de las concepciones de la educación cívica y democrática -incluso las que hoy en día tienen mayor vigencia - aspiran realmente a la preservación de la institucionalidad del Estado y de los valores que rigen la sociedad establecida.

Para Dewey -así como para Arendt y Gramsci, tal como se intentará mostrar más adelante,- las teorías y prácticas hegemónicas de la educación buscan asegurar las habilidades y capacidades; así como justificar las creencias y actitudes, que se juzgan necesarias para el cumplimiento de los objetivos del Estado. O para decirlo más enfáticamente: la educación, por más que se asevere que es 'democrática' y 'cívica' se instrumentaliza hacia la producción de aquellas cualidades que son aupadas por el régimen, supuestamente, en representación de la mayoría (¿serán éstos los criterios que habrían de conformar la 'estructura básica' sobre la que se sustenta el principio de equidad postulado por Rawls?). Mientras, simultáneamente, se rechaza aquellos planteamientos educativos críticos, bajo la argumentación de que son 'nocivos' o 'subversivos' y, como tales, atentan contra "el sistema democrático".

Pocas propuestas han sido tan elocuentes e incisivas en esta percepción del proyecto educativo 'liberal' -característico de nuestra contemporaneidad- como lo fuera aquel controversial ensayo de Hannah Arendt al que sintomáticamente tituló: *The Crisis in Education* (1954)²⁴.

Así, por ejemplo, Arendt consideraba que -bajo la influencia de algunos siniestros seguidores de Platón y Rousseau (v.b. Robespierre, entre otros,-) la modernidad (principalmente la europea) comenzó a conceptualizar la educación como un proceso de indoctrinación política e, incluso, como un instrumento de manipulación política, a través del cual se le hace saber a los ciudada-

²⁴ Véase, ARENDT, H.: "The Crisis in Education" en *Between ...* op. cit., pp. 173-196.

nos cuáles son sus 'deberes'²⁵. Obsérvese la agudeza de la autora en el siguiente pasaje:

Quienquiera que desee 'educar' a los adultos, en realidad lo que busca es actuar como su *guardián*, a fin de impedirles que realicen actividad política. La palabra 'educación' ha adquirido un sonido maldito en política; se pretende que se está impartiendo educación, cuando el propósito real es la coerción sin el uso de la fuerza²⁶.

El problema radica -y Arendt, no sólo que está consciente de ello, sino que lo explicita enfáticamente- en que, sin la educación, los niños no pueden convertirse en seres humanos más allá de los meros *homines habiles*. Empero, al no poder ser autodidactas, su educación está íntegramente en manos de los adultos, quienes procuran amoldarlos a su propia imagen²⁷. Es por ello que la Educación, según Arendt, es conservadora, no porque pretende preservar intacto el *status quo*, lo cual es evidentemente imposible, sino porque su propósito es la "conservación" en el sentido literal del término.

su función [nos dice nuestra filósofo] es siempre preservar y proteger algo: el niño frente al mundo, el mundo frente al niño; lo nuevo frente a lo viejo, lo viejo frente a lo nuevo²⁸.

Extrapolando esta argumentación de Arendt, podemos concluir que la educación institucional -tal como la prefigura la teoría neoliberal- tiene como meta el "entrenamiento profesional"; la formación de ciudadanos diestros en su prestación de servicios al país y no fomentar el desarrollo de la capacidad de juicio²⁹. Capacidad de "juicio" necesaria para ejecutar cambios, pero también para afianzar el temple, la magnanimidad hacia

25 Véase, *Ibid.*, pp. 176 - 177.

26 *Ibid.*, p. 177.

27 Véase, *Ibid.*, p. 195.

28 *Ibid.*, p. 192.

29 Véase, *Ibid.* pp. 195-196.

otros participantes, la fidelidad a las promesas, etc., todos ellos -según Arendt- valores formativos del carácter, indispensables para el desarrollo de la libertad en la esfera pública³⁰. En ello radicaría, precisamente, el verdadero papel de la educación; es decir, en convertirse en praxis comunicativa dirigida hacia el cambio y el progreso social.

La idea de una educación democrática se desarrolla en una doble vertiente: la concientización del sujeto como persona y como ciudadano, el ejercicio de la libertad y la solidaridad con el prójimo. La libertad conjuntamente con la igualdad y la fraternidad, en suma, los ideales de la democracia no serían más que entes abstractos si fallan en arraigarse en la vida social. Por ello, la tarea de transmitir los valores normativos y la necesidad de cambio para la auto-superación -que asume todo proyecto genuinamente democrático- ha de comenzar por los rudimentos de la interacción social engranados en la matriz de la práctica educativa y por la incentivación de la participación ciudadana en la vida política.

Dentro de estos parámetros, la escuela debe ser -estima Dewey- una "*vida de comunidad*", un espacio interactivo configurado por la práctica común del trabajo y del ocio, a través de los cuales se crean las condiciones de una atmósfera social emancipadora para que, de esta manera, el aprendizaje de la escuela encuentre su continuación natural en la vida pública. Para Dewey, esta función democratizante que ha de tener la educación implica el ensamblaje de la vida comunitaria plena de ciudadanos autónomos y, de igual modo, en el plano teórico, ha de convertirse en una filosofía pública emancipadora³¹. Son éstas, en síntesis, las dos vertientes que

³⁰ Véase, *Ibidem*.

³¹ Véase, DEWEY, J.: *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Free P., 1966, pp. 358-360. A este respecto puede consultarse el excelente análisis de PETERS, R.S.: "John Dewey's Philosophy of Education" en ID (ed.): *John Dewey reconsidered*, London, Routledge And Kegan Paul, 1977, pp. 102-123.

se desprenden de su obra y que han inspirado buena parte de los intentos posteriores de elaborar una teoría democrática de la educación.

A mi parecer, una de las propuestas que mejor logra desarrollar con profundidad los *desiderata* de Dewey, es la que esboza Gramsci en sus *Quaderni del Carcere*. Según este pensador marxista italiano, el Estado capitalista actual, ante la creciente complejidad tanto de sus funciones gubernamentales como por la diversidad de actividades que requieren de su intervención, ha tenido que crear toda una red de escuelas públicas que, junto a las privadas, busca intencionalmente formar los cuadros profesionales o recursos humanos especializados que constituirán la fuerza de trabajo, básicamente necesaria para la preservación del sistema de explotación vigente. El Estado, en tanto "educador" -argumenta nuestro autor- es un instrumento de racionalización, impone normas y valores, obra según un plan, urge, incita y castiga, ya que una vez creadas las condiciones en las cuales es posible un determinado modo de vida, la acción o la omisión deben tener una sanción punitiva, de importancia moral. Más aún, Gramsci concluye que:

... dentro del Estado... la escuela, en todos sus grados y la iglesia son las dos mayores organizaciones culturales. [cuyo funcionamiento práctico] mantiene en movimiento el mundo ideológico de cada país³².

El análisis de este filósofo marxista italiano sobre la consolidación de la hegemonía burguesa lo llevó a concluir que el *quid* de por qué el sistema capitalista había logrado superar innumerables crisis radica en que el Estado estaba en la capacidad de lograr estabilidad política; i.e: de crear una *koiné* entre clases en conflicto. Esto suponía que la capacidad de penetración ideológica (consenso) más que la coerción directa (dominación)

³² GRAMSCI, A.: *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi ed., 1975. Vol III, pp. 1565-66; 1570-71 y 1576.

había devenido en el instrumento preponderante para la convivencia social. De allí que se formara, según Gramsci, un **bloque histórico** en el que la clase dirigente ejerce una dirección política, intelectual y moral, capaz de inducir a los dominados a identificarse con los intereses dominantes. Instrumentalizada para tal fin, la educación se convirtió en instrumento clave para la formación de la hegemonía burguesa, cuya *Weltanschauung* fue introducida por las agencias de control ideológico y socialización en todas las áreas de la vida cotidiana (la familia, la escuela, la iglesia, la prensa, los partidos, los sindicatos, etc.).

Esta ha sido hasta ahora -nos alerta Gramsci- la función del 'Estado Educador'. Obviamente, cualesquiera que pretendan ser las reglas del juego democrático establecidas por un bloque histórico que tenga tales características son una falsificación de la verdadera naturaleza de lo que el sistema democrático en realidad significa. En consecuencia, Gramsci propone emprender una "Reforma Intelectual y Moral" capaz de transformar el **sentido común** (la opinión manipulada y mimetizada) en "buen sentido"; capaz de crear un movimiento contra hegemónico que corte el nudo ideológico que ata a la clase gobernante con los demás sectores de la población. Por supuesto, también en este contexto debe cumplir la Educación un papel fundamental; pero, no como agente del Estado, sino como el mecanismo adecuado para el desarrollo del entendimiento crítico. Y es sólo bajo esta óptica, opina Gramsci, que la escuela puede crear el espacio intermedio entre el ámbito familiar y la sociedad de trabajo.

Frente a la escuela tradicional instaurada por el sistema capitalista, nuestro autor plantea como alternativa la escuela unitaria, democrática y participativa, que permite la incorporación de las grandes masas de los trabajadores de la ciudad y del campo a la escolarización, a una instrucción y formación no dogmática, hacia la solidaridad en el trabajo, etc., que son requisitos bási-

cos tanto para proseguir estudios profesionales superiores como para incorporar a las actividades (teóricas y prácticas) del sector productivo los valores fundamentales del humanismo, de la autodisciplina intelectual y de la autonomía moral³³.

Así, el peligro para la educación activa y libre a que aspira la democracia no reside en la instauración de escuelas regidas por el Estado, las cuales son, antes bien, lógica consecuencia de esa conversión de la misión educativa de función privada en función pública, que es la exigencia esencial de la misma democracia. No es la administración estatal de la instrucción, por sí misma, la causa por la que la práctica didáctica se vuelve, a menudo, un sometimiento de la individualidad al régimen político imperante; lo es, si el Estado democrático -ente jurídico que debería ser una garantía de libertad para todos- es sustituido por un régimen, es decir, por el dominio fanático e intolerante de una minoría que quiere someter a todos los ciudadanos a los propios dogmas e intereses.

Pero, tal como fuera señalado tanto por Gramsci como por Arendt, esta conversión del Estado en régimen se hace posible no tanto por la violencia prepotente de aquellos que se apoderan de las riendas del gobierno, sino sobre todo por el resquebrajamiento de la capacidad de resistencia de la mayoría; situación a la que paradójicamente contribuyen los demócratas liberales al enfilarse su hostilidad hacia la eficiencia del Estado como gestor de la cosa pública, cuando en realidad las deficiencias del mismo sólo son imputables a los móviles de quienes lo regentan. Ellos se han olvidado de que el Estado es siempre tal cual el mismo pueblo lo crea: defensor de la libertad de todos, si así lo exigen la mayoría de sus ciudadanos con firme voluntad y acción política; régimen opresor intolerante, si se lo deja caer en manos de una facción propensa a la dominación totalitaria.

³³ Véase, *Ibid.*, pp. 1530-1550.

De igual manera, Gramsci recoge el segundo filón legado por Dewey, el cual se refiere a la necesidad de desarrollar la noción de ciudadanía como fundamento de una filosofía pública emancipadora, es decir, concebida a partir de su vinculación con la dinámica de las relaciones de poder y con aquellos procesos de interacción comunicativa dirigidos hacia la acción política, siempre y cuando hayan asumido como criterios: la comprensión moral, la solidaridad y la producción cultural. De ello se desprende que la Educación, entendida como "Praxis Comunicativa", estará dirigida a estimular tanto la capacidad crítica de los individuos durante el proceso de su formación integral, como su vocación a actuar de manera responsable y mancomunada en el escenario de las prácticas cívicas comunitarias que configuran la dimensión política de la sociedad.

En palabras de Gramsci -Arendt, *avant la lettre*:

... toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de penetración de ideas a través de agregados humanos al principio refractarios y sólo atentos a resolver día a día... y para ellos mismos, su problema económico y político, sin vínculos de solidaridad con los demás que se encontraban en las mismas condiciones....Crítica, quiere decir precisamente esa conciencia del YO que Novalis ponía como finalidad de la cultura... conocerse a sí mismos, quiere decir ser lo que es, quiere decir ser dueño de sí mismo, distinguirse, salir fuera del caso, ser elemento de orden, pero del orden propio y de la propia disciplina a un ideal. Y eso no se puede obtener si no se conoce también a los demás, su historia,... los esfuerzos que han hecho los demás para ser lo que son, para crear la civilización que han creado y que podemos modificar, adecuándola a nuestra realidad... Debemos aprenderlo todo sin perder de vista la finalidad última, que es conocerse mejor a sí mismos a través de los demás, y a los demás a través de sí mismos³⁴.

Ciertamente, en el pasaje citado se encuentra el *quid* de lo que para Gramsci representa la Reforma Intelectual y Moral. En su ensayo sobre "Educación y

³⁴ GRAMSCI, A.: "Socialismo y cultura" (Enero 1916), en ID.: Antología, op. cit., pp. 16-17.

Democracia en Gramsci”, Orietta Caponi nos explica la relevancia política que este pasaje tiene para el acceso del proletariado al poder. Como se puede observar de su interpretación, no se trata de la lucha y toma violenta del poder, sino de la construcción de una cultura hegemónica por parte de la mayoría de los ciudadanos:

Si el proletariado aspira ser la nueva clase dominante [afirma Caponi] tiene que construir una cultura alternativa que le permita gobernar por medio del consenso legítimo. Esta cultura no puede ser elitista, separada de la realidad cotidiana, divorciada de las necesidades, creencias y aspiraciones de la mayoría de la gente. Una nueva cultura proletaria deberá ser una cultura popular que armonice la educación humanista y la conciencia de la realidad histórica con las habilidades técnicas del mundo industrial. La nueva cultura deberá proveer los medios para que las masas superen la concepción de sí mismas en términos de intereses económicos individuales, creando conciencia de la totalidad de la vida social. Los principios del nuevo orden moral no pueden ser los mismos que los de la sociedad burguesa³⁵.

En efecto, el sentido del propósito educativo de Gramsci está dado por el planteamiento y enseñanza de un humanismo no de impronta tradicionalista que persigue el saber por el saber mismo y busca sólo comprender el mundo, que *“sólo sirve para producir intelectualismo cansino e incoloro... que ha dado a luz una entera caterva de fantasiosos presuntuosos”*³⁶. Se trata, antes bien, de un humanismo de nuevo cuño que debe configurar como producto un **hombre moderno**, *“... desarrollar una personalidad... que [llegue] a ser autónoma y responsable, con una conciencia moral y social, sólida y homogénea”*³⁷.

³⁵ CAPONI, O: “Educación y Democracia en Gramsci” en KOHN, C; CALELLO, H; ZULETA, E y otros: Gramsci. Memoria y vigencia de una pasión política., Mérida, Consejo de publicaciones de la U.L.A., 1992, p.105.

³⁶ GRAMSCI, A: Antología, op. cit. p. 15.

³⁷ GRAMSCI, A: “Los Intelectuales y la Organización de la Cultura”, en Cuadernos de la Cárcel, México J. Pablos ed., 1975/77, Vol. II, p. 13.

De este modo, Gramsci -al igual que Arendt posteriormente- puede sostener que para poder construir un espacio público crítico (i.e.: "político") es necesario asumir -en un debate plural- un lenguaje y una filosofía públicos que coordinen la noción y la práctica de la ciudadanía a partir de la comprensión y la defensa de los ideales de la democracia y a través del aprendizaje cívico de los contenidos de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Además, el sentido de la responsabilidad cívica democrática nos permite atisbar la conexión argumentativa entre la construcción común de las formas de la solidaridad y el proceso de formación y extensión de la ciudadanía. Desde luego, la educación no opera como su único antecedente, pero sí como condición legitimadora que viene a fundamentar el entramado de prácticas cívicas que configuran el espacio público democrático.

Revitalizar el discurso de la democracia, uno de los desafíos que nos presenta el debate moral y político de *fin de siècle*, supone, en primer término, contextualizar la reflexión en los ámbitos históricos concretos de la acción política, en el terreno de la negociación y el conflicto de la gestión de los problemas sociales, y, en segundo lugar, como propuesta normativa, afrontar la tarea de construir un lenguaje crítico que nos permita reconocer las relaciones de subordinación y desigualdad, además de mediar entre la facticidad de los hechos y la reflexión a través de la praxis compartida del juicio. Pero, al mismo tiempo, en tanto que recurso emancipador, habrá de moldearse como un lenguaje de posibilidades que conjugue de modo significativo el momento de la comprensión y la comunicación críticas con la estrategia racional de construir solidariamente las pautas y las instituciones de un orden social democrático.

Es por ello que concuerdo con Claus Offe y Ulrich Preuß cuando advierten que:

Todas estas realizaciones deberían alcanzarse en un marco de libertad en donde el paternalismo se viese sustituido por el auto-

paternalismo autónomamente asumido y el elitismo tecnocrático por el juicio competente y autoconsciente de los ciudadanos. Estaría ciertamente justificado describir estas exigentes realizaciones como un ideal en vista de los enormes esfuerzos que se requiere para alcanzarlas. Por otra parte, podrían muy bien ser descritas realista-mente como el requisito mínimo necesario para la preservación de una política civilizada y democrática, así como para una noción más abierta y reflexiva del progreso social y económico, en la medida en que la obsolescencia de la práctica vicaria de la razón política asigna ahora un papel decisivo a la razón que todos y cada uno de los ciudadanos sean capaces de desarrollar por sí mismos³⁸.

Así como Alexis De Tocqueville consideró que el gran mérito de la democracia norteamericana fue el haber producido *“una ciencia política nueva en un mundo completamente nuevo... porque en tiempos de revolución (estaba pensando en su Francia natal), puesto que el pasado ha dejado de emitir su luz hacia el futuro, el espíritu del hombre deambula entre tinieblas y hace falta entonces, crear un nuevo saber”*³⁹, también hoy surge la necesidad de construir un nuevo paradigma de la política que sea capaz de articular críticamente los nuevos símbolos, discursos y prácticas sociales y culturales emergentes; que transforme radicalmente el modo tradicional de hacer política; que modifique el viejo esquema de relaciones entre los dirigentes y los dirigidos, entre los intelectuales y el pueblo, y que genere un nuevo proyecto político-pedagógico que haga posible la recuperación del protagonismo de la ciudadanía en la búsqueda del bien común (la *eudaimonía*), no sólo para poder subsistir, sino sobre todo, para vivir libre y dignamente. (¿Se me tildará de “nostálgico del mundo helénico”, tal como ha sido etiquetada Arendt?).

En todo caso, soy de los que piensan que para la pervivencia de nuestra condición humana, el problema de

38 OFFE, C. y PREUß, U.: “Instituciones democráticas y recursos morales” en Isegoría Nº2, 1990, p.72.

39 DE TOCQUEVILLE, A. Democracy in America, New York, 1945, Vol. II. p. 33

la democracia es una cuestión de "vida o muerte". A pesar de la tesis de Fukuyama, en el mundo aún pululan fenómenos tales como el autoritarismo, el clientelismo, la injusticia social y la violencia, por mencionar sólo algunos de los mayores males. Pero, también están emergiendo nuevos proyectos ético-políticos que asumen, como principios 'trascendentales-pragmáticos', la libertad, la equidad, el respeto y la co-responsabilidad; es decir, la creación de una nueva cultura política⁴⁰. Aunque cada vez menos, vemos a la modernidad como un referente histórico concreto y provisto de sentido para poder emprender el tan ansiado cambio social, debemos recuperarla (no dogmáticamente, se entiende) porque ella sigue siendo la que nos provee los instrumentos analíticos y críticos para poder sopesar en qué situación se encuentran las instituciones sociales, económicas y culturales y, en general, nos instruye acerca del grado en que se encuentra el cumplimiento de los derechos y deberes del ciudadano..

Ahora bien, en nuestro medio -tal como nos lo advierte Octavio Paz- la modernidad posee, ciertamente, su especificidad, producto de mediaciones históricas y culturales que le son propias.

Somos y no somos Occidente... La modernidad latinoamericana no es otra cosa que la expresión de nuestra propia paradoja: la libertad de los privilegios y la restricción de la democracia; 'sociedad dual' de minorías dominantes y mayorías marginadas y desposeídas; dualidad surgida de la conquista y del tipo de sociedad construida tras la conquista y del tipo de sociedad construida tras la independencia; persistencia de las culturas populares y nacionales; mentalidades sedimentadas en la vida cotidiana de América Latina... nuestra modernización, iniciada en la independencia, se ha malogrado porque no corresponde a nuestra tradición ni a lo que somos realmente⁴¹,

⁴⁰ Véase, HENGSTERBERG, P. (Coord.) Profundización de la Democracia. Estrategias en América Latina., Caracas, ed. Nueva Sociedad, 1990, passim.

⁴¹ PAZ, O. Hombres en su siglo, Bogotá, ed. Planeta, 1990, p. 43.

y concluye el laureado escritor mexicano, con otra frase magistral

el latinoamericano es un ser que ha vivido en los suburbios de Occidente, en las afueras de la historia⁴².

Si estamos 'condenados' a ser libres (Sartre) y 'condenados' a ser modernos (Paz), ¿qué significado puede tener la democracia, sobre todo para nuestras sociedades?; ¿cómo aplicarla a un contexto tan incongruente como el que nos ha estado describiendo Paz?; ¿tiene algún sentido hablar de reforma política sin exigir que esté acompañada de la correspondiente reforma económica o de reforma económica sin reforma ético-política?

La era nueva e impredecible no soporta los viejos y los nuevos fundamentalismos. Un nuevo horizonte de pensamiento debe introyectarse en la cultura contemporánea: el diálogo entre los saberes ante la pluralidad de perspectivas, el sentido de la vida y el consecuente redimensionamiento de la ética, el papel del lenguaje y la comunicación, etc., proporcionan un escenario de renovación del pensamiento filosófico y político. No se trata de simples fusiones e instrumentales armonías, sino de imaginar y crear lo nuevo, de pensar y transformar el poder, la vida cotidiana y la sociedad. Esta es la *Reforma Intelectual y Moral* a la que aspiraba Gramsci. La mayor empresa del proceso educativo.

Carlos Kohn W.

Universidad Central de Venezuela

⁴² ID.: *Pasión Crítica*, Barcelona, ed. SeixBarral, 1985, p.69.