

Para Una Crítica De La Educación Democrática

Sergio Luis Caro Arroyo

Universidad Del Rosario
Escuela De Ciencias Humanas
Programa De Filosofía
Bogotá
2016

Para Una Crítica De La Educación Democrática

Sergio Luis Caro Arroyo

Trabajo de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN FILOSOFÍA

Director: Wilson Ricardo Herrera Romero

Universidad Del Rosario
Escuela De Ciencias Humanas
Programa De Filosofía
Bogotá
2016

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
1. Política y educación: planteamiento del problema	12
2. La educación democrática en la intersección de la agonística y la deliberación	16
2.1. Enfoque agonístico de la democracia	17
2.2. Enfoque deliberativo de la democracia de Amy Gutmann	23
2.3. La educación democrática en la intersección de la deliberación y la agonística	28
3. Perfiles de la ciudadanía y educación democrática	35
3.1. Perfiles del ciudadano para una ciudadanía democrática	36
3.1.1. <i>Ciudadanía diferenciada o universal</i>	36
3.1.2. <i>La ciudadanía como acción comunicativa</i>	40
3.1.3. <i>Integralidad de la ciudadanía</i>	44
4. Autonomía, ciudadanía y participación	50
4.1. Objeciones frente a la idea de autonomía como autenticidad	51
4.2. Participación y autonomía	53
4.3. Multidimensionalidad de la autonomía	57
4.3.1. <i>Autonomía moral</i>	58
4.3.2. <i>Autonomía ética</i>	60
4.3.3. <i>Autonomía legal</i>	61
4.3.4. <i>Autonomía política</i>	62
4.3.5. <i>Autonomía social</i>	63

5. Conclusión: la educación democrática como participación, reconocimiento y justificación	68
5.1. La autonomía en la educación democrática de Amy Gutmann	68
5.2. La autonomía y el bien	73
5.3. Aproximación a un principio de reconocimiento para la educación democrática	74
Bibliografía	79

Dedicatoria

A Yuli, Sergio Luis y Ana Sofía, porque somos uno.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la asesoría permanente del profesor Wilson Herrera Romero, a él agradezco su amistad e incondicional disposición y, sobre todo, sus comentarios rigurosos y precisos a las diferentes versiones de este texto. También agradezco a los profesores Carlos Cardona, Adolfo Chaparro, Carlos Miguel Gómez, Camilo Sarmiento, Tupac Cruz y Amalia Boyer, que en cada seminario motivaron y aportaron directa o indirectamente al avance del planteamiento y realización de este proyecto.

Agradezco de manera especial a mi esposa Yulissa Sierra, porque su amor y compañía es la fuerza principal de todas mis acciones y la inspiración de mi imaginación filosófica.

Finalmente agradezco a mi madre Rocio Arroyo y a mi cuñado Franklin Sierra Rodríguez.

Introducción

El propósito central de este trabajo consiste en hacer un análisis crítico de la idea de educación democrática. El hilo conductor se discutirá la tesis de Amy Gutmann (2001) según la cual el fin de la educación democrática es garantizar la *reproducción consciente de la sociedad*, es decir, que las personas en formación dentro del sistema educativo logren hacerse competentes para participar en los procesos de deliberación racional (individual y colectiva) que supone la configuración de la estructura social. Para esto, Gutmann argumenta que el ejercicio de la autoridad educativa (cuyas fuentes pueden ser la familia, el Estado o las instituciones educativas), contemple los principios de *no represión* y *no discriminación* como referentes normativos de la praxis educativa que pretenda llamarse democrática. El proyecto de Gutmann se desenvuelve en el contexto de un *modelo deliberativo* de la democracia, enmarcado en la perspectiva liberal de la filosofía política contemporánea. En este orden de ideas, la tesis que pretendo defender en este trabajo afirma que la educación democrática exige, además de la no represión y la no discriminación, un principio de reconocimiento¹, que articule la orientación de las acciones educativas a fuentes de normatividad asociadas con una interpretación intersubjetivista de la autonomía², de manera que se puedan generar más elementos de juicio, sobre todo, aquellos incorporados a las dimensiones moral, ética, política, legal y social de la persona, al momento de proponer prácticas de educación encaminadas a la formación de una ciudadanía participativa y crítica.

La motivación esencial de esta cuestión, se impulsa por la necesidad actual por explorar caminos que permitan recuperar la interdependencia natural con la que se ha concebido la relación entre educación y democracia³. Así, el núcleo del problema que aquí

¹ Por *reconocimiento*, se hace referencia a la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997, 2014), según la cual, lo moral se entiende como un componente de las prácticas sociales de reconocimiento mutuo, presentes en las relaciones personales cotidianas de los individuos.

² Esta interpretación comprende que la autonomía de la persona se realiza como una práctica justificatoria que se da en diferentes contextos: Moral, ético, legal, político y social. En cada uno de estos se configuran relaciones de reconocimiento que amplían la lectura tradicional de la autonomía como autoconocimiento, autogobierno y autodefinición, identificando de este modo, fuentes de moralidad articuladas a cada uno de los contextos mencionados. Ver Forst (2005, 2012, 2014)

³ Penny Enslin y Patricia White (2003) y Honneth (2013) argumentan que, en la actualidad, en el grueso de la reflexión política sobre la democracia, el tema de la educación no recibe el interés y desarrollo que debería, teniendo en cuenta el valor que le corresponde; por ejemplo, Honneth señala “mientras que Kant, Durkheim o Dewey contemplaban el tema de la educación democrática como parte intrínseca de sus trabajos de filosofía política, en la actualidad este tema desempeña un papel marginal dentro de la teoría de la democracia de

se discute radica en que los principios propuestos por Gutmann y en general, la idea de educación democrática, se amplían en la medida que se reconoce que al planteamiento de los mismos subyace una pluralidad de concepciones acerca de lo político y la democracia, que devienen en una serie de enfoques, muchas veces controversiales entre sí, sobre aquello que se deba considerar como los objetivos de la educación democrática. Al respecto, las autoras Penny Enslin y Patricia White (2003) entienden que la finalidad de la educación democrática es la formación ciudadana, la cual debe desarrollar en las escuelas al menos dos tareas; la primera, consiste en buscar que los niños y jóvenes comprendan que la ciudadanía es un estatus compartido por todas las personas con base en el principio de igualdad política; y la segunda, en promover ciertas disposiciones (virtudes cívicas) para la participación, que orienten un ejercicio comprometido, vigilante, crítico, incluyente y activo de la ciudadanía; tales tareas deben enmarcarse en la configuración de una cultura política basada en una concepción de la deliberación, que de apertura a formas de argumentación alternativas a las propias del discurso público.

Axel Honneth (2013) en una línea similar a la de White y Enslin señala que la educación democrática debe responder a dos tareas fundamentales. Por un lado la de capacitar al alumnado para comprender y usar los espacios de interacción digitales; y por el otro, la de prepararlos para desenvolverse comunicativamente en los contextos cada vez más pluralistas que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Dichas tareas se enmarcan en la convicción deweyana, de que los métodos de enseñanza propiamente democráticos, son aquellos que se basan en promover la cooperación entre los estudiantes, pues es precisamente de esa manera que Honneth considera que es posible que la democracia recupere el valor normativo de la educación, en el sentido de que se comprenda que la educación es el medio natural para que las democracias sean capaces de autogenerar, mediante la formación ciudadana, aquellas disposiciones políticas, culturales y morales que son clave para su conservación y fortalecimiento. Honneth enfatiza en que el sentido de una educación

orientación normativa” (p. 380); al respecto también opinan Enslin y White que “después de su periodo de inactividad, la filosofía política empezó a revivir en los 70s, con los estudios amplios y extensos de Rawls (1971) y Nozick (1974) sobre la justicia social y los derechos, un tema no logró entrar en la agenda: los niños. La filosofía política parecía suponer un mundo compuesto solamente de adultos [...]. En cierto sentido esto era extraño, ya que, para los grandes filósofos políticos, como Platón y Rousseau, la educación cívica era un tópico central” (p. 120-121). Aunque dejaría este pie de página, llamo la atención, que en la teoría de la justicia Rawls si tematiza el tema de la formación ciudadana.

democrática se expresa en la función que ella debe cumplir para que los ciudadanos en formación, comprendan y practiquen el funcionamiento y producción de la voluntad política democrática, por esto, da especial valor a que la enseñanza en las instituciones educativas se desarrolle aplicando métodos que permitan a los estudiantes integrarse y participar, al mismo tiempo que la iniciativa moral necesaria para valorarse personalmente con base en sus propias concepciones éticas, y con ello, sean capaces de apreciar a los otros y de comprometerse solidariamente en los proyectos de la comunidad.

En este orden de ideas, cuando se confrontan las tesis de Gutmann con lo expresado por Enslin y White, y por Honneth, encontramos coincidencias acerca de la comprensión de la función normativa que cumple la educación en la democracia y en la relevancia que dan a la formación ciudadana; sin embargo, se podría señalar que la diferencia principal que aparece entre tales perspectivas consiste en que las consideraciones de Gutmann se aplican principalmente como principios para la distribución de la autoridad al nivel de las políticas educativas, en cambio, en los trabajos citados de Enslin y White, y Honneth, la preocupación se centra en la relación docente-estudiante y en las acciones que se puedan realizar en el aula para que los estudiantes vayan asimilando el tipo de actitud característico del ciudadano democrático. Por otro lado, también queda expuesto que una concepción de deliberación democrática debería reconocer fuentes discursivas de legitimación exclusivas de la esfera privada⁴, y que el valor de la cooperación en contextos pedagógicos radica en que ella permite que los estudiantes experimenten y afirmen relaciones de reconocimiento que son valiosas para que el aprecio que ellos dan al ejercicio de la ciudadanía, encuentre motivaciones distintas que el deber moral expresado como un principio universal para el cumplimiento de las leyes; y en general, para ajustar sus acciones a una concepción de justicia⁵. En resumen, la crítica de la idea de educación democrática exige explorar diferentes

⁴ Enslin y White (2003) se adhieren a la idea según la cual, existe “un énfasis excesivo en la mayoría de las teorías deliberativas en la importancia de presentar y estar dispuesto a aceptar razones basadas en los mejores argumentos, lo cual, favorece a los más adeptos en la argumentación y excluye a los menos versados y confiados en las habilidades del argumento crítico, como algunas mujeres y miembros de minorías y culturas no occidentales. En el modelo comunicativo de Young de deliberación, el argumento se complementa con la charla emocional y consagrada que es más probable que provenga de aquellos previamente excluidos de la deliberación pública. La diferencia es un recurso para llegar a un entendimiento a través de la discusión democrática, incluyendo otras formas de interacción entre ciudadanos, tales como relatar historias”. (115-116)

⁵ Sobre este respecto, resulta valiosa la comprensión de la relación entre ética y moral, en el sentido que se entiende que la identidad moral que se produce de la relación de la persona consigo misma, se debe a una construcción intersubjetiva que depende desde su génesis de la ayuda y la aprobación de las otras personas. Conforme a esto, resulta razonable entender que las razones normativas a partir de las cuales se orienta la acción

perspectivas de la teoría política, con el fin de aclarar la comprensión y praxis de la formación ciudadana. Es precisamente esta tarea, la que inspira el propósito de este escrito.

La argumentación que se propone se desarrolla en cuatro momentos. En la primera parte se hará un análisis de las tensiones que se presentan en la relación entre los procesos educativos y la política, sobre todo en lo que tiene que ver con los fines de la educación democrática. Seguidamente, en la segunda sección, se realizará un contraste entre la propuesta de Amy Gutmann y la postura de Chantal Mouffe, que como es conocido, defiende una concepción agonística de la política, que se opone a la concepción deliberativa defendida por Gutmann. El punto nodal de la crítica de Mouffe ataca directamente la idea de *consenso* (esencial en la deliberación), ella argumenta que una comprensión correcta de lo político no puede ser reducible al procedimiento deliberativo; no obstante, no prescinde de manera definitiva del mismo, permitiendo así una lectura de la democracia en la que el agonismo y la deliberación son complementarios. La intersección entre la política agonística y la deliberativa deviene en una concepción de la democracia en la que se articulan las ideas de procedimiento racional y consenso, sin que se afecte la contingencia y apertura permanente de lo político, que se siguen del conflicto y la confrontación pluralista de centros de poder que aspiran a la hegemonía política. Este primer acercamiento tiene como propósito matizar el sentido de lo democrático en la idea de una educación democrática; por lo cual se defiende que la actitud política de un ciudadano democrático no radica en su disposición de integrarse sin más en un determinado sistema de instituciones y procedimientos sociales, sino que consiste en *participar* en ese sistema bajo la premisa de la contingencia del mismo, porque es sólo tal consideración, la que le permitiría realizar acciones crítica tendientes a transformarlo.

Una tercera línea de análisis radica en la discusión sobre la idea de ciudadanía en el contexto de la intersección entre política agonística y deliberativa. Para esto, se trata de identificar en algunos aspectos de las argumentaciones de Will Kymlicka, Martha Nussbaum, Jürgen Habermas y Otfried Höffe, la dificultad que supone para la construcción

de los individuos involucran siempre la tensión o conflicto de distintas formas de reconocimiento, las que se manifiestan en las relaciones por las cuales las personas se valoran así misma conforme a una idea de bienestar o de amor propio, así como aquellas que se producen por el reconocimiento del otro como igualmente autónomo; y finalmente, las relaciones de cooperación, en las que se participa solidariamente con los demás integrantes de la comunidad. (Cfr: Honneth 2009; en especial *Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento*. pp. 307-332).

de un concepto de ciudadanía la articulación de lo moral y lo político, dado que la comprensión de la misma requiere mantener la tensión entre el propósito de la moral, manifiesto en la comprensión y protección de la autonomía, y la tarea política de conservar una cultura institucional, que exige al ciudadano consentir la autoridad de leyes, con el objetivo de regular las relaciones sociales en beneficio de la cooperación y la convivencia. Se muestra entonces que la *participación* es el aspecto clave para la comprensión de una ciudadanía democrática en el contexto de la intersección entre agonismo y deliberación, dado que se puede valorar como la acción que expresa un derecho y un deber del ciudadano que se realiza sólo sobre la base del reconocimiento de la autonomía. En este orden de ideas, si la participación es la expresión que caracteriza a la ciudadanía democrática porque garantiza el reconocimiento y realización de la autonomía, entonces, es necesario discutir en detalle el sentido de la autonomía que lo refiere.

En consecuencia, la cuarta parte del estudio se centrará en analizar el significado y alcance del concepto de la autonomía. Para este efecto, se hará revisión de algunos autores como John Christman, Axel Honneth y Rainer Forst, los cuales han discutido el papel de la autonomía en el terreno político. Estos autores tienen en común concebir la autonomía desde una perspectiva intersubjetiva, cuyo objetivo es mostrar una visión de la misma que no la reduzca al dominio exclusivo de lo individual de la persona. El propósito de estas consideraciones es comprender que las razones para justificar una acción como autónoma y, por tanto, como moralmente vinculante, no residen exclusivamente en el contexto de la persona individual, por el contrario, ser autónomo exige también el *reconocimiento* de contextos ajenos o exteriores a la esfera individual de la persona, que sin embargo se encuentran relacionados con ella, incluso, la hacen posible.

Finalmente, a manera de conclusión, se muestra que, si bien existe en Gutmann una concepción del reconocimiento en el contexto político y educativo, tal concepción resulta ser incompleta para la educación democrática, dado que la formulación de los principios que propone, la *no represión* y la *no discriminación*, se basa en una comprensión limitada de la autonomía y conduce por tanto a una visión de la participación estrecha, que no es clara con respecto al valor que dimensiones de la autonomía distintas al autoconocimiento, a la autodeterminación y al autogobierno tienen al momento de identificar la diversidad de las fuentes del compromiso que entran en juego cuando se intenta comprender la base moral del

concepto de *participación ciudadana*. Dicha limitación exige entonces incluir un principio adicional al de *no represión y no discriminación*, en concreto, un principio de *reconocimiento*, desde el cual se hace una lectura ampliada del concepto de autonomía. Se defiende que, al menos en el contexto educativo, una educación democrática que promueve la formación de una ciudadanía basada en la idea de reconocimiento, cuenta con más alternativas para elaborar estrategias en beneficio del desarrollo moral y la *motivación* de la participación ciudadana en los estudiantes.

1. Política y educación: Planteamiento del problema

La educación puede ser comprendida como una forma de acción política, dado que ella es un proceso que difícilmente se podría desligar del conjunto de las acciones sociales que tienen incidencia en la construcción de la ciudadanía en una comunidad política. Por otra parte, el ejercicio político que se realiza en una sociedad puede ser considerado como una acción educativa, puesto que interviene de manera sustancial en la construcción de la sociedad y, por ende, en la formación de los aspectos económicos y culturales que dan concreción y significado a la educación; en otras palabras, la acción educativa afecta la política, porque de ella depende en gran medida la formación ciudadana que define el compromiso y la conciencia de pertenencia a la colectividad política (Touraine 2000, p. 99).

La reflexión sobre los fines de la educación en su conexión con lo político pasa por cuestiones tan delicadas como las siguientes: el tipo de autoridad que debe mediar entre los niños y adultos, el valor de las tradiciones que se transmiten en el proceso educativo, el derecho de los niños y la novedad que ellos representan para el mundo en lo que tiene que ver con la construcción del futuro⁶ (Arendt 1996, pp. 185-208), la formación de la capacidad de juzgar y de autodeterminarse moralmente de los niños y jóvenes (Adorno 1993, p. 84), el desarrollo de una conciencia ciudadana que asuma el compromiso moral con relación a un proyecto de sociedad pluralista (Touraine, 2000 p. 16).

En la relación entre educación y política, autores como John Dewey (2004, 2011), Amy Gutmann (2001) y en nuestro medio, Guillermo Hoyos (2008, 2013a, 2013b), entre otros, privilegian una política de corte democrático, porque se entiende que ésta logra articular las demandas de libertad y autonomía de la persona en el contexto de su dimensión moral, con los compromisos que exigen el ejercicio de la autoridad política de un orden

⁶ En su ensayo *La crisis en la educación*, Arendt indica el vínculo existente entre educación y política, como una relación en la que el ejercicio de una se manifiesta como una acción de la otra, de manera recíproca. En dicha conexión, la autoridad educativa se distingue de la autoridad política, porque ella se debe orientar a que los niños y jóvenes conozcan el mundo (entendido como el espacio y las tradiciones compartidas con los otros), para que se mantenga la continuidad con la vida adulta; sin que esto afecte la novedad que ellos representan para las posibilidades de transformación del mundo, es decir, para la construcción de un futuro. En este sentido, la esfera educativa debe realizarse de manera autónoma con relación a la esfera política, dado que esta última exige la pertenencia completa al mundo. Con esto, la educación se renueva siempre con la llegada de nuevos seres humanos, por lo que debe conservar la novedad de los nuevos humanos, debe enseñar sobre el mundo, pero no una forma exclusiva de vivir en el mundo o de ser del mundo. (Cfr: Arendt 1996, pp. 185-208)

social⁷. Con este propósito, el sistema de gobierno democrático se caracteriza esencialmente por tener una organización que busca beneficiar a sus gobernados, al mismo tiempo que garantiza que sean precisamente ellos mismos los que deciden sobre que es aquello que los beneficia (Lafont, 2011, p. 22-23).

Bajo esta mirada, el proyecto de una educación democrática tendría como propósitos la capacidad de autodeterminación moral de los individuos y con ello la libertad (y el pluralismo que se genera del ejercicio de la misma), una ciudadanía basada en la cooperación social reflexiva⁸ (Honneth, 1999, p. 85), el razonamiento público⁹ (Sen, 2010, p. 354-357); y contribuir en una distribución equitativa de la autoridad y los procedimientos decisorios característicos del autogobierno democrático (Bobbio 1986, p. 14). Estas condiciones conllevan una serie de consecuencias que afectarían la comprensión del rol de los diferentes agentes educativos, en lo relativo a los criterios que utilizan para orientar sus acciones, así como en las categorías que están en la base de la manera en que ellos comprenden el proceso educativo en el contexto de la sociedad democrática. A este respecto, lo que se busca en este texto es hacer un análisis de tipo filosófico en torno a los principios normativos que guían a una educación democrática.

Uno de los problemas centrales en torno a lo que significa una educación democrática es el de entender el sentido que lo político puede imprimir en la definición de lo democrático en el contexto educativo, dado el amplio espectro de interpretaciones sobre lo político y la democracia que participan del debate filosófico-político contemporáneo¹⁰. Esta dificultad exige delimitar el sentido de <<educación democrática>> a partir de la identificación de una concepción de lo político que satisfaga las condiciones de la democracia mencionadas arriba, al mismo tiempo que las exigidas por las necesidades formativas propias de la educación. Con respecto a esto, la discusión se desarrolla entre varias posturas¹¹, en las cuales se pueden

⁷ La relación aquí indicada con la idea de “la articulación de las demandas de la libertad con la autoridad política”, busca expresar que uno de los sentidos posibles de la educación democrática, radicaría en servir de justificación para pensar el vínculo de la autoridad política y la persona en términos de obligación moral.

⁸ La interpretación de la democracia como *forma reflexiva de cooperación social* obedece a la interpretación propuesta por Axel Honneth de las ideas políticas de John Dewey (Honneth, 1999, pp. 92-101).

⁹ Sen retoma aquí el debate Rawls-Habermas, para señalar que, a pesar de las diferencias, ambos coinciden en que la comprensión de la democracia recoge entre sus cuestiones centrales la participación política, el diálogo, y la interacción pública.

¹⁰ Ver (Gargarella, 1999) (Habermas (2010) (Cuervo, Hernández y Ugarriza, 2012) (Mejía, 2004 y 2010).

¹¹ Ver Gutmann (2001), pp. 37-96.

reconocer dos extremos: en uno de ellos se ubicarían aquellas posturas libertarias que no ven ningún papel a la educación ciudadana y en el otro extremo, estarían las concepciones conservadoras, que entienden que la formación de ciudadanía está centrada en la defensa de la cultura nacional. En medio de estas se encuentran concepciones de la educación que están centradas en la formación de una ciudadanía más bien crítica, y dentro de estas las posturas más reconocidas se encuentran el enfoque deliberativo y el agonístico.

Dado que las posiciones extremas han sido ya criticadas por diversos autores¹², en lo que sigue me centraré en el debate entre los enfoques *deliberativo*¹³ y *agonístico* de la política democrática, en las versiones de Amy Gutmann y Chantal Mouffe respectivamente. Frente a esto, se asume la consideración de Isaiah Berlín (2014), según la cual “cuando hay acuerdo sobre los fines, los únicos problemas que restan son referidos a los medios, y estos problemas no son políticos sino técnicos” (p. 55); es decir, la política agonística y la deliberativa están de acuerdo en la comprensión de la ciudadanía como un ejercicio que incluye la crítica social; además, en ambas perspectivas se desarrollan con igual importancia conceptos como participación, pluralismo o libertad; no obstante, existe un desacuerdo aparentemente insuperable en lo que tiene que ver con la comprensión de lo político, como conflicto y confrontación, para el agonismo, y como deliberación racional y consenso, para el caso de la política deliberativa¹⁴. Así, una de las cuestiones que se tratan en este trabajo, se pregunta por las consecuencias morales y políticas (prácticas) que tiene para la comprensión de la educación democrática la afirmación radical de la dicotomía insalvable entre política deliberativa y agonística¹⁵.

La discusión entre los modelos deliberativo y agonista permite evidenciar sentidos distintos (y aparentemente contrapuestos) acerca de la dimensión política de la democracia y

¹² Ver Chauv y Ruiz (2005), Villegas (2004) y Kohlberg (1992).

¹³ En el contexto de la democracia deliberativa, se presentan una serie de matices que se caracterizan en las propuestas de A. Gutmann (2001, 2004), David Estlund (2003, 2008, 2011) y Habermas (2010, 1999). La diversidad de enfoques sobre lo político y la democracia producen igualmente una variedad de concepciones sobre el tipo de ciudadanía al que debe orientarse la educación, las que a su vez permiten identificar diferentes concepciones de la educación democrática. En este trabajo no entramos en ese debate.

¹⁴ Según Oliver Marchart (2009), para comprender este tipo de desacuerdo sobre lo político, vale la pena estudiar la diferencia entre H. Arendt y C. Schmitt: “los arendtianos ven en lo político un espacio de libertad y deliberación públicas, los schmittianos lo consideran un espacio de poder, conflicto y antagonismo” (p. 59)”

¹⁵ El problema de fondo que se desarrolla en el debate entre deliberación y agonística, se expresa en la cuestión acerca de la contraposición entre una naturaleza conflictual o consensual de la política. Ver (Grueso, 2008) (Franzé, 2014).

de la comprensión de lo propiamente político del pluralismo, la participación, la ciudadanía y el consenso; lo cual afecta aquello que podamos entender por educación democrática.

Bajo este horizonte, el propósito central de este trabajo es un estudio de lo que significa la idea de educación democrática, a través del análisis de las ideas de pluralismo, participación, ciudadanía, autonomía y consenso, en el contexto del debate entre política deliberativa y agonística de la democracia. Pensar la educación democrática integrando los modelos de Mouffe y Gutmann, permite configurar una visión de la misma en la que, además de satisfacer las condiciones de autodeterminación (individual y colectiva), autogobierno, cooperación, participación y crítica, exigidas por los ideales moral y político de la democracia; se logran trazar una serie de tareas, sobre todo conceptuales, tendientes a configurar el perfil normativo de la idea de educación democrática. Estas tareas de análisis profundizan en la comprensión de la ciudadanía como participación (Kymlicka, Nussbaum, Habermas, Höffe), así como la relación que ésta tendría con una lectura intersubjetivista o relacional del concepto de autonomía; las cuales devienen en la formulación de un *principio de reconocimiento* (Forst y Honneth), que permite identificar en la dimensión de las relaciones éticas, morales, legales, políticas y sociales de las personas, fuentes de normatividad que pueden beneficiar la práctica educativa orientada a la formación de una ciudadanía democrática crítica y participativa.

2. La Educación democrática en la intersección de la agonística y la deliberación

Una de las tareas iniciales para comprender lo que significa una educación democrática consiste en dilucidar lo que ésta exige de sus ciudadanos (Clark 1999, p. 237). Dicha tarea implica la cuestión de entender primero el sentido que lo democrático puede imprimir en lo educativo, cuestión que se torna compleja por la variedad de enfoques en disputa hoy sobre la democracia. En esta sección nos limitaremos a discutir la aparente oposición entre la concepción deliberativa de la democracia y la concepción agonista. Una de las razones que conduce a la disyuntiva entre democracia deliberativa y democracia agonista, se refiere a la comprensión de lo político que cada enfoque asume. De este modo, Julián González (2014) señala en relación a este debate, que “*lo político* ha de comprenderse bien desde una arista consensual o bien desde su costado más conflictivista” (p. 63); en ambos casos, una de las cuestiones de fondo se podría identificar en la diferencia del posicionamiento que cada enfoque asume frente al pluralismo de las sociedades contemporáneas, y a la comprensión del papel de las diferencias en la dinámica de política democrática.

Bajo este entendido, la teoría deliberativa de la educación de Amy Gutmann, defiende que la deliberación es la virtud democrática por excelencia y aquella necesaria para que exista una ciudadanía capaz de participar en la *construcción consciente* de la sociedad y en el ejercicio colectivo del poder político. Por su parte, Chantal Mouffe opina que la concepción de la democracia basada en las ideas de *deliberación* y *consenso racional* obedece a una comprensión errónea de lo político, dado que la idea de consenso conduce a la eliminación de las diferencias, mediante la construcción de una identidad que supone lograr el acuerdo; por lo cual, se expone al riesgo latente de la homogenización moral y a la negación del pluralismo, de allí que para Mouffe lo político se refiera a lo antagónico, al conflicto que es constitutivo de las sociedades humanas. (Mouffe, 2007. p. 16). En este apartado se exponen algunos elementos de cada enfoque, con el propósito de hacer visibles los puntos de convergencia’ en lo relativo a aspectos como el pluralismo, el consenso, la participación y la ciudadanía.

2.1. Enfoque agonístico de la democracia

El modelo agonístico o radical de la democracia se presenta como una crítica al modelo deliberativo¹⁶. En líneas generales podemos identificar al menos dos puntos fuertes de la misma: primero, que la idea de la política como consenso racional, que caracteriza a la democracia deliberativa, es incapaz de aprehender la dinámica política de la democracia moderna (Mouffe, 2012b, pp. 24-25), y segundo, el modelo deliberativo es “conceptualmente erróneo [... e] implica riegos políticos” (Mouffe, 2012b. p. 10). Para Ernesto Laclau y especialmente para Chantal Mouffe, el modelo deliberativo erradica el conflicto y el antagonismo de la democracia (Mouffe, 2012b. pp. 61-64; 2007, pp. 36).

Podríamos identificar el enfoque de la democracia radical como un intento por re-describir el marxismo como teoría de la sociedad y de la política. Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (2010) desarrollan una crítica a la idea del marxismo clásico de corte leninista que, embebido por un ideal racionalista, entiende que la historia, la sociedad y el sujeto, son realidades homogenizables, determinables mediante la apropiación intelectual que supone el presupuesto epistemológico que las considera como realidades cuantificables, es decir, que ellas son de alguna manera, reducibles o articulables en una totalidad o unidad la cual se expresa en la tradición marxista bajo el concepto de <<hegemonía>> (Laclau y Mouffe, 2010, p. 124 y 31-32). Para Mouffe y Laclau la totalidad o la identidad que el concepto de hegemonía busca fijar o articular, opera conforme a una lógica que presupone la estabilidad de las realidades referidas, eliminando así la contingencia de lo político mediante la afirmación de la necesidad histórica del proyecto socialista. Es decir, el concepto de hegemonía articula los fragmentos pertenecientes a la totalidad ya dada de la sociedad y el sujeto con la necesidad histórica del proyecto socialista (Laclau y Mouffe, 2010, p. 129), en este sentido, el concepto de hegemonía en el marxismo ortodoxo, lo que hace es establecer una identidad esencial de lo político.

¹⁶ Mouffe (1999) señala que “sólo si se reconoce la inevitabilidad intrínseca del antagonismo se puede captar la amplitud, de la tareas a la cual debe consagrarse toda política democrática. Esta tarea, contrariamente al paradigma de <<democracia deliberativa>> que, de Rawls a Habermas, se intenta imponer como el único posible de abordar la naturaleza de la democracia moderna, no consiste en establecer las condiciones de un consenso racional, sino en desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales” (p. 13). Este pasaje capta un aspecto esencial de la teoría agonista de Mouffe, a saber: proponer una concepción de lo político contraria al modelo hegemónico, representado por la política deliberativa.

Frente a lo anterior, la reflexión de Mouffe y Laclau sobre lo político parte de una comprensión crítica de la hegemonía como práctica discursiva, en la cual la identidad de los elementos que se estructuran no subyace a la práctica misma, sino que emerge con esta, con las relaciones que la práctica discursiva produce, en la medida que el discurso fija parcialmente un momento de la totalidad posible; por lo cual, el sentido de lo que se llame *objetivo*, no puede ser comprendido al margen de las condiciones discursivas de las que emerge (Laclau y Mouffe, 2010, p. 142-147). Esta consideración se opone a la idea de que la sociedad, la historia y el sujeto, puedan ser concebidos como realidades homogéneas u homogenizables, y da apertura a categorizaciones que funcionan como alternativa a las posibilidades de valor binarias:

El carácter incompleto de toda totalidad lleva necesariamente a abandonar como terreno de análisis el supuesto de “la sociedad” como totalidad saturada y autodefinida. La sociedad no es un objeto legítimo del discurso. No hay principio subyacente único que fije –y así constituya- al conjunto del campo de las diferencias. La tensión irresoluble interioridad/exterioridad es la condición de toda práctica social: la necesidad sólo existe como limitación parcial del campo de la contingencia. Es en el terreno de esta imposibilidad tanto de la interioridad como de la exterioridad totales, que lo social se constituye. Pero el hecho mismo de que la reducción de lo social a la interioridad de un sistema fijo de diferencias es imposible, implica que también lo es la pura exterioridad, ya que las identidades, para ser totalmente externas las unas respecto a las otras, requerirían ser totalmente internas respecto a sí mismas: es decir, tener una identidad plenamente constituida que no es subvertida por ningún exterior. Pero esto es precisamente lo que acabamos de rechazar. *Este campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación.* (Laclau y Mouffe, 2010, p. 151)

En este pasaje los autores plantean cierta paradoja en la articulación hegemónica del poder, al hacer visible la imposibilidad de fijar definitivamente en la teoría las identidades de los elementos (sujeto, historia, sociedad) que se involucran en la política. La imposibilidad consiste en que el discurso que demarca la objetividad posible nunca puede subsumir lo social totalmente, pero tal parcialidad no se explica porque algo como la *esencia* o el *significado* de lo social sea inaprehensible, sino precisamente porque hay un exceso de significados, una *sobredeterminación* de lo social que hace imposible la identificación absoluta al mismo tiempo que la no-identificación absoluta (Laclau y Mouffe, 2010, p. 154). Tal vez un ejemplo de esta paradoja es el de la cuestión de la autodeterminación colectiva en las democracias. De una parte, se asume una identidad fija de la comunidad política, en donde la democracia aparece como un mecanismo de ordenamiento social, pero al mismo tiempo, en la sociedad misma que el régimen pretende regular, hay una serie de movimientos y agrupaciones que cuestionan esa identidad fija y la transforman. Estos movimientos que subvierten las

identidades ya establecidas, pueden surgir de los mismos medios democráticos, de tal manera que, en este contexto, la formación de las identidades se vuelve algo contingente, no esencialista. Ahora bien, en este proceso, cada agrupación, cada movimiento, trata de fijar de manera definitiva su identidad, a través de procesos discursivos, pero este esfuerzo, por las dinámicas sociales que se pueden dar en un marco democrático y abierto son muy difíciles de realizar¹⁷. De manera que la fijación definitiva de las identidades resulta irrealizable, precisamente porque existe en el discurso la necesidad de fijarlas. Esta idea permite ir configurando un perfil de lo que se podría comprender como educación democrática. Así, si se asume el carácter contingente de toda identidad, por razón del reconocimiento de su naturaleza discursiva, entonces, propósitos educativos como la formación ciudadana o el desarrollo moral, no se podrían realizar como prácticas de adoctrinación orientadas al fomento de virtudes cívicas asociadas a la defensa de una nación, o al perfeccionamiento ético conforme a un ideal particular de bien; por el contrario, dicha consideración, exige más bien, que los propósitos educativos sean lo suficientemente abiertos y flexibles, para no convertirse en formas de exclusión o discriminación.

La imposibilidad de determinar una identidad fija en lo social no supone que exista una exterioridad¹⁸ que lo delimite. Para Mouffe y Laclau, la antinomia entre la contingencia de lo social y la necesidad discursiva que busca fundar lo social, no se explica con relación a una instancia distinta, ni mediante la oposición real o la contradicción (Laclau y Mouffe, 2010, p. 165-168), sino gracias a la experiencia del *antagonismo*, entendida como “la presencia del otro que me impide ser totalmente yo mismo [...]. En la medida que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la

¹⁷ Para un comentario más extenso sobre la paradoja ver Marchart (2009, pp. 179-202)

¹⁸ Con respecto al concepto de “Exterioridad” o “Exterior Constitutivo”, Mouffe (1999) señala que “esta noción [...] indica que toda identidad se construye a través de parejas de diferencia jerarquizadas: por ejemplo, entre materia y forma, entre esencia y accidente, entre negro y blanco, entre hombre y mujer. La idea de <<exterior constitutivo>> ocupa un lugar decisivo en mi argumento, pues, al indicar que la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de otro que le servirá de exterior, permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia” (p. 15). Así, el contexto de exterioridad hace referencia a la relación de dependencia que existe entre un discurso que busca fundar una identidad y otros discursos, lo cual hace visible el carácter contingente de toda identidad. En este sentido, señalan Laclau y Mouffe (2010): “Con este «exterior» no estamos reintroduciendo la categoría de lo «extradiscursivo». El exterior está constituido por otros discursos. Es la naturaleza discursiva de este exterior la que crea las condiciones de vulnerabilidad de todo discurso, ya que nada lo protege finalmente de la deformación y desestabilización de su sistema de diferencias por parte de otras articulaciones discursivas que actúan desde fuera de él”. (p. 150)

fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mí no ser [...]” (Laclau y Mouffe, 2010, p. 168). En este orden de ideas, el antagonismo expresa “la imposibilidad de constituir una forma de objetividad social que no se funde en una exclusión originaria” (Mouffe, 1999, p. 12), es decir, el antagonismo no es producto de la institucionalización parcial de lo social que realiza el discurso¹⁹, sino más bien, muestra el límite o la imposibilidad de dicha institucionalización. Sin embargo, lo antagónico aquí tampoco se refiere a alguna condición objetiva que determine la oposición de quienes antagonizan, porque esto supondría que el antagonismo es una construcción ya dada en el sistema discursivo, por lo cual, podríamos afirmar que el antagonismo se refiere más a la situación en la cual no es posible que el discurso subsuma completamente lo social a la vez que no es posible lo social sin algún tipo de discursividad que lo funde.

En este sentido, la hegemonía, como forma de articulación de lo político, no se comprende como una práctica que opera sobre un orden natural o trascendental de lo social, sino como un conjunto de acciones que crean o configuran lo social, de manera que la posibilidad de transformación se mantiene siempre latente.

El modelo agonista comprende que la idea de consenso, que expresa la pretensión del modelo deliberativo de aportar un procedimiento por medio del cual sea posible “superar el conflicto entre los derechos individuales y las libertades, por un lado, y las demandas de igualdad y participación popular por otro” (Mouffe 2012b, p. 25), funciona como un mecanismo que contiene una forma hegemónica para la estabilización del conflicto. Para estos autores, el consenso tiene dos limitaciones serias. En primer lugar, implica la desaparición de formas legítimas de resistencia en contra de las relaciones de poder dominante (Mouffe, 2012b, p. 22-23). En segundo lugar, elimina la posibilidad de relaciones políticas genuinas. A este respecto, Mouffe, parte de la concepción schmittiana que concibe lo político en términos de oposición amigo/enemigo. Según la cual, la identificación mutua de los integrantes de un grupo con respecto a una forma de acción colectiva, constituye la

¹⁹ Para una idea de lo que Laclau y Mouffe entienden por <<institucionalización>> resulta útil la distinción que desarrolla Mouffe (2007) acerca de la política y lo político. Por un lado, *lo político* se comprende como “la posibilidad siempre presente del antagonismo [que] requiere aceptar la ausencia de un fundamento último y reconocer la dimensión de indecidibilidad que domina todo orden” (24); por el otro, *la política* se entiende como “las prácticas articularias a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales” (25), en este sentido, la institucionalización se refiere a la práctica de un determinado orden social, pongamos por caso, la elección mediante el voto de la democracia representativa.

construcción de un <<nosotros>>, el cual se expresa como una forma de identidad política, que es sólo posible gracias al reconocimiento de su opuesto, un <<ellos>>, que se refiere a las agrupaciones que se producen en torno a puntos de vista sobre la acción colectiva diferentes al nuestro, de manera que la posibilidad del <<nosotros>> tiene por condición la diferencia con respecto a un <<ellos>>. En este orden de ideas, cuando se piensa la política como consenso, como el acuerdo de todos con respecto a un sólo punto de vista acerca de la acción colectiva, se erradica la posibilidad del ellos y por tanto la posibilidad misma de la política²⁰; de allí que Mouffe (2104) considere que la cuestión esencial de la democracia

[...] no reside en cómo llegar a un consenso logrado sin exclusión, ya que esto exigiría la construcción de un “nosotros” que no tendría su correspondiente “ellos”. Esto es imposible, pues la condición misma de constitución de un “nosotros” es la demarcación de un “ellos”. La cuestión central es entonces cómo establecer esta distinción nosotros/ellos, que es constitutiva de la política, de manera tal que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo. El conflicto en las sociedades democráticas liberales no puede –ni debería– ser erradicado, ya que la especificidad de la democracia pluralista es precisamente el reconocimiento y legitimación del conflicto. (p. 25-26)

La sociedad se presenta entonces como un entramado de relaciones de poder que no pueden ser erradicadas, por lo que el proyecto de la democracia radical y plural de Mouffe, es consciente que de lo que se trata es de “transformarlas, renunciando al mismo tiempo a la ilusión de que podríamos liberarnos completamente del poder” (Mouffe, 2012b, p.39). En una sociedad comprendida de este modo, el agente político debe reconocer que sus pretensiones e intereses son particulares y limitados, de modo que no es posible que en la sociedad democrática un actor social tenga el derecho de atribuirse la representación de la totalidad de los actores (Mouffe 2012b, p.39). Para Mouffe no hay algo así como un punto de vista político neutral o una condición imparcial que suponga de antemano una ventaja teórica o práctica en la dimensión antagónica de la sociedad (Mouffe 2012b, p.40-42).

Ahora bien, si éste es el tipo de sociedad y comunidad política que se concibe desde el modelo agonista de la democracia, entonces ¿cuál es el tipo de ciudadano a la que ella apunta? En la concepción de comunidad política de la agonística de Mouffe, se defiende la

²⁰ Para Mouffe (1999) “La vida política nunca podrá prescindir del antagonismo, pues atañe a la acción pública y a la formación de identidades colectivas. Tiende a constituir un «nosotros» en un contexto de diversidad y de conflicto. Ahora bien, [...] para construir un «nosotros» es menester distinguirlo de un «ellos». Por eso la cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión -lo que nos devolvería a la creación de un «nosotros» que no tuviera un «ellos» como correlato-, sino en llegar a establecer la discriminación nosotros/ellos de tal modo que resulte compatible con el pluralismo” (p. 16).

imposibilidad de formular la existencia de una idea de bien común que vincule de manera incondicional a todos los individuos que pertenecen a ella (Mouffe, 2014, p. 36); sin embargo, la misma idea de comunidad política exige la existencia de un vínculo entre sus integrantes; el cual se expresa, según Mouffe (2012a), de la siguiente manera:

Lo que compartimos y lo que nos hace ciudadanos en un régimen democrático liberal no es una idea sustantiva del bien sino un conjunto de principios políticos específicos de dicha tradición: los principios de libertad e igualdad para todos. [...] Ser ciudadano es reconocer la autoridad de aquellos principios y las reglas en los cuales se encarnan, basar sobre ellos nuestro juicio político y nuestras acciones. Estar asociados en términos de los principios liberales, ese es el sentido de la ciudadanía que quiero exponer. (pp. 290-291)

La definición de ciudadanía de Mouffe parte de la distinción formulada por Michael Oakeshott entre *universitas* y *societas* (Mouffe, 2012a, pp. 291-296). La *universitas*, la comunidad o asociación política se entiende como aquella en la que el vínculo social se justifica por la consecución de un fin específico asociado a un ideal de bien; en cambio, la *societas*, la asociación se articula en relación a un conjunto de reglas, las cuales expresan el interés común de los asociados en definir una serie de condiciones morales que permitan orientar la acción en el contexto social. Dichas reglas posibilitan la creación de una identidad política, que a su vez permite la interacción entre grupos con distintos ideales de bien. El propósito de tales reglas no consiste en servir de instrumento para promover los intereses particulares de un grupo específico, sino en que se reconozcan y promocionen todos los intereses particulares de todos los grupos que constituyen la sociedad democrática. En este contexto, la dimensión antagónica exige el reconocimiento de que todo posible acuerdo en relación con las reglas admitidas, es siempre la expresión de un poder hegemónico, que sólo representa una alternativa posible y provisional del orden social y nunca la totalidad o expresión definitiva del mismo.

Así, la ciudadanía en la democracia radical se entiende como una forma posible de identidad política, que se caracteriza porque permite la interacción entre los diferentes fines definidos por las ideas de bien de los diferentes grupos, sin que eso signifique no ser conscientes de que el reconocimiento de dichas reglas supone ya una forma de sumisión a un poder hegemónico; que sin embargo, se comprende como constituido y por esto, como transformable o sustituible, gracias, precisamente, a que la ciudadanía es su principio constitutivo (Mouffe, 2012a, p. 296).

En resumen, en este aparte se ha mostrado que el modelo agonista interpreta lo político como un espacio de conflicto, en donde el reconocimiento acerca de la imposibilidad de eliminar el desacuerdo y la diferencia, se constituyen en la posibilidad misma de la democracia, en el sentido que se configuran como un argumento que explica que todo orden social es una construcción, cuyo poder hegemónico es susceptible de ser transformado mediante la acción (participación) de quienes participan en él.

2.2. Enfoque deliberativo de la democracia de Amy Gutmann

Esta sección tiene por objetivo analizar la concepción de democracia deliberativa defendida por Amy Gutmann, dado que esta constituye el marco donde se plantea su idea de educación democrática y la comprensión de la formación ciudadana. En general, para Amy Gutmann y Dennis Thompson (2004) el carácter básico de la deliberación en una democracia consiste en la exigencia de justificación con base en razones, de las decisiones que toman los ciudadanos y sus representantes. Jon Elster (2001) ilustra la idea entendiendo que <<la deliberación>> se refiere a un procedimiento para la toma de decisiones colectivas, que se da entre individuos libres, iguales y racionales. La deliberación se caracteriza principalmente, en que

[...] incluye la toma colectiva de decisión con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión o por sus representantes: Esta es la parte democrática. [...] incluye la toma de decisiones por medio de argumentos ofrecidos por y para los participantes que están comprometidos con los valores de racionalidad e imparcialidad: esta es la parte deliberativa (p. 21)

A diferencia de otros procedimientos de decisión, como la negociación o el voto²¹, en la deliberación las preferencias que finalmente inciden en la decisión son un producto del proceso de discusión (Ovejero, 2012). Dos paradigmas de la deliberación, son los contenidos

²¹ Elster (2001) explica que “en un proceso de toma colectiva de decisiones las preferencias de los miembros están sujetas a tres operaciones: agregación, transformación y tergiversación. La agregación de preferencias, tal como empleo este término aquí, es sinónimo de votación. Incluye el canje de votos, una forma de negociar. La transformación de las preferencias a través de la deliberación racional es el objetivo manifiesto de la discusión. La tergiversación de las preferencias puede ser inducida por cada uno de los tres procedimientos de toma de decisiones. La votación puede ser estratégica; los que negocian tienen a menudo un incentivo para presentarse a sí mismos como menos refractarios al riesgo o menos impacientes de lo que son en realidad; y la postura imparcial de los participantes en una deliberación puede estar simulada por otros motivos” (pp. 18-19)

en las ideas de *equilibrio reflexivo*²² y *situación ideal del discurso*²³ de John Rawls y de Jürgen Habermas. En este trabajo nos inclinamos a profundizar en la perspectiva de la democracia deliberativa de Amy Gutmann, dado que, a diferencia de Elster, Rawls y Habermas, ella hace una reflexión sobre las implicaciones de la deliberación en la educación democrática y para ello se ocupa de una cuestión como lo es la relación entre democracia y educación, que no ha sido lo suficiente desarrollada en la teoría política contemporánea²⁴.

Para Gutmann la deliberación expresa un procedimiento racional de decisión, que hace manifiesto el poder comunicativo en las comunidades democráticas. Entre las características de la deliberación, Gutmann identifica el reconocimiento del disenso como condición de posibilidad, teniendo en cuenta que la dinámica misma de la deliberación exige la confrontación y por ende el desacuerdo como punto de partida permanente; además, para ella el modelo deliberativo no supone un enfoque imparcial o neutral con respecto a las ideas de bien, por el contrario, cuenta con una base moral:

Virtualmente todos los demócratas deliberativos pueden estar de acuerdo en que el objetivo primario de la deliberación es justificar las decisiones y las leyes que los ciudadanos y sus representantes se imponen los unos a los otros. En este sentido, los demócratas deliberativos están de acuerdo en que la deliberación apunta por lo menos a una concepción débil del bien común. (Gutmann y Thompson, 2004. pp. 35-36)²⁵

Conforme a lo anterior, encontramos que la *base moral mínima* de la deliberación, que busca ser un *principio de economía para el desacuerdo moral*²⁶, consiste en la exigencia

²² En general, la idea de equilibrio reflexivo se refiere al proceso por el cual los ciudadanos libres e iguales, con capacidad de ejercer la razón teórica y práctica orientada por un sentido de justicia, evalúan sus juicios al respecto de cuestiones como las políticas sociales, la justicia o injusticia de las instituciones, con el objetivo de superar el conflicto que sobre ellos pueda existir, y llegar así a un acuerdo razonable. Ver Rawls (1995, pp. 32-33; 2012, pp. 55-58).

²³ Se refiere a las condiciones del diálogo según las cuales no existe represión ni desigualdad y la estructura de la argumentación se decide por el mejor argumento en virtud de su estructura interna y su coherencia discursiva, de las que se sigue un proceso de deliberación en la que los participantes tienen los mismos derechos y en la que no hay lugar para la violencia. Ver Habermas (1999).

²⁴ Ver nota 3

²⁵ En adelante, las citas de este texto son traducciones propias.

²⁶ Amy Gutmann y Dennis Thompson entienden que “Una implicación importante de esta característica dinámica de la democracia deliberativa es que el debate continuo requerido debería cumplir lo que llamamos el principio de economía de desacuerdo moral. Al dar razones para sus decisiones, los ciudadanos y sus representantes deberían tratar de encontrar justificaciones que minimicen las diferencias con sus oponentes. Los demócratas deliberativos no esperan que la deliberación siempre o ni siquiera usualmente lleve a un acuerdo. Como los ciudadanos manejan el desacuerdo que es común en la vida política debería ser por consiguiente una pregunta central en cualquier democracia. Practicar la economía del desacuerdo moral promueve el valor del respeto mutuo (el cual es central a la democracia deliberativa). Al economizar en sus desacuerdos, los

equitativa de razones, en la reciprocidad sobre la crítica y necesidad de justificación pública, la flexibilidad con respecto a otros métodos de decisión y la comprensión de las justificaciones y de los acuerdos como instancias abiertas, no definitivas, sobre las cuales es posible continuar la discusión. En este sentido, el demócrata deliberativo no cree que sea posible lograr acuerdos totalizantes e incondicionales, sino que, apuesta por la práctica de un principio del desacuerdo moral, que permita, más que el consenso absoluto, la identificación de terrenos comunes, de consensos provisionales, necesarios para la cooperación (Gutmann y Thompson, 2004. pp. 3-7). Gutmann concibe la comunidad democrática como una instancia de transformaciones constantes, cuya dinámica se define en gran parte, gracias a la acción de la deliberación; por lo cual, la ciudadanía se entiende principalmente como el ejercicio de participación que realiza el agente social, bajo los principios de libertad e igualdad.

Estas líneas generales de la deliberación permiten a Gutmann configurar una idea de educación democrática que se caracteriza por la primacía de la educación política, que promueve las habilidades relacionadas con el conocimiento y la moral y que son necesarias para la participación política y la formación de un ciudadano capaz de deliberar y tomar decisiones teniendo en cuenta principios democráticos (Gutmann, 2001, p. 352). Así, la educación democrática tiene como objetivo la formación de ciudadanos capaces de interesarse por los otros y de no ser pasivos frente a las decisiones políticas que acontecen en su entorno social (Gutmann, 2001, p. 15). Es evidente que en su concepción sobre la educación, Gutmann considera que esta es inseparable de su reflexión sobre la democracia (Gutmann 2001, p. 356); la razón principal radica en la convicción histórica de que la democracia no sólo es una opción entre varias de un sistema de gobierno, sino además, porque ella cuenta con el potencial de lograr que los ciudadanos tengan la autonomía suficiente para construir un orden de vida colectivo mediante el ejercicio de la autoridad política, al mismo tiempo que se mantiene el respeto de sus libertades. Por consiguiente, la educación democrática exige trascender las preocupaciones puramente didácticas y pedagógicas, para tratar de articularlas a una teoría política democrática, al mismo tiempo que busca identificar y orientar las implicaciones educativas del ejercicio político. El propósito de esta tarea consiste en la configuración de una idea de la formación ciudadana

ciudadanos y sus representantes pueden continuar trabajando juntos para hallar cosas en común, si no se puede en las políticas que produjeron el desacuerdo, entonces en otras políticas en las que tengan mayor posibilidad de llegar a un acuerdo” (p.7).

que no quede expuesta al peligro del adoctrinamiento²⁷, manteniendo el propósito educativo de la autonomía moral, así como las obligaciones políticas orientadas a facilitar la cooperación social.

Frente a este problema, Amy Gutmann (2001, p. 55-67.) desarrolla una teoría política de la educación que se centra en reflexionar sobre cuál sería la educación más adecuada para la participación en la construcción colectiva y consciente de la sociedad; de este modo, una de sus tareas principales radica en definir quién o quiénes tienen el derecho de ejercer la autoridad educativa. Y ello, por cuanto es a través del proceso educativo que se van formando el carácter moral que se quiere fomentar en los ciudadanos. A este respecto, para Gutmann es clave que en la formación ciudadana en un contexto democrático se atiendan dos principios fundamentales: la no represión y la no discriminación. Con respecto al primero, este se refiere a que ni el Estado, ni cualquier agente educativo “utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad” (Gutmann, 2001, p. 65). Por esto, el principio de no represión busca impedir que la autoridad estatal promueva concepciones particulares del bien, y garantizar que diferentes concepciones tengan cabida en los distintos espacios de *deliberación* que se pueden propiciar en el contexto educativo, así como que cuenten con la capacitación para poder realizarla. En relación con el segundo principio, el de no discriminación, este consiste en garantizar el derecho a la participación, en el sentido que “impide que el Estado o grupos en su interior nieguen a alguien (en la educación dicha discriminación toma su forma en contra de minorías raciales, niñas, o grupos de niños desfavorecidos) un bien educativo en términos irrelevantes para la prosecución legítima de ese bien” (Gutmann, 2001, p. 66-67). Así, el principio de no discriminación es un principio de inclusión, en el sentido que prohíbe a la autoridad estatal o de las familias a que obstaculicen que los niños y jóvenes sean preparados para participar de

²⁷ Al respecto, Eamon Callan y Dylan Arena señalan que “cuando se hacen acusaciones de adoctrinamiento, la imputación de acto moral malo tiene que ver con una distorsión sistemática de cierto tipo en la presentación por parte del profesor de la materia –una distorsión que provoca, o que sensatamente se puede esperar que provoque, una distorsión correspondiente en la manera en que los estudiantes entienden la materia. Además, la distorsión no debe ser, por lo menos en los casos típicos, explicada por la pereza o indiferencia intelectual, que a menudo explica la enseñanza meramente inefectiva, sino por un esfuerzo exagerado o mal planeado de inculcar creencias particulares o valores” (Callan y Arena, 2009, p.105). En este sentido, el adoctrinamiento se entiende como el aprovechamiento del rol docente o del rol educativo para promover creencias o valores que de alguna manera agreden la libertad de los niños, y por tanto su autonomía, dado que se modelan sus creencias sin tener en cuenta su derecho futuro a poder establecer preferencias.

manera activa y crítica en los procesos deliberativos que subyacen a la reproducción consciente de la sociedad, se trata entonces de un principio para la equidad de oportunidades con respecto a la calidad de educación, que junto con el de no represión, promueve que en la educación no existan restricciones a las preferencias razonables sobre el bien, así como que la formación garantice que los estudiantes aprendan las habilidades necesarias para participar en la deliberación relativa al valor de las concepciones que se reproducen o no en la sociedad. De este análisis se colige que, con estos dos principios, lo que se busca garantizar en el proceso educativo mismo son los principios de libertad e igualdad. Por esta razón, la educación democrática exige un tipo de distribución de la autoridad educativa que proteja la libertad moral manifiesta en la capacidad de deliberar y el derecho a la autodeterminación individual y colectiva, posible gracias al ejercicio de la participación.

El argumento de Amy Gutmann se sustenta en la idea de que la deliberación es la virtud democrática por excelencia (Gutmann 2001, p. 68), por lo que su concepción de lo democrático se comprende fundamentalmente como una forma de gobierno en la que se hace necesario que los ciudadanos y sus representantes justifiquen sus decisiones políticas mediante la dinámica de dar y responder razones (Gutmann y Thompson 2004, p. 3). Bajo este entendido, lo político se refiere al conjunto de acciones orientadas a la búsqueda de acuerdos relativos a la organización de la sociedad; dichas acciones no parten de la nada, ni son neutrales con respecto a los valores que se cree deben promoverse; en cambio, reconocen que la defensa de la libertad moral y la identidad grupal (Gutmann, 2008, p. 57) son la *base sustantiva* de la democracia, a partir de la cual se orienta la búsqueda del consenso social. Ahora bien, este consenso no se entiende como una especie de instancia definitiva de la deliberación, por el contrario, Gutmann defiende que la naturaleza de los compromisos sociales que está en la base de tales acuerdos, consiste en ser perpetuamente vulnerables a las críticas que puedan esgrimirse desde diferentes lugares (Gutmann y Thompson, 2010, p. 11-30).

Finalmente, el enfoque propuesto por Gutmann, define una base moral de la deliberación, la cual se refiere a la idea de que las personas no deberían ser tratadas como meros objetos de legislación, como sujetos pasivos destinados a ser gobernados, sino como agentes autónomos que participan en el gobierno de su propia sociedad, directamente o a través de sus representantes. En la democracia deliberativa una manera importante en la que

estos agentes participen es presentando y respondiendo a razones, o exigiendo que sus representantes hagan lo mismo, con el objetivo de justificar las leyes bajo las cuales ellos deben vivir juntos (Gutmann y Thompson, 2010, p. 3). Las razones son para producir una decisión justificable y para expresar el valor del respeto mutuo. En este sentido, el modelo deliberativo se presenta como una concepción de la política que *no es neutral* frente a unos ideales de lo bueno, aunque esto no implica establecer alguno que se imponga sobre los derechos de participación y autodeterminación individual y colectiva, lo cual no es una barrera para el reconocimiento del conflicto que está en la base del pluralismo.

2.3. La educación democrática en la intersección de la deliberación y la agonística

Una vez reconstruida en líneas generales los dos modelos, en lo que sigue discutiremos los puntos de intersección y tensión que hay entre ellos. Un primer punto es que sí bien para ambas teorías el consenso es una condición necesaria para la comprensión de la democracia, difieren en la gradación y protagonismos que cada una de estas posturas le dan al acuerdo. Mouffe no desconoce que los acuerdos y el consenso hacen parte de la dinámica política, sin embargo, mantiene la prevención frente a ellos, señalando que siempre refieren a algún tipo de exclusión, por lo que deben ser considerados como parciales y provisorios (2012a, p. 295). En este punto encontramos una fuerte similitud con Gutmann, según la cual

[...Una] característica de la democracia deliberativa es que su proceso apunta a producir una decisión que sea *vinculante* por un periodo de tiempo. En este respecto el proceso deliberativo no es como un show de televisión donde se discute o un seminario académico. Los participantes no discuten por discutir; ni siquiera discuten por la verdad (aunque la veracidad de sus argumentos es una virtud intencional porque es un objetivo necesario en la justificación de su decisión). Ellos quieren que su discusión influya en una decisión que el gobierno tomará, o un proceso que afectará como se tomarán las futuras decisiones. En algún punto, la deliberación cesa temporalmente, y los líderes toman una decisión.” (Gutmann y Thompson, 2004, p. 5).

En esta cita, el consenso no es una situación definitiva o conclusiva en el proceso deliberativo, no obstante, la deliberación no se puede prolongar indefinidamente en el tiempo, cuando existe la exigencia práctica de tomar una decisión. De esto no se sigue que las justificaciones que se logren en determinado momento se conviertan en intemporales y constituyan el fin de la deliberación; por el contrario, la decisión y la ejecución de la misma motivan a que el proceso deliberativo continúe, esta vez, como un ejercicio evaluativo frente

a las justificaciones presentadas y frente al proceso mismo. Es decir, el consenso en la deliberación no conduce necesariamente al fin del conflicto, por el contrario, puede motivarlo en una dimensión diferente a la inicial²⁸. Esta última idea remite a la tesis de Mouffe acerca del “consenso conflictual”, según la cual:

Aunque el consenso sin duda es necesario, debe estar acompañado por el disenso. Es preciso que exista consenso sobre las instituciones que son constitutivas de la democracia liberal y respecto de los valores ético-políticos que deberían inspirar la asociación política. Pero siempre va a existir desacuerdo en torno al significado de esos valores y al modo en el que deberían implementarse. Este consenso siempre será, por lo tanto, un “consenso conflictual. (Mouffe, 2014, p. 27)

Un segundo punto de intersección se refiere al carácter ontológico o condicional de lo político, es decir de cómo cada enfoque concibe el *conflicto* (como expresión del *pluralismo*, para la comprensión de lo político). En este punto resulta útil mencionar la distinción propuesta por Mouffe (2007) entre la política y lo político:

[...] considero “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a partir de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)

Con esto, para Mouffe lo político de la democracia radica, siguiendo parcialmente a Carl Schmitt²⁹, en el reconocimiento de la diferencia de los grupos políticos identitarios bajo la relación nosotros-ellos, que Schmitt comprende como la relación antagónica amigo/enemigo, pero que Mouffe reinterpreta como una relación agonista, en la que los oponentes se reconocen mutuamente como adversarios legítimos. Por esta razón según la misma autora, “la pregunta principal que ha de responder la política democrática no es la de cómo eliminar el poder sino la de cómo constituir formas de poder más compatibles con los

²⁸ Como caso paradigmático, Gutmann y Thompson (2004) analizan el proceso y los elementos de la decisión que llevó a EE. UU a la guerra con Irak.

²⁹ En su análisis de la obra de Schmitt Mouffe resalta su crítica al modelo parlamentarista liberal de la democracia: “A juicio de Schmitt, el elemento representativo constituye el aspecto no democrático de la democracia parlamentaria en la medida en que se hace imposible la identidad entre gobierno y gobernados, inherente a la lógica de la democracia. [...]. En este sistema, la discusión pública, que es interrelación dialéctica de opiniones, ha sido reemplazada por la negociación partidista y el cálculo de interés; los partidos se han convertido en grupos de presión, <<que calculan sus intereses recíprocos y sus respectivas oportunidades de ocupar el poder, y en realidad llegan a acuerdos y coaliciones sobre esta base. [...] Esto se produjo de la siguiente manera [...] que toda una serie de preguntas difíciles relativas a la moral, la religión y la economía estuvieran confinadas a la esfera privada>>”. (Mouffe, 1999, p. 163)

valores democráticos” (Mouffe, 2012b, p. 112). En este orden de ideas, el “pluralismo agonístico” propuesto por Mouffe se entiende como el punto de vista que considera que la relación antagónica entre identidades políticas diferentes, no supone que el “otro” político debe ser considerado necesariamente como un enemigo al que se debe eliminar, más bien se concibe como un adversario, que “es un enemigo, pero un enemigo legítimo, un enemigo con el que tenemos una base común porque compartimos una adhesión a los principios ético-políticos de la democracia liberal: la libertad y la igualdad” (Mouffe, 2012b, p. 115). Para Mouffe, la política, en tanto que se refiere a la institucionalización de prácticas de gobierno, tiene por objetivo la domesticación de *lo político*. Tal consideración tiene por objetivo configurar una concepción radical del pluralismo, en la que se entiende, dada la contingencia del poder hegemónico constitutivo que funda todo orden social, que la participación de tales grupos políticos tiene la posibilidad real de transformar y cambiar la hegemonía vigente (Mouffe, 2007, pp. 24-27).

Una de las condiciones del enfoque deliberativo de Gutmann es el reconocimiento de que las sociedades democráticas modernas se caracterizan por presentar diferencias sustanciales de opinión entre sus ciudadanos³⁰, a partir de las cuales se organizan en una pluralidad de grupos con identidades sociales distintas (Gutmann, 2001, pp. 98-99). Cuando estas diferencias se presentan frente a problemas y decisiones que afectan a todos los grupos, como por ejemplo el de la organización de la educación pública, entonces se puede producir un desacuerdo que lleva a la necesidad de la deliberación; razón por la cual, encontramos que la deliberación permite ver que “el pluralismo es un valor político importante en la medida que la diversidad social enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestro entendimiento de las diferentes formas de vida” (Gutmann, 2001, p. 52). De allí que Gutmann entienda que los desacuerdos razonables de las personas que participan en un proceso de deliberación, deben ser respetados bajo el principio de la igualdad política (Gutmann, 2004, p. 270) y también, porque el respeto mutuo, que pueden entenderse como una forma de legitimación del adversario, es una condición necesaria para que se dé la deliberación (Gutmann y Thompson, 2010, p. 1130); incluso, Gutmann entiende que los grupos identitarios son un efecto inherente de la libertad de asociarse que gozan los ciudadanos de

³⁰ Tales diferencias pueden ser de tipo étnico, religioso, político; y obedecen a la existencia de diferentes grupos sociales en las comunidades, que dan lugar a una pluralidad de identidades sociales.

una democracia (Gutmann, 2008, p. 16). No obstante, al igual que Mouffe, Gutmann reconoce que el conflicto debe ser de alguna manera limitado o domesticado, lo que no significa que deba ser eliminado. Mediante el planteamiento de los principios de *no represión* y *no discriminación*, Gutmann³¹ establece una restricción moral para los grupos identitarios que es análoga a la exigencia del respeto de la libertad y la igualdad defendido por Mouffe. En este punto, podemos afirmar que Mouffe estaría de acuerdo con Gutmann en que en una educación democrática “tratar cada opinión moral como igualmente válida anima en los niños el falso subjetivismo de <<yo tengo mi opinión y tú la tuya>>, ¿y quién ha de decir quién tiene la razón?” (Gutmann, 2001, pp. 78), dado que este tipo de relativización conduce a generar indiferencia frente a los valores que se promueven, anulando de ese modo el ejercicio crítico que supondría la afirmación de valores que promocionen, por ejemplo, la discriminación racial o de género³².

Finalmente, podríamos señalar un tercer punto de intersección entre la agonística y la deliberación de Mouffe y Gutmann. En concreto, ambos enfoques defienden una visión constructivista del orden social, es decir, que ambos rechazan la idea de la política como administración³³; según la cual, ella rige un orden externo o anterior, que subyace de manera

³¹ Para Gutmann no todos los desacuerdos deben permanecer sin resolver en una democracia, dado que pueden existir grupos que promuevan el racismo, la homofobia o cualquier otro tipo de discriminación, de allí que entienda que: “Aunque los pluralistas están de acuerdo en que la deliberación debería tratar de justificar la mayor cantidad de acuerdo posible, ellos también buscan maneras de vivir bien con esos desacuerdos que no pueden o no deberían ser eliminados en un momento dado. Este es una diferencia profunda e irreconciliable entre demócratas que aceptan el pluralismo como parte de la condición humana y aquellos que la ven como un problema político serio que debe ser superado con la deliberación. Algunos desacuerdos – por ejemplo, una petición de excluir a los negros, judíos, u homosexuales de varias asociaciones – le exigen a la democracia que confirme su compromiso con los principios de la no discriminación e igual oportunidad en su forma esencial. Pero otros desacuerdos no deberían ser resueltos. Llamamos a estos desacuerdos deliberativos: incluyen conflictos no entre ideas que son claramente correctas y claramente incorrectas, sino entre opiniones ninguna de las cuales puede ser razonablemente rechazada.” (Gutmann y Thompson, 2004, p. 28).

³² Un ejemplo del punto de vista de Mouffe con respecto a la defensa de la libertad y la igualdad como valores democráticos, lo encontramos en su opinión acerca de las luchas feministas. Para Mouffe (1999) “el feminismo es la lucha por la igualdad de las mujeres, [...] una lucha en contra de las múltiples formas en que la categoría <<mujer>> se construye como subordinación” (p. 126). De esto no se sigue que exista sólo una perspectiva valiosa del feminismo, aunque sí, que en sus diversas formas, es una lucha justificada por la igualdad.

³³ Algunos teóricos de la política describen su comprensión sobre la base de la contraposición entre una interpretación de la política como administración y otra de la política como creación; según esto “en la concepción administrativa de la política, ésta aparece como siempre sujeta a elementos externos. Esto se da de dos maneras tradicionales: pensando la política como un ámbito junto a otros de la vida social (Estado o sistema político) y/o como subordinada a fuentes externas inmodificables para la acción humana (la historia, la biología, el sentido del mundo, la naturaleza humana). [...] La concepción de la política como creación contingente radical supone abandonar la noción de lugar presente en la visión administrativa de la política como ámbito y de subordinación a otras instancias, para entrar en la intensidad y cristalización del sentido que permite la configuración misma de la comunidad y su orden”. (Franzé, 2013, p. 16-17)

inmodificable a su propio ejercicio. Así, Mouffe explica que todo orden social consiste en el ejercicio constitutivo de un poder hegemónico y que, gracias al antagonismo siempre latente en las sociedades democráticas, puede ser transformado y cambiado. Al respecto, Mouffe identifica al menos dos estrategias que operan este tipo de transformación de la hegemonía imperante, las cuales son una expresión de la democracia radical hoy; estas se denominan, por un lado, *deserción de las instituciones*, en el cual se “concibe a la política radical en términos de una deserción de las instituciones existentes, a fin de fomentar la auto-organización de la multitud” (Mouffe 2014, p. 82); de modo que lo que pretende es una especie de renuncia al modelo de democracia representativa, y en general a adoptar cualquier forma institucional para el ejercicio del poder político. Por otro lado, el *involucramiento crítico con las instituciones*, se refiere a “la rearticulación discursiva de los discursos y prácticas ya existentes. De esta manera nos permite concebir esta transición en términos de una intervención hegemónica” (Mouffe 2014, p. 82); en este sentido, el *involucramiento* confía en que la acción ciudadana puede transformar las formas institucionales, tornándolas cada vez más democráticas, pues la inerradicabilidad del conflicto en la comprensión de lo político, mantiene latente la posibilidad de reconfiguración de todo orden social³⁵. Por su parte, Gutmann remite a la idea de “reproducción social consciente”, con la cual expresa la finalidad de la educación democrática y con ello, el objetivo de la deliberación racional en una democracia, o sea, que los ciudadanos participen en la elección de aquellos valores sobre los cuales se constituirán y transformarán las instituciones políticas; tal concepción pone en la base del orden social el derecho a la participación y a la autodeterminación moral y colectiva de los ciudadanos democráticos. En este orden de ideas, encontramos que para ambos enfoques la participación se comprende como un valor esencial de la ciudadanía, debido a que su ejercicio se concibe como la acción constituyente del orden social, y como el potencial político para transformarlo y conservarlo.

En resumen, el análisis de los puntos de intersección entre el enfoque deliberativo y el agonista de la democracia, no sólo muestra que hay coincidencias con respecto a los fines y propósitos de una sociedad democrática, sino que además permite una comprensión de la dimensión política de la formación ciudadana en el marco de un régimen democrático que

³⁵ Un ejemplo de involucramiento crítico se encuentra en el análisis realizado por Mouffe sobre las prácticas artísticas y culturales y su poder para contribuir en la rearticulación de la hegemonía dominante. (Mouffe, 2014, pp. 93 y ss.)

tiene la pretensión de ser pluralista. Con respecto a esto último, se pueden identificar algunos aspectos que configurarían un horizonte sobre el cual se puede comprender lo que implica ser ciudadano en una sociedad democrática; este horizonte a su vez nos da al menos tres claves hacia donde debe apuntar una educación democrática; estas son:

I) Un ciudadano democrático entiende la necesidad de los acuerdos y el consenso, como alternativa no violenta para resolver los conflictos, pero además es consciente de la imperfección de los procedimientos y del consenso mismo, por lo que no ve las reglas de juego vigente de la discusión y los posibles acuerdos, como prácticas que agotan de manera definitiva las posibilidades políticas de la decisión.

II) Un ciudadano democrático es sensible frente a las diferencias relativas a las distintas concepciones del bien, sin embargo, no tolera que, en nombre del pluralismo, se promuevan concepciones de bien represivas o discriminatorias.

III) Un ciudadano democrático es consciente del poder y de la responsabilidad del ejercicio del poder, que representa su derecho a la participación para la construcción y transformación del orden social.

La reconstrucción realizada en este aparte, no sólo ha tenido como propósito dar cuenta el debate agonismo-deliberación para elaborar una interpretación complementaria de los mismos, también se mostró una comprensión de *lo político* no reducible al procedimiento deliberativo, esto es, que una política deliberativa no puede presentarse como un procedimiento que agota la dimensión de lo político, en el sentido que el conflicto es anterior a cualquier procedimiento que busque domesticarlo. También se ha descrito como la intersección entre la política agonística y la deliberativa deviene en una concepción de la democracia en la que se articulan las ideas de procedimiento racional y el consenso, sin que se afecte la contingencia y apertura permanente de lo político, que se siguen del conflicto y la confrontación pluralista de identidades colectivas que aspiran a la hegemonía política. Finalmente, se elaboró una interpretación sobre el sentido de lo democrático para la idea de educación; por lo cual se planteó que la actitud política de un ciudadano democrático no radica en su disposición de integrarse sin más en un determinado sistema de instituciones y

procedimientos sociales, sino que consiste en *participar* en ese sistema bajo la premisa de la contingencia del mismo, porque es sólo tal consideración, la que le permitiría realizar acciones crítica tendientes a transformarlo.

A continuación, se profundiza en la discusión sobre el concepto de ciudadanía, con el propósito de mostrar con más detalle, que la *participación* es el aspecto clave para la comprensión de una ciudadanía democrática en el contexto de la intersección entre agonismo y deliberación.

3. Perfiles de la ciudadanía y educación democrática

En este capítulo me ocupo de discutir en detalle la comprensión de la ciudadanía en el contexto de la educación democrática interpretada en su dimensión agonística y deliberativa. La discusión actual sobre la ciudadanía, permite trazar un horizonte que arroja alguna claridad acerca de los diferentes problemas que se plantean sobre ella en las sociedades contemporáneas.

En líneas generales, como señala Adela Cortina, la ciudadanía es la idea que refiere a la pertenencia de una persona a una comunidad, pertenencia que se encuentra mediada por normas y valores definidos por un criterio de justicia social (Cortina, 1998, p. 19). Por otra parte, la idea de justicia se identifica con lo que se pretenda reconocer como *bien común* o *base común* de la sociedad. Esta idea de bien común tiene por objetivo lograr que los ciudadanos se sientan comprometidos (incluso, obligados moralmente), a respetar y cumplir con tales normas y valores, de manera que se logre cierta integración social que facilite la cooperación de las diferentes personas. La principal dificultad política en la reflexión sobre la ciudadanía, radica entonces, en que el bien común “no es necesariamente el bien de los individuos, o no se puede determinar el uno por el otro” (Cullen, 2004, p. 89). Pensadores como Rawls (1995), Habermas (2010) o Hannah Arendt (1997), entienden que esta dificultad tiene por causa el hecho de que las sociedades contemporáneas se caracterizan principalmente por ser *plurales*; dicha pluralidad acontece en la dimensión de la individualidad ética que se sigue de la moral manifiesta como autonomía, así como por la libertad de agrupación que se posibilita su ejercicio. Asimismo, pensar la ciudadanía es pensar una forma de identidad política de las personas (adicional a su ética y a su moralidad), que permita a los integrantes de una sociedad cooperar conforme a normas del Derecho y al mismo tiempo ser libres, conforme a la autonomía moral. En este sentido, una educación democrática tendría que ocuparse de pensar una ciudadanía cuyo ejercicio sea respetuoso de la realización moral de la libertad, pero también de las obligaciones que la ley ordena para que sea posible la convivencia y la cooperación social.

En los términos del debate entre agonismo y deliberación, la dificultad descrita se presenta cuando se intenta precisar un procedimiento de elección democrática que no elimine el conflicto de la lógica de lo político, al mismo tiempo que evite que la afirmación del

conflicto derive en una desinstitucionalización de la política. En este orden de ideas, encontramos que la educación se encuentra vinculada, en principio, con dos fuentes de normatividad; por un lado, la moral, que expone exigencias relativas a garantizar el ejercicio de la autonomía; y por el otro, la política, que, mediante un ideal de ciudadanía, configura una concepción normativa acerca de la cooperación y la convivencia social. Por estas razones, en lo que sigue, me ocupo de estudiar las ideas de ciudadanía y autonomía, para finalmente mostrar como ellas se articulan en la reflexión sobre la educación democrática que aquí se discute.

3.1. Perfiles del ciudadano para una ciudadanía democrática

En este aparte se exponen una serie de aspectos y dificultades que surgen en torno a la comprensión de la ciudadanía. En general, una concepción de ciudadanía se articula a una concepción de sociedad, de este modo, el tipo de ciudadano que se construye en una comunidad mediante la vida de las familias o de las instituciones educativas, obedece al conjunto de tradiciones, valores y creencias que se buscan promover para lograr reproducir cierto modo de vida colectivo que se considera como preferible para dicha comunidad. No obstante, cuando pensamos la ciudadanía democrática, no es posible prescindir de un marco normativo que garantice la autonomía individual de las personas, así como que se preocupe por legitimar, incluso moralmente, las leyes que tienen la función de promover la cooperación y la convivencia. En este orden de ideas, la discusión sobre la ciudadanía, en particular; y en general, sobre la política democrática, atraviesa una serie de cuestiones a las cuales subyace una discusión moral relativa a la legitimidad de las normas o leyes que restringen la autonomía personal.

3.1.1. Ciudadanía diferenciada o universal. Una primera cuestión es acerca de la extensión o dimensión de los valores ciudadanos promovidos en una sociedad; pues, dependiendo de si ellos se consideran como universales, es decir, válidos para todos por igual o no, se corre el riesgo o bien de legitimar ventajas sociales para ciertos grupos o bien, de utilizar estratégicamente la ciudadanía para realizar un proceso de homogenización social, mediante la imposición de un ideal particular de bien.

Will Kymlicka (1996) señala que a lo largo de la historia se han desarrollado distintas políticas frente a los grupos minoritarios, que van desde su eliminación física, pasando por su desplazamiento, hasta la asimilación cultural materializada en la imposición de un lenguaje o una religión; no obstante, para Kymlicka (1996), aunque la reflexión liberal sobre los Derechos Humanos busca resguardar en la esfera de la vida privada la expresión de las minorías, ella no da respuesta a las cuestiones planteadas por los grupos minoritarios, por lo que se deben “complementar los principios tradicionales de los derechos humanos con una teoría de los derechos de las minorías” (p. 18). La dificultad radica en pensar una ciudadanía basada en el reconocimiento de derechos diferenciados que sea compatible con la ciudadanía democrática, que supone restricciones a los grupos identitarios en beneficio de los principios de igualdad frente a la ley y la justicia (Kymlicka, 1996, pp. 239-241). Así, según Kymlicka (1996) el reto del multiculturalismo consiste en “acomodar dichas diferencias étnicas y nacionales de una manera estable y moralmente defendible” (p. 46).

Esta dificultad también es estudiada por Martha Nussbaum (1999a), ya no en el nivel de las relaciones internas de una sociedad, sino en la dimensión internacional. La tesis de Nussbaum expresa que la política y la educación de un país deben promover una ciudadanía mundial y cosmopolita, debido a que los valores políticos basados en el reconocimiento de la identidad nacional o la identidad étnica o cultural, no son razones moralmente relevantes a la hora de justificar las obligaciones y compromisos que tienen los individuos por pertenecer a la comunidad de los seres humanos. La argumentación de Nussbaum radica en que una ciudadanía mundial es, por encima de la democrática, una que facilita un mayor conocimiento de la propia identidad, en la medida que permite reconocer y valorar aquello que compartimos con las demás comunidades; además, amplía la dimensión de la cooperación entre naciones en las cuestiones que, como las relacionadas con la ecología, afectan a toda la especie y requieren una deliberación internacional. Así, una ciudadanía mundial, cosmopolita, reconoce las obligaciones morales de los seres humanos que trascienden las fronteras nacionales y por fuerza, las fronteras de raza, clase, género o etnicidad (Nussbaum, 1999a, p. 25-26). En resumen, lo que Nussbaum defiende es que “considerar a las personas como moralmente iguales es tratar la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género como <<moralmente irrelevantes>>” (Nussbaum 1999b, p. 161),

por lo que para ella, la educación y la política deberían pensarse teniendo en cuenta este principio de equidad moral en su base.

Nussbaum y Kymlicka permiten plantear una primera cuestión para la ciudadanía democrática: ¿Cómo desarrollar una formación política que reconozca los límites de las normas y valores ciudadanos con respecto al reconocimiento de los grupos minoritarios y las responsabilidades que pueden trascender los límites nacionales de una comunidad? Pienso que la cuestión de fondo radica en precisar de qué manera la ciudadanía o los valores ciudadanos, como expresión de la dimensión política de la persona, protegen o son coherentes con su dimensión ética³⁶. Tanto Kymlicka como Nussbaum desarrollan un argumento moral como razón de fondo para exigir una ciudadanía diferenciada o cosmopolita, respectivamente. En el caso de Kymlicka (1996) el argumento moral consiste en la exigencia de una ciudadanía diferenciada, basada en el reconocimiento de derechos colectivos de grupos minoritarios, bajo el entendido que estos ofrecen protecciones externas³⁷ que fomentan el ejercicio de la libertad individual. Según este autor, el reconocimiento a los grupos brinda “un fundamento sólido a la autonomía y a la libertad individual” (p. 149), dado que la pertenencia cultural genera “un contexto de elección inteligible y nos asegura un sentimiento de identidad y pertenencia, sentimiento al que podemos recurrir para afrontar cuestiones acerca de los valores y proyectos personales” (p. 150). Aquí la dimensión moral de la persona se entiende como la capacidad de autonomía expresada por la posibilidad de

³⁶ En este punto, resulta importante indicar, siguiendo a R. Forst (2012) una distinción entre ética y moral. Por un lado, la dimensión moral se refiere al contexto de justificación en el que la persona opera conforme al reconocimiento de la igualdad de la dignidad humana, es decir, en relación al respeto de los otros en tanto seres humanos. Por otra parte, la persona ética, “como la persona que es en su identidad individual cualitativa, tiene que hallar respuestas justificables a las preguntas de la buena vida – *su* buena vida – que no son suficientemente respondidas teniendo en cuenta los criterios morales (y que pueden entrar en conflicto con las respuestas morales). Las preguntas éticas son las que una persona debe responder como alguien que está “constituido” por relaciones, comunidades, valores, ideales que sirven como los “puntos fijos” (afirmados reflexivamente) o las “evaluaciones fuertes” de su vida; Son preguntas concernientes a “mi vida”, la vida por la que uno es responsable como autor (por lo menos parcial)” (p. 131).

³⁷ Según Kymlicka (1996) existe una doble interpretación de los derechos colectivos, en el primer sentido se entienden como una reivindicación de un grupo contra sus propios miembros, es decir, en contra del disenso interno; en un segundo sentido, se entienden como una reivindicación de un grupo contra la sociedad a la que pertenece, es decir, en contra de las decisiones externas. En el primer sentido se identifica como una serie de restricciones internas, y el segundo como protecciones externas. La dificultad de otorgar una ciudadanía diferenciada mediante el reconocimiento de derechos colectivos a grupos minoritarios, radica en que en tales grupos pueden usar el poder que el Estado les otorga para restringir la libertad de sus miembros. (p. 58-71)

autodeterminación y que se extiende al reconocimiento de derechos colectivos que permitan la autodeterminación colectiva de grupos.

Por su parte, aunque Nussbaum ataca la idea de derivar derechos especiales a grupos específicos, por razones particulares de raza o etnia, también apela a un argumento moral, a saber, al reconocimiento de la dignidad humana como valor universal. Así, Nussbaum (1999b) afirma que “el carácter de persona humana, por el cual entiendo la posesión de razón práctica y de otras capacidades morales básicas, es la fuente de nuestro valor moral, y este valor es igual” (p. 161). En este caso, el argumento moral de Nussbaum enfatiza en los deberes morales, en lo que nos debemos los unos a los otros por razón de la dignidad que todos poseemos.

La importancia de la moral en la comprensión de la ciudadanía radica en que ella sirve de marco normativo para trazar la extensión de los derechos y deberes políticos. Ahora bien, las argumentaciones de Kymlicka y Nussbaum permiten apreciar un par de visiones sobre la ciudadanía en las que el énfasis moral parece generar un contraste, incluso, una contradicción, cuando se trata de decidir si dar mayor peso al ejercicio de las libertades individuales y privilegiar la autonomía y una concepción diferenciada del derecho, o por el contrario, dar mayor relevancia a la igualdad o equidad moral, y privilegiar una concepción universalista de la autonomía, los derechos y la ciudadanía. Aquí se expresa una primera dificultad para comprender la articulación de lo moral y lo político en la definición de la ciudadanía, o sea, que aunque lo moral desempeña la función de limitar la extensión de las obligaciones políticas, el reconocimiento del carácter moral de la persona, al menos en el caso de los argumentos analizados de Kymlicka y Nussbaum, puede derivar en comprensiones distintas de la ciudadanía, dependiendo si el énfasis de la restricción moral se aplica con arreglo al concepto de autonomía o al de igualdad de la dignidad. No obstante, los enfoques con los que Kymlicka y Nussbaum tratan el tema de la extensión de los derechos ciudadanos exigen una forma de participación y de reconocimiento que tiene por objetivo que los deberes ciudadanos no se conviertan en instrumento de homogenización. Mientras Kymlicka tiende a darle un mayor peso a los valores diferenciados de los grupos, Nussbaum, por su parte, se centra más en los valores compartidos por toda la humanidad. Lo que une a ambas reflexiones es que son compatibles con la preocupación normativa de orientar la

acción ciudadana de tal modo que la participación política se vea precedida por el reconocimiento del valor moral de la persona. En el siguiente capítulo se muestra como esta incompatibilidad entre autonomía e igualdad de la dignidad no es insalvable con respecto a la comprensión del valor moral de la persona.

3.1.2. La Ciudadanía como acción comunicativa. Para Kymlicka y Nussbaum la ciudadanía consiste en el reconocimiento de aquellos derechos que facilitarían el desarrollo moral de la persona en un contexto social. Por su parte, Jürgen Habermas propone una concepción de ciudadanía basada en su teoría de la acción comunicativa y que enfatiza en el ejercicio de la participación en el contexto de prácticas deliberativas procedimentalmente estructuradas.

Con Kymlicka y Nussbaum se esbozó que la comprensión de la ciudadanía cambia de acuerdo a la comprensión de lo moral. Una segunda cuestión es la relativa al ejercicio de la ciudadanía que se deriva de las distintas concepciones de la política. Al respecto Habermas (1999) distingue tres concepciones de la ciudadanía y la política: la liberal, la republicana y la deliberativa. Para el caso de la perspectiva liberal, señala que la política sirve como mediadora entre los ciudadanos y el Estado, que busca lograr que los ciudadanos, que tienen intereses particulares, reconozcan al Estado como la institución encargada de administrar la sociedad con el propósito de la consecución de objetivos colectivos en los términos de la economía de mercado. Por su parte, para el modelo republicano, la política debe promover una idea de vida buena, encargada de integrar, en términos de solidaridad y dependencia recíproca, a los miembros de la comunidad. La solidaridad republicana se presenta como una forma de integración social, diferente al poder administrativo que se produce por el ejercicio de la soberanía estatal, y de la regulación del mercado de los intereses privados (Habermas, 1999. p. 231-232).

A partir de la anterior distinción sobre la política, Habermas plantea otras diferencias entre los modelos liberal y republicano, relativas a 1) la comprensión de la ciudadanía, 2) del derecho y 3) del proceso político. Con respecto a 1), por un lado, para el modelo liberal, el estatus de ciudadano se caracteriza esencialmente por el reconocimiento de derechos subjetivos, orientados a garantizar la menor intervención posible del Estado en los intereses

privados de las personas³⁸; por el otro lado, para el modelo republicano, la ciudadanía se entiende como un ejercicio que valora el papel determinante de la participación en la discusión pública, de modo que el ciudadano es el agente principal en los procesos de autodeterminación social. Con relación a al punto dos, Habermas (1999), siguiendo a F. I. Michelman, explica que “para los republicanos, los derechos no son, en último término, sino las determinaciones de la voluntad política predominante, mientras que para los liberales, algunos derechos están basados siempre en un <<derecho superior>> racional de carácter supra político o en un derecho superior revelado [...]” (p. 235). Así interpretados, se colige que la concepción liberal del derecho privilegia el desarrollo de una sociedad cada vez más pluralista, en la que diversas concepciones de bien tengan cabida; en cambio, la concepción republicana, buscaría configurar una organización jurídica que se adecue mejor a las costumbres y valores de la comunidad. Finalmente, con relación al proceso político³⁹, para el caso del modelo liberal, Habermas encuentra que este se orienta conforme a la lógica del mercado, según la cual, la lucha por el poder se ve reflejada por la competencia por obtener el mayor número de votos, dado que la ganancia electoral será correlativa a la ganancia en posiciones ventajosas de poder (p. 236-237); la dificultad de esta concepción radica en que la ciudadanía se vería entonces reducida a la satisfacción de sus propios intereses, que podrían no orientarse siempre a la cooperación e integración social. Por otro lado, el modelo republicano, aunque reconoce la importancia del poder comunicativo para la integración social, tiene el inconveniente de considerar que la base del proceso democrático consiste en la autocomprensión ética y las virtudes de los ciudadanos (Habermas, 1999. p. 238). Dicho inconveniente radica en que si el proceso democrático se funda en el republicanismo, podrían no atenderse las exigencias del pluralismo social y cultural, dado que en este modelo buscaría reproducir un conjunto de valores que privilegien una identidad particular, lo cual podría

³⁸ A este respecto, la tesis de Nozick sobre el Estado mínimo ilustra suficientemente el punto, a saber, que el Estado debe limitarse a la protección contra la violencia, a garantizar la seguridad, “un Estado más extenso violaría el derecho de las personas de no ser obligadas a hacer ciertas cosas [...], el Estado no puede usar su aparato coactivo con el propósito de hacer que algunos ciudadanos ayuden a otros o para prohibirle a la gente actividades para su propio bien o protección” (Nozick, 1974. p. 7). Hay que señalar aquí, que las razones de Nozick para el planteamiento de su tesis del Estado mínimo, no obedecen a una cínica promoción del egoísmo, sino por el contrario, a preferir el argumento anarquista que pone la moral de las personas por encima de la autoridad del Estado (Nozick, 1974. p. 8-9).

³⁹ El término <<proceso político>> hace referencia a lo que hay que hacer en política para configurar la opinión pública y la voluntad política.

constituirse en una manera de reprimir aquellas identidades cuyos valores entren en conflicto con el ideal de virtud ética escogido como preferible.

Para Habermas, la *política deliberativa* vendría a satisfacer las dificultades planteadas con el liberalismo y el republicanismo. Al respecto, Habermas (1999) afirma:

El tercer modelo que yo quisiera proponer se apoya precisamente en las condiciones comunicativas bajo las cuales el proceso político tiene para sí la presunción de producir resultados racionales porque se llevan a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo. (p. 239)

Así, este modelo identifica en la comunicación la acción en la que se desarrollan las relaciones políticas, y sirve de medio para entrelazar, siempre y cuando las condiciones de comunicación se encuentran lo suficientemente institucionalizadas (Habermas, 1999, p. 239), al modelo dialógico planteado por el republicanismo y al modelo de política estratégica del liberalismo. Para Habermas el modelo deliberativo integra las condiciones para la configuración de la voluntad común en sociedades pluralistas, a saber: la autocomprensión ética, el establecimiento de acuerdos y compromisos, las relaciones medio-fin, las fundamentaciones morales y la coherencia jurídica.

Una de las tesis centrales de Habermas es que el núcleo de la política deliberativa consiste en lo que él llama *poder comunicativo*⁴⁰. Este poder se refiere a la manifestación de las relaciones discursivas que producen la opinión pública y la voluntad común, las cuales se desarrollan de manera racional, aunque informal, pero que generan decisiones electorales y resoluciones legislativas que se pueden expresar finalmente como poder administrativo

⁴⁰ En *La Soberanía popular como procedimiento de facticidad y validez* (1992), Habermas hace la distinción entre un poder comunicativo (comunicativamente generado) que se da en la generación de la opinión pública en el espacio público, y, un poder administrativo (empleado administrativamente), que busca la legitimación del sistema político. El interés de Habermas radica en comprender como se entrecruzan estos dos poderes para la formación de la opinión pública y la legitimidad del sistema político. Una cuestión que aparece es la de cómo la formación de la opinión pública afecta normativamente al poder administrativo. La solución es compleja. La regulación se da de manera indirecta y se explica porque el poder administrativo se relaciona con el sistema jurídico en el sentido de que éste le sirve de marco normativo para orientar sus fines instrumentales. Habermas considera que el poder administrativo está remitido a razones normativas, y que tal tipo de razones no sólo tienen su fuente en el Derecho, pues el poder comunicativamente ejercido también refiere a razones de tipo normativo. Una condición de este proceso es que la opinión pública se produzca discursivamente; además, estas razones no deben estar determinadas por el sistema político, ni dadas o impuestas por alguna ideología. Sin embargo, en el espacio público se dan procesos formales de comunicación tendientes a la formación de la voluntad política, y procesos informales espontáneos, no organizado que, por tanto, podrían garantizar la neutralidad con respecto a las relaciones de poder, pues su dinámica y formación no tiene por objetivo la toma de decisiones (Habermas, 1992. pp. 610-611). En este orden de ideas, el espacio público adquiere un carácter normativo.

(Habermas, 1999. p. 242-243). El poder comunicativo de la democracia deliberativa permite una comprensión sobre el proceso político que es diferente a los modelos liberal y republicano. Por un lado el modelo liberal hace énfasis en el poder administrativo, tendiendo a ver la política como orientada esencialmente a garantizar un sistema normativo que satisfaga unas reglas de juego que faciliten los compromisos adquiridos entre intereses particulares (acción estratégica). Por su parte, el modelo republicano concibe al Estado como una comunidad ética (Habermas, 1999. p. 239), por lo cual la política tiene su objetivo en la autocomprensión ética, que resulta ser un obstáculo para enfrentar el pluralismo (ético, social, cultural) como factor permanente de los procesos de consenso social. Es importante señalar aquí, que la deliberación para Habermas (2008) es una acción comunicativa que tiene por objetivo la realización de un consenso que respete el llamado *principio moral de universalidad*, según el cual “se excluyen como inválidas aquellas normas que no consiguen la aprobación cualificada de todos los posibles destinatarios” (p. 74), es decir, que solo admite intereses generalizables que satisfagan lo que Habermas llama una situación ideal de habla⁴¹.

La discusión de Habermas permite identificar una serie de aspectos de la ciudadanía que, si bien él presenta como pertenecientes a modelos distintos de la política, en la práctica, no necesariamente se manifiestan fragmentados de ese modo, dado que la dinámica de formación de la opinión pública en espacios de comunicación informales no está exenta de argumentos basados en la afirmación del poder administrativo o en la reproducción de un ideal nacional de vida buena. Sin embargo, la argumentación de Habermas permite precisar que la ciudadanía no puede comprenderse únicamente como una condición para la atribución de derechos, ni como una práctica hegemónica de alguna visión ética, o como participación sin más, dado que la tematización que ella proponga o el procedimiento que la regule, no es

⁴¹ En *Teorías de la verdad*, Habermas (1997) señala: “Llamo ideal a una situación de habla en que las comunicaciones no solamente no vienen impedidas por influjos externos contingentes, sino tampoco por las coacciones que se siguen de la propia estructura de la comunicación. La situación ideal de habla excluye las distorsiones sistemáticas de la comunicación. Y la estructura de la comunicación deja de generar coacciones solo si para todos los participantes en el discurso está dada una distribución simétrica de las oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla. De esta exigencia general de simetría pueden deducirse para las distintas clases de actos de habla exigencias especiales de equidistribución de las oportunidades de elegir y ejecutar actos de habla” (p. 153). Las condiciones que se deben cumplir en la situación ideal de habla buscan que los hablantes tengan equidad en las oportunidades de participación, así como reciprocidad con respecto a la realización de actos de habla y veracidad o sinceridad en las expresiones de los hablantes, de modo que se fortalezca la capacidad del discurso para promover una motivación racional en los participantes.

invulnerable a ser una expresión de la hegemonía excluyente de algún ideal de bien o una extensión del poder administrativo.

3.1.3. Integralidad de la ciudadanía. Autores como Otfried Höffe (2007a) o Adela Cortina (1997) identifican algunos de los aspectos de la ciudadanía que se derivan del análisis de Habermas; no obstante, tratan de articularlos en una visión ampliada de ciudadanía que incluye las dimensiones económica, institucional y cosmopolita o mundial. Esta concepción multidimensional de la ciudadanía pretende dar respuesta a las exigencias de las sociedades contemporáneas, y que se pueden agrupar como un conjunto de deberes para una especie de ética política o de identidad democrática que analiza a profundidad el valor que cada dimensión tiene para la realización de la libertad. Höffe (2007a) propone una interpretación en la que la dimensión económica de la ciudadanía entiende que el trabajo es un espacio específico de autorrealización del ser humano, en el que la persona debe, mediante su esfuerzo, ocuparse de desarrollar las habilidades necesarias para la realización laboral y profesional; a este respecto afirma:

[...] el trabajo propio presenta junto con la educación y la instrucción en parte previas y en parte simultáneas, oportunidades para la autorresponsabilidad y la autorrealización, que importan un potencial de humanidad (p. 26), [...] se siente desafiado a esforzarse, a arriesgarse, a ser creativo, y también a cooperar y a competir. Como consecuencia se supera la separación entre los reinos de la necesidad y la libertad, dado que el mundo del trabajo está lleno de grandes oportunidades de libertad [...] (p. 27). [...] el ciudadano económico se evidencia no como individuo atomizado sino como persona que participa intensamente de un entramado social y que actúa tanto para procurarse a sí mismo una buena vida como para tener una buena convivencia (p. 28).

Por lo anterior, no parece haber una dicotomía insalvable entre la vida política de la democracia y la realización de los intereses económicos del individuo. Esta dimensión económica, en cambio, puede ser comprendida como un aspecto relevante para entender la integración de lo moral y lo político en el contexto de la educación democrática, dado que la planeación del proyecto de vida de un individuo, que empieza a configurarse en la época escolar, siempre incluye una concepción acerca del trabajo y la profesión, la cual se orienta por expectativas que encuentran las condiciones para su realización en el marco de la comunidad a la que se pertenece. Si comprendemos, como señala Höffe (2008), que la moral de una persona tiene que ver, en parte, con el interés propio, con la autoestima, con el respeto de aquello que se considera valioso “como instancia que impregna nuestra mirada hacia el mundo y la dirección de nuestro impulsos [...]” (p. 126), entonces no resultará complicado ver que el nivel de compromiso con respecto a las responsabilidades y deberes ciudadanos

no puede desligarse de las experiencias individuales relativas a la autorrealización personal. A las personas les interesa desenvolverse de tal modo que se produzcan relaciones de estima social, pues ello a su vez beneficia la estima de sí misma (Höffe, 2007b, p. 131-162); de este modo, la dimensión económica de la persona no debe comprenderse como egoísta o como una esfera alejada de lo moral y lo político.

Con relación a la dimensión institucional o estatal del ciudadano, Höffe (2007a) no piensa que ésta se limite a la recepción pasiva de la ley, sino que considera que el ciudadano debe practicar cierto *sentido cívico* compuesto por virtudes como el cumplimiento del derecho, el sentido de la justicia y el sentido comunitario. Con respecto al derecho, los ciudadanos deben estar dispuestos a cumplir con la ley, a tener “fidelidad al derecho” (p. 92), su complemento se identifica en la “disposición a actuar contra el injusto y en favor del derecho” (p. 92), denominada por Höffe como una especie de *coraje cívico* o *valor cívico*, que se entiende como el ejercicio de un sentido elevado y valiente del derecho que se expresa también como valor social y político. Por otro lado, el *sentido de justicia* se refiere a la idea de la construcción y ejercicio de un *juicio* que permita a los ciudadanos evaluar y ampliar la justicia de las leyes en sus dimensiones constitucional y legislativa, esto, orientado por los principios de “reconocimiento de la igualdad y de la libertad de todos los ciudadanos y de todos los estados con vocación de paz” (p. 93). Finalmente, el *sentido comunitario*, que se expresa al menos de tres maneras: la primera se refiere al compromiso con la propia cultura, no en el sentido de un nacionalismo, sino más bien como la responsabilidad por preservar lo propio de una cultura para las futuras generaciones; en segundo lugar, se entiende como “el hecho de que la ciudadanía se dedique por su cuenta y riesgo a tareas de bien común” (p. 97), es decir, al compromiso social que trasciende los límites institucionales del Estado; y en tercer lugar, el sentido comunitario se presenta como pertenencia ciudadana y como disposición para la participación. Estas virtudes hablan de las disposiciones personales que presupone el ejercicio de la ciudadanía, necesarias para que sea posible una verdadera auto-organización democrática sobre la base de la justicia.

La dimensión de la ciudadanía mundial es un complemento para el ciudadano del Estado, que extiende “su sentido del derecho, de la justicia y comunitario hasta una perspectiva regional y en definitiva global” (Höffe, 2007a, p. 170), por razón de que

comprende que las condiciones de la globalización del mundo contemporáneo dificultan la posibilidad de un Estado absolutamente independiente de los otros. Así pues, el compromiso cívico de los ciudadanos y de grupos de diferente carácter trasciende “las fronteras nacionales, asumen un compromiso inter y supraestatal y con el paso del tiempo conforman una sociedad cívica global” (Höffe, 2007a, p. 171). Uno de los argumentos de Höffe para justificar la existencia de intereses humanos que trascienden los límites territoriales y nacionales hasta convocar a toda la comunidad humana, apela a la antropología filosófica, bajo el entendido de que ella indaga acerca de “las condiciones previas y básicas que hacen posible a la persona en tanto persona. Las condiciones que como condiciones previas para el ser-humano, pueden denominarse “innatas” e “inalienables” radican en el requisito para todos los intereses habituales: la capacidad de actuar” (Höffe, 2007^a, p. 180). Según esta concepción, “debido a que el hombre puede ser lesionado pero también puede ejercer la violencia, puede ser a la vez ejecutor de la violencia que amenaza la capacidad de acción y también su víctima” (Höffe, 2007a, p. 181), se debe reconocer que la protección de *la capacidad de actuar* se presenta como un interés común de toda la comunidad de seres humanos, porque es una condición previa para ser humano.

Las visiones de la ciudadanía propuestas por Kymlicka, Nussbaum, Habermas y Höffe, permiten identificar en el concepto de *participación*, una idea recurrente o un hilo conductor, relativo a la cuestión que se propone en la pregunta acerca del tipo de ciudadano que debería formar una educación democrática, de tal forma que las responsabilidades y deberes que imponen el ejercicio de la ciudadanía sean coherentes con la conservación de un potencial moral en la persona, que mantenga siempre abierta la posibilidad real de iniciar procesos de transformación social.

En el segundo capítulo se defendió la tesis de que la política agonista y la deliberativa admiten una perspectiva de interpretación, que las comprende como intersectadas o complementarias en lo relativo al valor que dan a la contingencia, al momento de entender la dinámica que enmarcaría las acciones ciudadanas democráticas. En esta intersección se mostró que la democracia exige la elección de un procedimiento y de unas instituciones sociales que garanticen el derecho de los ciudadanos a la participación, pero también exige

que tales procedimientos e instituciones no sean un límite fijo o una instancia definitiva de la confrontación que está en la base de lo político.

En Kymlicka, Nussbaum, Habermas y Höffe se encuentran elementos de juicio que fortalecen la imagen de la democracia en el contexto de la deliberación y el agonismo. De las tesis de Kymlicka se puede inferir que la construcción de ciudadanía no puede ser un ejercicio de atribución de derechos que sea ciego frente a la diferencia de intereses de los grupos minoritarios, lo cual no implica caer en una especie de relativismo civil, por el contrario, se exige que los derechos de autodeterminación colectiva de los grupos no sean superiores a los derechos de autodeterminación individual de las personas; en este sentido encontramos que la base moral de la concepción de ciudadanía de Kymlicka consiste en el reconocimiento de la autonomía persona. Por su parte, las consideraciones de Nussbaum conducen a la idea de una ciudadanía mundial y cosmopolita, que trasciende los valores locales relativos a aspectos específicos de los grupos, no obstante, el objetivo parece ser el mismo que el de Kymlicka, es decir: proteger la diferencia, pero a partir del reconocimiento de lo que nos hace iguales, en este caso Nussbaum apela a la idea de dignidad como condición de la obligación moral de respeto por lo humano. Dicho respeto es incondicional e independiente de las diferencias específicas de los grupos y las personas, lo cual es también una forma de reconocer la importancia que tienen todos en el proceso para consolidar una idea de ciudadanía, en otras palabras, la perspectiva de la ciudadanía cosmopolita funciona como una especie de principio que no asume que exista a priori, alguna razón relacionada con la raza, el género, la nacionalidad, la cultura, que impida la participación política y la condición de ser sujeto para la atribución de derechos. En últimas, la dignidad humana se entiende aquí como el valor que posee la persona de ser merecedor de un respeto incondicionado, lo cual, se puede entender también como una alusión a la defensa de la autonomía personal, en el sentido que el respeto de la dignidad supone el respeto por las prácticas de autodeterminación.

Opino que las argumentaciones de Kymlicka y Nussbaum se preocupan por indicar el peligro que tiene para la autonomía personal y colectiva, que una concepción particular de bien se convierta en el criterio exclusivo para determinar los valores y normas en la vida pública de una sociedad. Con relación a esta preocupación, la crítica de Habermas a las concepciones liberal y republicana de la política, ayuda a entender los alcances de las tesis

de Kymlicka y Nussbaum. La idea de poder comunicativo que encarna el ideal de la deliberación presupone que las estructuras jurídicas de una sociedad son el efecto de las relaciones intersubjetivas lingüísticamente mediadas; según esto, para constituir un sistema de derechos, no se parte con el presupuesto de que el mundo social posea una estructura anterior (pre-configurada ética o políticamente), que las prácticas comunicativas deba exponer; en cambio, se trata de mostrar como el poder político deviene como un efecto de la contingencia de la deliberación pública, en la que se confrontan los intereses del poder estratégico, el poder administrativo y el poder comunicativo; es precisamente de esta forma que el procedimentalismo de Habermas se debe comprender como una expresión del pensamiento posmetafísico⁴², que entiende que la persona no es una especie de sujeto pasivo que participa de una suerte de orden racional de la realidad. En este orden de ideas, para Habermas la ciudadanía exige la participación de la persona en un procedimiento de deliberación que tiene como objetivo llegar a un acuerdo, lo cual expresa la relevancia de su autonomía moral y su carácter de constituyente en los procesos de decisión política.

Por otra parte, el análisis de Höffe acerca de la multidimensionalidad de la ciudadanía, parece lograr articular el aspecto ético de la persona mediante el reconocimiento de un sentido cívico, con los compromisos y responsabilidades que ser ciudadano exige para la vida política, los cuales se extienden al mundo, más allá de los límites nacionales. El sentido del *derecho*, de *justicia* y *comunitario*, que constituyen el *sentido cívico* descrito por Höffe, deviene en una concepción de la ciudadanía exigente, que demanda de la persona una agencia que describe ejercicios de participación que no se limitan al reconocimiento de una institución o a la ejecución de un procedimiento específico, ni reconocen como fuente de legitimación a algún ideal de bien particular, dado que su base moral radica en el respeto de la dignidad y la libertad.

Para terminar y volviendo a la cuestión de la educación democrática, el análisis desarrollado hasta aquí muestra que el ejercicio de la ciudadanía es ante todo una forma de *acción* que involucra más de un contexto: el contexto personal relacionado con las expectativas individuales, el contexto cultural conexas a las creencias y tradiciones a las que se pertenece y un contexto universal articulado por la condición de ser humano.

⁴² Ver Habermas (1990). pp. 38-64.

Hasta aquí se ha mostrado que la participación en el contexto de la ciudadanía democrática se configura con base en el reconocimiento de la autonomía como expresión principal del carácter moral de la persona. A continuación, se discuten una serie de críticas dirigidas a la posibilidad misma de la acción autónoma, con el propósito de fortalecer la dimensión política de la misma.

4. Autonomía, ciudadanía y participación

En las secciones anteriores se ha mostrado como la perspectiva de democracia basada en la intersección del agonismo y la teoría deliberativa de la política, satisface los requisitos de acción, reconocimiento e integralidad de la ciudadanía. El propósito de este apartado es tratar de probar que la concepción de ciudadanía democrática que emerge de esta síntesis satisface una doble condición, las impuestas por la moral y por la política. La dificultad de esta discusión radica en poder entender el sentido con el que se articulan lo moral y lo político en el contexto de la educación, pues mientras el propósito de una educación moral sería la formación de un sujeto autónomo; en el caso de lo político, la formación ciudadana estaría dirigida a promover una cultura política que exige a las personas consentir la autoridad de las leyes con el objetivo de regular las relaciones sociales en beneficio de la cooperación y la convivencia. Para salir de esta dificultad, considero que la clave está en considerar que la participación es la expresión esencial de la ciudadanía democrática y que ella exige de sujetos autónomos como condición de un ejercicio político genuino; y viceversa, la acción política democrática busca proteger la autonomía, porque de ella depende que se den procesos concretos de autodeterminación.

Esta interpretación comprende la participación es algo más que la mera actuación en un sistema de decisión política, que ella no se reduce a la aplicación de un procedimiento institucionalizado de toma de decisiones colectivas, sino que se extiende en diferentes dimensiones de la vida de la persona, involucrando actividades relacionadas con la realización efectiva de nuestra autonomía. Para argumentar esto, se analizará en primer lugar (4.1) la crítica de John Christman y Joel Anderson a la concepción de autonomía como autenticidad, seguidamente (4.2) se responde a la crítica, atendiendo principalmente a la interpretación relacional o intersubjetivista de la autonomía que se sigue de los análisis de Axel Honneth y al concepto de <<alfabetismo moral>> expuesto por Barbara Herman. Finalmente (4.3) se propone un análisis de la idea de <<libertad política>> de Rainer Forst, del que se deriva una concepción multidimensional de la autonomía, que permite precisar como la comprensión democrática de la formación ciudadana, debería privilegiar la participación y el reconocimiento, como elementos claves de su práctica.

4.1. Objeciones frente a la Idea de autonomía como autenticidad

La idea de autonomía constituye la base moral de los compromisos políticos que el concepto de ciudadanía exige a las personas en una sociedad democrática. John Christman y Joel Anderson (2005), desde una perspectiva liberal, entienden que la “autonomía halla su significado central en la idea de ser uno mismo, dirigido por pensamientos, deseos, condiciones, y características que no son simplemente impuestas externamente sobre uno, sino que son parte de lo que de alguna manera puede ser considerado el ser auténtico propio” (p. 3). A partir de esta comprensión general, siguen explicando Christman y Anderson, se logran identificar una serie de cuestionamientos en contra de la posibilidad misma de la autonomía. Entre estos problemas me centraré en los siguientes cuatro. En primer lugar, no es claro el papel que tienen los valores que conjugan una concepción de buena vida en las decisiones autónomas de los individuos, en otras palabras, ¿es posible una decisión neutral con respecto a los valores individuales de la persona? Esta cuestión busca aclarar si es razonable comprender la autenticidad en términos de incondicionalidad de la elección. Este problema se relaciona con la discusión de Kymlicka y Nussbaum, puesto que se pregunta, además, por la relevancia moral que tiene una cultura específica en la definición de los derechos que configuran la ciudadanía.

Una segunda dificultad tiene que ver con aquello que justifica las preferencias de los llamados deseos de primer orden. Christman y Anderson (2005) explican que la crítica se refiere a la consideración que postula que existen deseos de primer y segundo orden, y que los de segundo orden son los que aprueban los de primer orden, pues tal idea conduce a pensar que deberíamos admitir una instancia de tercer orden que condiciona los deseos de segundo orden y ésta a su vez supondría una de cuarto orden, y así sucesivamente. Esta consideración refiere a una cuestión aún más radical frente a la idea de autonomía, a saber: “¿por qué la aprobación subjetiva confiere autoridad normativa a los deseos de primer orden en primer lugar? ¿Que tienen de especial las voces de mayor orden que hacen que los otros aspectos del ser sean tan (metafísicamente) especiales?” (Christman y Anderson, 2005, p. 6).

Una tercera crítica, acusa a la idea de autonomía de ser una concepción particular de bien basada en valores que promueven el egoísmo y una idea del ser humano que lo supone capaz de acceder a un conocimiento transparente de sí mismo (Christman y Anderson, 2005,

p. 7). Finalmente, un cuarto cuestionamiento tiene ver con el individualismo que, bajo el supuesto de que las personas son átomos separados entre sí, entiende que la autonomía comprende a la persona como una especie de centro hermético y aislado de autoconocimiento, lo cual niega los aspectos sociales que dan lugar a relaciones intersubjetivas que seguramente tienen incidencia en la construcción de la identidad individual (Christman, 2005, p. 8).

A continuación, se resumen las cuatro críticas descritas arriba, bajo el entendido que ellas expresan cuatro razones que buscan mostrar la imposibilidad de la autonomía:

- a) No es posible ser auténtico, y por tanto autónomo, porque nuestras decisiones con respecto a los valores que nos definen no pueden ser neutrales frente a valores externos.
- b) No es posible justificar nuestras preferencias aludiendo al reconocimiento de deseos de segundo orden, dado que eso implicaría también aludir a deseos de tercer y así sucesivamente; en consecuencia, no podemos justificar preferencias como nuestras.
- c) Dado que no es posible realizar decisiones con base en valores neutrales, entonces la idea misma de autonomía es una forma ética que representa un ideal de vida buena, lo cual muestra su naturaleza paradójica, en el sentido que ella promueve la idea de autodefinición como una instancia libre de coacciones externas.
- d) No es posible la autonomía, puesto que la construcción de la identidad de las personas, que se supone se deriva de un proceso de autodeterminación incondicionada, no es tal, en el sentido que la posibilidad misma de tener una identidad implica la interacción con otros en un contexto socialmente determinado.

Siguiendo lo propuesto arriba, lo que estas cuatro críticas cuestionan es si es posible justificar la condición de autenticidad de la persona de modo que se pueda afirmar su autogobierno. La condición principal de la autenticidad es que la persona logre identificarse con un conjunto particular de deseos y valores, esto supone que ella es competente para realizar tal elección de modo que el resultado de la misma pueda considerarse como libre o incondicionado. Así, tales cuestionamientos también atacan la idea misma de autogobierno

individual y con ello, la posibilidad de la democracia como sistema de legitimación que se propone como forma de autogobierno colectivo. En el contexto educativo, estas críticas socavan la posibilidad de la educación moral, dado que uno de los supuestos de la misma, es que el proceso educativo tiene como propósito participar en la manera como el estudiante va definiendo su plan de vida, sin que ello signifique imponer un ideal particular de buena vida.

4.2. Participación y autonomía

En este apartado se propone que una manera de responder a tales críticas consistiría en asumir que la participación política es la acción esencial del ejercicio de la ciudadanía, en cuanto que permitiría comprender que la neutralidad no es condición de la autenticidad. Si pensamos la ciudadanía como participación, entonces es posible precisar las diversas dimensiones de la autonomía. Así, encontramos que aun aceptando las críticas expuestas en a, b, c y d, la necesidad de pensar a la persona como un ser autónomo se mantiene intacta.

La autenticidad, en la medida en que se refiere al conjunto de experiencias que ha tenido una persona, que incluye sus deseos, valores y creencias, que la diferencian de otras personas, no es una cuestión de profilaxis racional o trascendental en la que la persona logra conocer su ser desnudo. Es más bien un acto de *reconocimiento*. Para Axel Honneth (2009), la idea de la autonomía basada en la capacidad empírica atribuida a la persona de lograr un conocimiento transparente de sí misma y por tanto, un control total y libre (p. 281), supone una concepción ilusoria, que desconoce la crítica moderna del sujeto, desarrollada por el psicoanálisis y la filosofía del lenguaje, según la cual, por un lado, reconoce la existencia de “fuerzas motrices y motivos de la acción individual sustraídos de la conciencia” (p. 275), y por el otro, muestra que “el discurso individual depende de un sistema de significados lingüísticos previamente dado” (p. 275), de modo que se socava la posibilidad de la autonomía entendida como autocontrol y como agencia constitutiva del sentido propio. Para Honneth, si apelamos a la visión de Kant sobre la autonomía, entonces la crítica se ve debilitada, dado que esta se entiende con referencia a las condiciones que debe cumplir un juicio para ser considerado como moral, o como la condición que expresa la inviolabilidad de la libertad humana, en el sentido del derecho que tiene la persona a la autodeterminación por gracia de su capacidad de responsabilizarse moralmente por sus acciones (p. 80).

Honneth argumenta que, si bien el ser humano no es capaz de saberse completamente a sí mismo en términos de sus necesidades o intencionalidad; tal situación no conduce necesariamente al abandono de la noción de autonomía como clave en la comprensión de la dimensión moral; por el contrario, para Honneth “las fuerzas incontrolables del inconsciente y los sucesos de significación lingüísticos [son] polos del sujeto cuya posición cargada de tensión produce la obligación a la individuación humana” (p. 285). En este sentido, se entiende que la autonomía es un ideal normativo para la individuación de la persona, que conduce a la construcción de la identidad del yo y a la comprensión de la persona como un ser capaz de establecer relaciones de reconocimiento de sí mismo, con el entorno y con la sociedad.

Por lo anterior, Honneth comprende que las preferencias, hábitos y concepciones de bien, que se dan en el espacio intersubjetivo que se produce por nuestras relaciones lingüísticas, se generan en gran parte, gracias a la manera como los impulsos han transitado del espacio inconsciente al lingüístico; de tal manera que dichos impulsos aportan alternativas para la configuración de la identidad; así, una persona autónoma es capaz de “descubrir impulsos de acción siempre nuevos e inexplorados y de convertirlos en material de decisiones reflexionadas” (p. 287); además, es aquella capaz de conducir y reorganizar su vida con base en las alternativas de sentido que se producen por las reflexiones (evaluaciones éticas) que realiza de sus deseos (p. 288); finalmente, una persona autónoma es aquella que es capaz de participar de manera afectiva con respecto a las demandas morales del entorno; es decir, no se trata exclusivamente de obrar conforme a principios universales, sino además de contextualizar e involucrarse con la vida de los otros. (p. 290)

La interpretación de Honneth permite identificar un aspecto relevante sobre la autonomía: su naturaleza intersubjetiva. Esta perspectiva intersubjetivista basada en el *reconocimiento* trata de defender que la posibilidad y realización de la autonomía no puede justificarse como una acción cuyas condiciones se completen en una especie de autosuficiencia e independencia del sujeto individual. Más bien se sostiene que la autonomía requiere de una serie de recursos y circunstancias que el individuo por sí mismo no puede satisfacer. Honneth y Anderson (2005) indican que aspectos como la educación, una alimentación adecuada, las oportunidades de participación en la cultura, entre otras, son

condiciones de posibilidad de la autonomía (p. 129), lo cual permite precisar la incongruencia que existe cuando se afirma que ser autónomo equivale a ser autosuficiente. Por esto, se hace necesario pensar la autonomía no solo en términos de un atributo moral intrínseco, sino también en términos de sus condiciones de posibilidad, lo que implica reconocer la relacionalidad de la autonomía y por ende, la pertinencia de pensar una idea de justicia social que no se limite exclusivamente a la distribución de derechos (p. 144-145), sino que trate además de promover lo que se podría denominar como una infraestructura *recognicional* que facilite la producción de nexos sociales que fomenten relaciones legalmente institucionalizadas de respeto por la autonomía y la dignidad, también las relaciones de amor y amistad, y relaciones grupales centradas en el reconocimiento de valores compartidos⁴³. Con esto, el enfoque recognicional de la autonomía entiende que el respeto de sí mismos, la autoconfianza y la autoestima son condiciones esenciales para la autonomía (es decir, para llevar a cabo y desarrollar la propia concepción de una vida que vale la pena), y que ellas dependen del reconocimiento recíproco que se produce entre los miembros de una comunidad (p. 130-132).

Un argumento que fortalece la tesis del enfoque recognicional o relacional de la autonomía, acerca de la relevancia de las relaciones sociales en el desarrollo y realización de la autonomía, es el basado en la tesis del alfabetismo moral propuesto por Barbara Herman⁴⁴.

⁴³ Resulta relevante aclarar aquí que a las formas de reconocimiento descritas por Honneth (1997b) (amor y amistad, derecho y solidaridad) corresponde también a las formas de desprecio: maltrato y violación de la integridad física desposesión de derechos y exclusión, y deshonra y humillación; las cuales son importantes para la realización de la autonomía, en la medida que es precisamente la identificación de las formas de desprecio las que motivan de manera negativa la lucha por el reconocimiento. Honneth argumenta que “Ni en Hegel ni en Mead se había podido encontrar una indicación acerca de cómo la experiencia de menosprecio social puede motivar que un sujeto entre en una lucha práctica o en un conflicto. Faltaba el eslabón psíquico intermedio que conduce del sufrimiento a la acción, porque a la persona concernida la informa cognitivamente acerca de su situación social. Yo querría presentar la tesis que esta función pueden cumplirla las reacciones negativas de sentimiento, tales como la vergüenza, la cólera, la enfermedad o el desprecio; a partir de ellas se coordinan los síntomas psíquicos por los que un sujeto consigue conocer que de manera injusta se le priva del reconocimiento social. El fundamento de esto ha de verse en la dependencia del hombre respecto de la experiencia de reconocimiento: para llegar a una autorrelación lograda, el hombre se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetiva de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimiento tales como la vergüenza o la cólera. Por ello la experiencia de menosprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social”. (pp. 165-166).

⁴⁴ Hay que señalar que los análisis de Herman desarrollados en *Responsability and Moral Competence* (que es el capítulo 4 de su obra *Moral Literacy*) no tienen por objetivo directo aclarar la comprensión de la ciudadanía en el contexto de la formación política, en cambio, su interés esencial radica en el estudio de la formación del

Según Herman (2007), las relaciones con los padres o las que se den en la crianza, tienen un fuerte peso en la determinación de lo que somos como agentes morales; pero dicho proceso no necesariamente conduce a que el agente desarrolle los valores adecuados para cumplir con las responsabilidades morales y sociales presentes en su entorno. De este modo, para Herman, el carácter moral empieza antes de la posibilidad de reflexión, gracias a las relaciones que se dan en el periodo crianza, estas relaciones pueden ser desafortunadas (gracias a accidentes en el carácter moral de los criadores que se transmite), y tener como efecto un desarrollo moral que no sea adecuado en el contexto del tipo de carácter moral que se exige en una sociedad democrática y pluralista (p. 95); esta interacción va configurando la base para establecer la estructura motivacional de las acciones de la persona, que tiene la función de servir como medio de valoración moral de las acciones que el agente realiza y que observa en los otros. Esta estructura motivacional también se refiere a lo que Herman llama alfabetismo moral, que se entiende como “una capacidad de leer y responder a los elementos básicos del mundo moral” (p. 97) es decir, “una capacidad básica para adquirir y usar el conocimiento moral en los juicios y las acciones” (p. 81). Esta capacidad es producto del aprendizaje que se produce por la interacción con las demás personas, y de la experiencia de vivencias acumuladas del individuo. El alfabetismo moral, así como la habilidad para comunicarnos en un lenguaje, es una competencia que se puede mejorar y desempeñar de manera cada vez más eficiente, en el sentido que nos hace más capaces de comprender y, por tanto, de controlar la estructura de motivaciones de las acciones que realizamos. Un aspecto importante de este proceso de alfabetización moral son los informes y reacciones que los otros producen acerca del daño (falla moral) o beneficio que nuestra acción causa o puede causar (p. 99), lo cual se va articulando en nuestra historia de vida como una memoria de nuestra identidad personal, que se manifiesta en la sensibilidad moral, y por tanto en nuestra capacidad de evaluar la acción. Así mismo, se crean también relaciones de confianza que motivan una disposición para responder a la vulnerabilidad de los otros, y generar así hábitos de cuidado y apoyo (p. 101). En este orden de ideas, el alfabetismo moral sirve para comprender la instancia de deseos de segundo orden de nuestros valores morales, en el

carácter moral; no obstante, la referencia de Herman al valor de las relaciones con los otros para el desarrollo de la moralidad, fortalece la pertinencia del enfoque reconocicional en la promoción de la formación política para la autonomía.

sentido que sitúa una referencia de la capacidad de juzgar moralmente en la estructura motivacional articulada con nuestra historia de vida y nuestro aprendizaje del carácter moral.

Las argumentaciones de Honneth y Herman exponen una serie de razones, para entender que la autonomía requiere del reconocimiento y que no se puede concebir como autosuficiencia individual. Aspectos como la intersubjetividad, la importancia de la historia de vida y su vínculo a las motivaciones morales o el reconocimiento de condiciones universales de la moral (alfabetismo moral), son elementos que estructuran una lectura crítica de la autonomía concebida como mera autosuficiencia, en el sentido que permiten entender que la falta de conciencia absoluta sobre nuestros deseos y necesidades no excluye que seamos seres de los cuales no sea posible atribuir responsabilidad y por tanto, libertad.

4.3 Multidimensionalidad de la autonomía

Una buena síntesis de la naturaleza multidimensional de la autonomía la encontramos en la propuesta de Rainer Forst. En su texto *Political Liberty: Integrating five conceptions of autonomy*⁴⁵ (2012), Forst distingue cinco dimensiones de la autonomía, en cada una de las cuales la intersubjetividad cumple un papel fundamental. En general, para este autor, la libertad política consiste en “la libertad que las personas tienen como ciudadanos de una comunidad política, es decir, la libertad que ellos pueden exigir como ciudadanos y que se deben dar los unos a los otros como ciudadanos” (Forst, 2012, p. 125). A esta comprensión de la libertad política subyace una concepción de la *autonomía personal* como autodeterminación, en un sentido que reconoce la reciprocidad con la que se integran las interpretaciones de libertad positiva y negativa analizadas por Isaiah Berlin en su famoso texto sobre las libertades (Forst, 2012, p. 127). En este orden de ideas, una persona autónoma es “un ser que se determina a sí mismo, es aquel que actúa intencionalmente con base a razones” (Forst, 2012, p. 129). Para Forst (2014), la condición de ser autónomo o de tener dignidad, se refiere a la condición de poder justificar las acciones; así, entiende que la dignidad del ser autónomo consiste en que puede exigir y dar justificaciones (p. 128). En su análisis del concepto de dignidad, Forst pone por caso el tener que vivir en la pobreza como

⁴⁵ Este ensayo hace parte de la obra *The Right of Justification* del mismo autor.

una situación que vulnera la dignidad humana, la cual puede generarse por efecto de una catástrofe de la naturaleza, por lo que, en tal escenario, Forst (2014) señala,

Lo que vulnera [...] la dignidad de los hombres es el tener que vivir en la pobreza, [es] el estar forzados a ello, y el que sean otros hombres los que hayan causado este estado [...]. Esta es la vulneración de la dignidad: el ser pasados por alto, el no contar, el “ser invisibles” para la legitimación. En cuestiones de dignidad humana, por lo tanto, no debe pensarse en situaciones (objetivas o subjetivas), sino en relaciones sociales, de procesos, interacciones y estructuras que producen situaciones, y en el estatus que tienen en ellas los individuos. [...] El fenómeno central de la vulneración de la dignidad [es] la vulneración consciente del estatus moral de ser al que se deben justificaciones por las situaciones que imperan, o por acciones aisladas; es el fenómeno de la “invisibilidad” para la legitimación del ser dominado sin una fundamentación suficiente. (p. 118).

En este pasaje se evidencia que la relevancia del reconocimiento para la comprensión de la ciudadanía democrática, es que aporta una concepción concreta de la dignidad humana, en el sentido que no se conforma con el aprecio en abstracto del valor de la persona, sino que exige que este aprecio y valor se manifieste fácticamente en la manera como se dan las relaciones interpersonales en distintos contextos. Uno de los aspectos clave de esta concepción de la autonomía y la dignidad humana, radica en el valor que atribuye a la participación, entendida como el ejercicio de dar y recibir justificaciones, que en cualquier caso involucra la dimensión intersubjetiva que ya se ha explicado. Además, otro aspecto importante consiste en que esta concepción es flexible frente al pluralismo de narrativas que los individuos pueden usar en sus prácticas justificatorias, en el sentido que “no negarle a nadie su derecho moral a la justificación, no implica la concepción de que solo la vida elegida autónomamente (cualquiera fuere el significado concreto de esto) es la vida buena” (Forst, 2014, p. 124), es decir, se concibe la acción moral como articulada a la dimensión ética de las personas. En este orden de ideas, esta consideración de la justificación se diversifica conforme al contexto en el que se deba argumentar, esta diversidad de contextos implica a su vez una distinción entre los tipos de autonomía que pueden operar. En su argumentación, Forst distingue cinco contextos de justificación a los que subyacen cinco dimensiones de la autonomía, a saber: moral, ética, legal, política y social.

4.3.1. Autonomía moral. En un *contexto moral* (autonomía moral) el criterio de justificación toma en cuenta dos principios, el principio de reciprocidad y el principio de generalidad. El primero significa “que ninguna de las partes implicadas puede exigir ciertos derechos o privilegios que le niegue a otros y que la relevancia y fuerza de los derechos en cuestión no son determinados unilateralmente” (Forst, 2012, p. 129), y el principio de

generalidad explica “que todos los afectados tienen igual derecho a exigir justificaciones. Toda *persona moral* tiene un *derecho básico a la justificación*⁴⁶, un derecho a tener igual importancia” (Forst, 2012, p. 130). Este derecho básico a la justificación se refiere a la condición de respetar a los otros como seres humanos, independientemente de los conflictos o acuerdos que se presenten, “es el derecho a ser respetado como una persona moral, que es autónoma por lo menos en el sentido que no debe ser tratado de una manera para la cual no pueda dársele razones adecuadas” (Forst, 2005, p. 35). De este modo, se comprende que dicho derecho se encuentra relacionado con las situaciones de disenso o conflicto, en las que se generan demandas de justificación por parte de los participantes, por la fractura o el intento de fractura de alguna lógica social instituida. Así entendida, la autonomía moral genera para la comprensión de la libertad política una exigencia de hacer posible la participación de todos los afectados por una norma, porque en la medida que los ciudadanos son usuarios de la libertad, dicha restricción impediría su reconocimiento como agente moral responsable; por otra parte, en tanto que a los ciudadanos también corresponde otorgar libertades, deben ser capaces de justificar mediante razones no rechazables por los otros, dichas pretensiones; en este sentido, para que sea posible que en una comunidad política los ciudadanos sean a la vez los autores y destinatarios de la ley, hace falta que exista un respeto recíproco por la dignidad humana en los términos propuestos por el derecho básico a la justificación.

En este orden de ideas, cuando pensamos la educación democrática en el contexto de la autonomía moral de la libertad política definida por Forst, encontramos elementos de juicio que permiten precisar de manera concreta el valor que tiene la participación en la formación ciudadana. Los principios de no represión y no discriminación defendidos por Gutmann, describen restricciones al Estado y a las familias que limitan su autoridad siempre en beneficio que orientar procesos formativos que no sean excluyentes; no obstante, Gutmann sostiene que la autonomía no es ideal alcanzable en la escuela⁴⁷, por lo que la perspectiva de Forst permite una visión más amplia del asunto. Por su parte, la idea de autonomía moral no solo busca proteger el derecho básico a la justificación como expresión de sí misma sino, además, reconoce en las prácticas argumentativas de las personas, un medio concreto en la

⁴⁶ Para una aplicación del derecho básico a la justificación en el contexto de los derechos humanos ver Forst (2005, 2014).

⁴⁷ En la parte final se trata este asunto con más detalle.

que ésta, la autonomía, se realiza. Esto último bajo la condición de que “nadie debería estar sometido a un sistema de derechos y deberes -un régimen jurídico político, si se quiere- en el que él o ella no pueda participar como ser de justificación autónomo” (Forst, 2014, p. 56); de manera que la ciudadanía democrática, si bien reconoce la participación manifiesta en las acciones justificatorias o deliberativas como su principal expresión, no por ello se debe entender que el ejercicio de la ciudadanía, debe someterse a un procedimiento o a unas reglas de juego específicas, sin que exista la posibilidad de transformar tales reglas o procedimiento. Así, desde la perspectiva de la autonomía moral, la formación ciudadana debe orientarse a generar espacios de formación en la que el estudiante aprenda a dar razones y a exigir de los otros, en especial de los profesores y directivos, las razones de aquellas decisiones que afectan la vida de los integrantes de la comunidad educativa.

4.3.2. Autonomía ética. Un segundo contexto es el de la *persona ética*, este se refiere al tipo de autonomía que está en la base de las respuestas que la persona proporciona acerca de la pregunta sobre la buena vida. Estas respuestas se encuentran íntimamente articuladas a las vivencias específicas de la persona, por lo que alguien “es éticamente autónoma cuando él o ella determina lo que es importante para sí misma con base en razones que tengan en cuenta más completamente y adecuadamente su identidad” (Forst, 2012, p. 131). Ahora bien, la pregunta por la buena vida, en virtud del derecho a la justificación, supone que la persona que la responde lo hace autónomamente cuando tiene en cuenta a los otros en su respuesta. En este orden de ideas, la autonomía ética no solo incluye seguir o vivir conforme a una doctrina ética o a la elección o valoración de un ideal específico de bien; también se relaciona con las concepciones de buena vida que tengan las otras personas. Forst señala que las dos actitudes anteriores se refieren, respectivamente, a concepciones de primer y segundo orden de la autonomía ética; es decir, concepciones de bien (de primer orden) que se refieren a un ideal particular o doctrina sobre la buena vida, y concepciones de bien (de segundo orden) que se refieren a las reflexiones y valoraciones que se realizan sobre las concepciones de bien de primer orden, y que permiten que las personas vivan conforme a una en particular (Forst, 2012, p. 132).

En este sentido, se entiende que, si bien la educación democrática no debe promover una doctrina específica acerca de la vida buena, de ello no se sigue que no sea parte del proceso educativo que los estudiantes busquen y construyan aquellas formas de vida que crean que son mejores o preferibles. El valor de la autonomía ética para la ciudadanía, radica en que ella permite vincular intereses o convicciones subjetivas o privadas, como razones para que las personas reconozcan compromisos relativos al respeto de obligaciones legales y jurídicas, en el sentido que la reflexión que antecede a la elección de cierta doctrina ética, es de entera responsabilidad de la persona que la realiza; tal elección se da siempre en el contexto de una comunidad, siempre junto a otros, que a su vez pueden o no coincidir en la preferencia ética, pero que en cualquier caso, cada uno se constituye en el autor total o parcial de su modo de vida, por lo que tiene el deber de justificarlo si éste entra en conflicto con la autonomía moral. Lo que la autonomía ética aporta a la comprensión de la formación ciudadana en el contexto de una educación democrática, es el papel que debe cumplir la escuela en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes; en este contexto, si bien no se debería privilegiar o reproducir en la comunidad política una concepción particular de bien en detrimento de otras, esto no significa que todas las posibles sean igualmente válidas, pues los individuos y los grupos son responsables, en virtud de los principios de reciprocidad y generalidad, de justificarlas, lo cual, amplía su compromiso por el respeto de las normas y leyes, que garanticen tales libertades. En la medida que la escuela democrática aporte a que los estudiantes realicen un plan de vida acorde con sus habilidades, talentos y expectativas, en beneficio de ellos mismos y sus allegados, ellos percibirán que la escuela no es indiferente a sus propios intereses y objetivos; opino que tal experiencia fortalece la confianza en la institucionalidad, lo cual es beneficioso para el ejercicio de la ciudadanía.

4.3.3. Autonomía legal. Si bien es cierto, como se vio en el apartado anterior, que la posibilidad de ser autónomamente ético en una comunidad, puede fortalecer el respeto de los ciudadanos por la ley; también lo es, que esto puede ser así, siempre que la libertad política no se encuentre basada en una concepción ética de primer o segundo orden. Esta consideración allana el terreno para comprender que “la autonomía *legal* puede por ende ser introducida como un asunto de no ser forzado a vivir de acuerdo a una concepción específica de autonomía ética” (Forst, 2012, p. 133). Por tanto, la autonomía legal tiene por objetivo garantizar mediante medios institucionales la autonomía moral, en el sentido que no

privilegia ninguna concepción específica del bien, y supone que la identidad ética de cada uno tiene igual importancia, siempre que interactúe con las otras en los términos descritos por la reciprocidad y la generalidad. Esta idea muestra como la obligación y la responsabilidad de la persona se justifica ante la ley, no por una ética específica o por la propia, sino por el respeto de la dignidad humana; lo cual evidencia la relevancia que tiene reconocer la identidad ética como fuente de compromiso político y moral frente a la ley, para la formación ciudadana en el contexto de la educación democrática. Por lo anterior, en una educación democrática se debe promover una comprensión de la ley, de tal forma que no se caiga en los extremos de valorarla en cada caso como una obligación moral incuestionable o el de ser completamente indiferente a ella; más bien, de lo que se trata la relación del ciudadano democrático con la ley es de un ejercicio de evaluación permanente, en el que entiende que las leyes son un aspecto clave de sus propias vidas, aunque contingentes y por tanto transformable, en virtud de los criterios de reciprocidad y generalidad.

4.3.4. Autonomía política. La autonomía política se refiere a la necesidad de justificación mutua que se deben los ciudadanos con respecto a su rol como autor de la ley y no simplemente como sujeto a ella (que es de lo que trata la autonomía legal). Esta participación no se entiende como una obligación sino como la garantía de que exista, formal y materialmente, equidad en los derechos y las oportunidades para hacerlo (Forst, 2012, p. 135). Así, la autonomía política “es una forma de autonomía que puede ser ejercida sólo conjuntamente con otros como miembros de una comunidad política” (Forst, 2012, p. 136), de modo que se produzca un vínculo de corresponsabilidad con respecto a los efectos de las decisiones colectivas que se realicen. Esta responsabilidad se extiende no solo a los miembros de la comunidad política sino a las personas externas que se vean afectadas por ellas. Dicha corresponsabilidad hace referencia a la consciencia que debe tener el ciudadano democrático sobre el ejercicio del poder que le corresponde realizar, acerca del valor de la participación para la construcción y transformación de la sociedad en un orden cada vez más justo. En el contexto de las instituciones educativas, un medio para promover este tipo de autonomía consistiría en garantizar que exista un gobierno escolar y que las decisiones del mismo sean tomadas en cuenta como una acción relevante para el funcionamiento de la escuela.

4.3.5. Autonomía social. La responsabilidad por la ley debería justificarse por el hecho de que existan “las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad de autonomía y para la posibilidad de su ejercicio” (Forst, 2012, p. 136). Estas condiciones se refieren a mantener cierto estándar de bienestar material, así como a que la cultura no estigmatice o humille a algún grupo o individuo. La autonomía social se refiere entonces a que “una persona tiene los medios internos y externos para ser un miembro tan igual como responsable de la comunidad política, es decir, de ser autónomo en los cuatro sentidos discutidos hasta ahora” (Forst, 2012, p. 136). La idea de autonomía social busca mostrar que el ciudadano no puede ser comprendido exclusivamente como sujeto portador de derechos, llamando la atención acerca de que también es necesario no obstaculizar, no restringir o no reprimir la autonomía representada en el ejercicio de los derechos; además, muestra cómo esta tarea es una responsabilidad compartida por los miembros de la comunidad política, en el sentido que ella debe promover una cultura que no sea humillante y que beneficie la autoestima de las personas. Así entendida, la garantía del ejercicio de la autonomía social exige que una educación democrática, busque que las prácticas de formación ciudadana se orienten a que los educandos tengan las mismas oportunidades para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la libertad política; además, también debe apuntar a mitigar las condiciones sociales estructurales y a cambiar aquellos aspectos de la cultura que impiden a los educandos desarrollar su autonomía moral y ética.

Esta visión analítica de la autonomía sirve para comprender la *integralidad* de la misma. Aunque Forst se refiere a las autonomías moral, ética, legal, social y política, como concepciones diferentes de la autonomía individual (Forst, 2012, p. 125), encontramos en su argumentación que todas ellas se realizan como un tipo contextual distinto de agencia justificativa con base en razones: prácticas justificatorias de tipo moral relativas al reconocimiento de la dignidad del otro; también prácticas justificatorias de tipo ético, orientadas al reconocimiento de la identidad personal en términos de los valores y creencias que constituyen el proyecto de vida específico de la persona; así como, prácticas justificatorias de tipo legal, que cubren la necesidad de que se institucionalicen las libertades relacionadas con la moral y la ética, tendientes a garantizar el reconocimiento equitativo de la importancia de las distintas concepciones de bien, conforme a las exigencias de reciprocidad y generalidad. Las prácticas justificatorias legales, demandan a su vez un

procedimiento de justificación que legitime sus resultados, el criterio de legitimación debe cumplir con la reciprocidad y generalidad propuestos en la autonomía moral, por lo cual, la autonomía política se refiere a prácticas justificatorias democráticas, que hacen ver en la democracia un sistema de legitimación coherente con la idea de responsabilidad colectiva por la ley. Finalmente, se dan prácticas justificatorias de tipo social, en la forma de demandas por condiciones formales y materiales para la realización de la autonomía en todas sus dimensiones.

Cada una de estos tipos de práctica, es una expresión posible del ejercicio de la *participación*, al mismo tiempo que una forma de *reconocimiento*. Moralmente participamos en la construcción del valor que nos damos los unos a los otros en tanto seres humanos; éticamente, participamos de una tradición, o de un grupo con el que reconocemos valores y creencias compartidos; legalmente, participamos en el respeto de la ley, en tanto no limite irrazonablemente la prescripción moral reconocida y la libertad de autodefinición; políticamente, participamos en la configuración de las leyes y socialmente en la demanda de las garantías de las condiciones mínimas de la autonomía en general. Además, todos estos ejercicios justificatorios implican un vínculo con la comunidad o la pertenencia a una comunidad, es decir, la autonomía en cualquiera de sus dimensiones supone alguna acción intersubjetiva. En este sentido, entendemos con J. Waldron (2005) que “participar es compartir o participar en una acción, algo que necesariamente supone que uno no es la única persona que comparte o participa en la actividad en cuestión” (p. 281).

Cuando se pregunta acerca de la razón por la cual debemos respetar la ley y sentirnos obligados a cumplirla en nuestro rol de ciudadanos democráticos, o por las razones acerca de por qué se debe limitar la autonomía ética en beneficio del respeto de la dimensión moral del otro, las posibles respuestas versarían sobre el hecho de que hacemos parte de lo que la ley representa, porque ella es una expresión de lo que compartimos con los otros en tanto pertenecientes a una comunidad; también porque la capacidad de actuar de cada uno es al mismo tiempo el medio y el fin de lo que cada uno es, así como el obstáculo y la negación posible de lo que los otros son o pueden ser. Creo que cuando pensamos en las condiciones de posibilidad de ser uno, y entendemos que ellas subyacen al hecho de ser varios en comunidad, la participación es un ideal que expresa ese vínculo, siempre y cuando seamos

concebidos como agentes morales, éticos, legales, sociales y políticos. Para la formación ciudadana, en el contexto de una sociedad democrática, el énfasis debería orientarse hacia la dimensión política (en el sentido propuesto por la libertad política), hacia una especie de competencia de la participación, en la medida que es precisamente en el espacio político que emerge el sentido normativo del vínculo de las demás libertades.

Siguiendo lo expresado en el párrafo, se puede interpretar en Forst (2014, 2012, 2005) una propuesta que entiende la participación como el ejercicio del *derecho básico a la justificación*, la cual aporta una serie de aspectos claves para la comprensión de la educación democrática. Por esta razón, a continuación, se explica con más detalle la tesis de Forst.

El derecho a la justificación se presenta, en principio, como resultado de una reflexión general sobre los Derechos Humanos. Para Forst (2014) los derechos humanos son

La reivindicación de no ser solo un miembro de la sociedad totalmente integrado, sino un sujeto social y político que -hablando negativamente, está libre de dominación arbitraria social o política y que formulándolo positivamente- es alguien que “cuenta”, es decir, que es considerado como persona con dignidad, como alguien con derecho efectivo a la justificación. Este derecho dice que no puede haber un orden social político legítimo que no pueda ser justificado adecuadamente frente a sus sujetos [...] (p. 62)

A este planteamiento subyace una consideración moral, según la cual, el reconocimiento de la dignidad humana debe constituir parte esencial de los criterios y las acciones que orientan la manera como se estructura un orden social democrático. Pero Forst habla de una “dignidad efectiva” es decir, que se realice conforme a la valoración de la persona como relevante para los ejercicios de participación que devienen en la conformación de las leyes de la sociedad. Por esta razón, se entiende como una exigencia moral (y por tanto universal) que las personas puedan resistirse y evitar que su libertad individual y colectiva sea sometida o disminuida y que puedan participar en la determinación de las leyes que finalmente protegerán las libertades subjetivas y políticas. De allí los principios de reciprocidad y generalidad. Como indicábamos antes, la reciprocidad “significa que nadie puede reclamar algo (determinados derechos, en este caso) que les niegue a otros (reciprocidad de los contenidos), y que nadie puede sin más imponer a otros las propias perspectivas, valoraciones, intereses o necesidades, de modo que él o ella se atribuya el derecho de hablar del interés verdadero de esas personas o refiriéndose a una verdad que esté más allá de la justificación por razones que puedan compartirse (reciprocidad de los

fundamentos)” (Forst, 2014, p. 65.). Por su parte “la generalidad significa que los fundamentos que han de sustentar la validez normativa para las normas como las de los derechos humanos deben poder ser compartidos por todos los afectados, contemplando sus intereses y reivindicaciones (recíprocamente) legítimos” (Forst, 2014, p. 65.).

Ambos principios configuran el derecho a la justificación como la condición para que se genere un espacio en el que no sólo tiene lugar un reconocimiento pasivo de la dignidad humana, en el sentido que se conciba a la persona apenas como una condición meritoria para otorgar derechos. Forst defiende lo que él llama *agencia normativa*, según la cual, la persona es un sujeto para la atribución de derechos, pero además un sujeto autónomo o digno, que debe ser incluido y valorado, es decir, "que merece justificación política efectiva como participante en la práctica del dar y recibir razones en el ámbito político" (Forst, 2014, p. 72). Este reconocimiento es un reconocimiento moral, que se realiza conforme a los principios de reciprocidad y generalidad, de modo que no puede estar condicionado por concepciones éticas o de otro tipo. Conforme a esta perspectiva, la participación no solo supone el derecho de intervenir en la formulación de las leyes que lo afectan a uno, sino, además, el reconocimiento de que tal práctica de justificaciones es intersubjetiva.

La idea de libertad política defendida por Forst – como se ha expuesto –, se entiende desde una perspectiva relacional o intersubjetivista, como la libertad que los ciudadanos pueden exigir y deben conceder a los otros; bajo esta perspectiva Forst ha configurado una concepción de la libertad política con base en la diferenciación de cinco dimensiones de la autonomía: la moral, la ética, la legal, la política y la social; además, ha mostrado como tales dimensiones o formas de la autonomía se articulan entre sí gracias a las prácticas de justificación realizadas por los ciudadanos en distintos contextos y como, precisamente el hecho de que sean tales prácticas las que se asocian al ejercicio concreto de la autonomía, deriva en una comprensión concreta sobre la posibilidad de realización de la autodeterminación individual y colectiva; es decir, hace manifiesta una visión de la ciudadanía que logra vincular la dimensión moral y política de la persona.

Conforme a esto, podemos concluir con Forst (2002) que los miembros de las comunidades sociales son personas *situadas*, que actúan en contextos intersubjetivos diferenciados, por lo que las diversas cuestiones prácticas que se planteen, exigen respuestas

que puedan ser justificadas en las distintas esferas de reconocimiento (moral, ética, política, legal y social), de modo que se distinguen las diferentes fuentes de normatividad, y por tanto se amplía la dimensión del compromiso ciudadano, en la medida que se hace visible como este se integra con las otras dimensiones de la persona. Tal consideración apoya la interpretación de la educación democrática en el contexto de la intersección entre deliberación y agonística, en el sentido que la propuesta de Forst exige la deliberación y la cooperación como prácticas esenciales de la participación, al mismo tiempo que admite formas de disenso, que desde los distintos contextos de reconocimiento y justificación, afirman el pluralismo y cumplen la función de ampliar las libertades contenidas en el sistema normativo, así como de restringirlas. Opino que una educación democrática tendría que privilegiar la formación ciudadana descrita bajo esta perspectiva, en el sentido que ésta valora la relevancia de la autonomía moral con relación a las otras dimensiones de la autonomía, dado que aporta el criterio (principios de reciprocidad y generalidad) con el que se orientan las demás. En este sentido, la educación democrática fortalece principalmente la formación política, es decir, enfoca una formación ciudadana integral en lo relativo al papel que las distintas dimensiones de la autonomía juegan en el ejercicio de la participación.

5. Conclusión: La educación democrática como participación, reconocimiento y justificación.

A lo largo de los capítulos anteriores se ha discutido la idea y los fines de la educación democrática, para lo cual se analizaron diversas concepciones acerca de lo político y la democracia en busca de aclarar el valor normativo que tiene la educación, así como una comprensión de la formación ciudadana coherente con los resultados de dicha discusión. Para esto se confrontaron las concepciones acerca de lo político desarrolladas por la democracia deliberativa de Amy Gutmann y la política agonística de Chantal Mouffe, de lo cual se elaboró una interpretación en la que ambas perspectivas se muestran como complementarias, entre otras razones, por la relevancia que dan a la participación para el ejercicio de una ciudadanía democrática y que se constituye como la acción esencial de la dinámica democrática. Bajo este entendido, se argumentó que la ciudadanía, es ante todo una forma de *acción* que involucra o articula los contextos moral, ético, legal, social y político en los que se desenvuelven las personas. Dichos contextos se han descrito como espacios de relación intersubjetiva, en los que se dan prácticas de justificación que constituyen la realización de la autonomía. En este orden de ideas, se entiende que la educación democrática, tiene por objetivo la formación de una ciudadanía que contemple a la participación como su expresión esencial, dado que ella exige la realización de la autonomía como condición de un ejercicio político genuino; así como entiende que la acción política democrática debe proteger y promover la autonomía, porque de ella depende que se den procesos concretos de autodeterminación colectiva.

Los anteriores análisis permiten contar ahora con los elementos de juicio necesarios para discutir la tesis propuesta, a saber, que la educación democrática exige, además de la no represión y la no discriminación propuestos por Gutmann, un principio de reconocimiento, que se deriva de una interpretación relacional o intersubjetivista de la autonomía.

5.1. La autonomía en la educación democrática de Amy Gutmann.

En los capítulos precedentes se ha explicado que para Gutmann el objetivo central de la educación democrática consiste en lograr la *reproducción social consciente*. Para que esto sea posible, es decir, para que realmente los ciudadanos sean los determinadores de los valores, costumbres y leyes constitutivos de la sociedad, Gutmann argumenta que la

autoridad educativa debe ser distribuida entre la familia, el Estado y los docentes, de modo que existan límites correlativos entre ellos que garanticen que los estudiantes puedan aprender el carácter y las habilidades necesarias para *participar* en la elección de su propio ideal de vida buena, así como en la construcción de la sociedad. Dicha participación debería conducir a elecciones justificadas por la reflexión crítica e independiente del ciudadano, y de ningún modo deberían ser producto de la imposición de modelos de vida presentados como superiores. Al respecto se podría afirmar que los grandes peligros a los que se expone la educación democrática son, por un lado, la adoctrinación, que impide que los procesos de participación futuros sean independientes, y por el otro, la discriminación, que limita el acceso y la calidad educativa, obstaculizando también que los estudiantes adquieran el carácter y las habilidades necesarias para la participación. Así, para Gutmann (2001) el propósito de la educación democrática (sobre todo en el nivel de educación primaria y secundaria) consiste en “el desarrollo del carácter [...] <<<deliberativo>> o <<democrático>>” (p. 73). Por ejemplo, para la educación primaria, Gutmann (2001) argumenta que es democráticamente deseable cuando los niños “desarrollan aptitudes para la crítica, la argumentación racional y la toma de decisiones al enseñarles a pensar de forma lógica, a argumentar de manera coherente y justa y considerar las alternativas relevantes antes de llegar a conclusiones” (p. 72). Tal conocimiento es básico para la comunicación, y por tanto para el entendimiento mutuo, la solución de desacuerdos y la construcción de consensos. Pero estas habilidades son insuficientes para la deliberación sin una educación moral. En este orden de ideas, Gutmann (2001) señala que:

los niños necesitarán la capacidad de deliberación racional para tomar decisiones difíciles en situaciones que ni los hábitos ni las autoridades ofrezcan una referencia clara y coherente. Estos dos hechos de nuestras vidas —no estar de acuerdo sobre lo que es bueno y enfrentarse a decisiones difíciles como individuo— son un argumento en favor de una enseñanza primaria ejemplar y didáctica. Los niños deben aprender no solo a comportarse de acuerdo con la autoridad, sino a pensar críticamente sobre la autoridad, para cumplir el ideal democrático de compartir la soberanía política (p. 72).

La manera de limitar la autoridad educativa para lograr dicho propósito consiste en la aceptación del *principio de no represión*. La no represión busca defender el derecho de todos a la participación, a la libertad de deliberación. Este ideal, conforme al cual la educación democrática debería buscar que todos participen, se completa con el *principio de no discriminación*, que es una forma de exigir la no represión selectiva de grupos. Ambos principios están en la base de la idea de desarrollo moral defendida por Gutmann, que ella

denomina como *moralidad de asociación*. El desarrollo de este tipo de moralidad, consiste en promover en los estudiantes sentimientos y principios morales cooperativos como la empatía, la confianza, la benevolencia y la justicia; puesto que el objetivo de la vida democrática consiste en compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía. Así entendida, Gutmann argumenta que la moralidad de asociación representa el tipo de formación moral deseable en la educación democrática, por lo cual se ocupa de descartar perspectivas como el amoralismo y el moralismo en sus versiones conservadora y liberal⁴⁸.

Para el desarrollo de nuestra tesis resulta relevante presentar con más detalle la crítica de Gutmann a lo que ella llama “moralismo liberal”. El objetivo de la educación moral según el moralismo liberal consiste el desarrollo de la autonomía, es decir, “la educación moral debería producir en los niños el deseo y la capacidad de tomar decisiones morales basadas en principio generalizables a todas las personas” (Gutmann, 2001. p. 82). Tal ideal resulta irrealizable para Gutmann, principalmente porque es muy ambicioso considerar que niños y adolescentes puedan hacer el bien o lo correcto *per se*, con base en abstracciones universales; en cambio, la moralidad de asociación resulta más adecuada, dado que se caracteriza “por una aceptación de las reglas porque son apropiadas a la realización de los roles que los individuos desempeñan en diversas asociaciones. Estudiantes, amigos y ciudadanos obedecen reglas morales porque así sacan provecho de las asociaciones de las cuales son miembros y estas también sacan provecho” (p. 83). Parece ser que este tipo de moralidad busca promover una especie de lealtad, bajo el entendido de que el bienestar personal es correlativo al bienestar del grupo al que se pertenece; en cualquier caso, Gutmann ataca el ideal moral de la autonomía, porque no considera viable en ese nivel de formación un desarrollo moral orientado por principios universales⁴⁹.

Frente a la argumentación de Gutmann surgen los siguientes interrogantes ¿cómo la lealtad y la empatía pueden trascender el grupo o la asociación?, pues no queda claro cómo sería posible extender tales sentimientos morales a personas extrañas al grupo. Al respecto John Rawls (1995) señala que “los lazos afectivos que nos unen a las instituciones o a otras personas pueden ser más o menos fuertes, y nuestra participación en la vida general de la

⁴⁸ Cfr: Gutmann, 2001, pp. 74-88.

⁴⁹ En su análisis crítico del concepto de autonomía, Gutmann toma como referentes las concepciones de Rawls (1995, pp. 516-521) y Kohlberg (1997, pp. 22-23)

sociedad, más o menos plena” (p. 518), de manera que justificar el sentido de justicia *exclusivamente* con base en sentimientos como el amor, la amistad o la empatía, corre el riesgo, incluso en el marco de la educación primaria y secundaria, de facilitar filiaciones negativas, que puedan tender a que en los estudiantes se integren a procesos unidimensionales de construcción de identidad, como los que se pueden producir al pertenecer a grupos barristas de algún equipo de fútbol⁵⁰. El punto de mi crítica radica en que incluso si se privilegia la moralidad de asociación como ideal del desarrollo moral en la escuela, las reglas que rigen al grupo y rigen los roles de los integrantes, no surgen por la mera integración de los participantes, ellas obedecen a la regulación de un Manual de Convivencia o de acuerdos de Aula mediados por los docentes, en los cuales están presentes principios constitucionales y universales relativos al respeto de la dignidad humana, los cuales se promueven en las instituciones como normas que trascienden, incluso, la autoridad de los maestros y directivos docentes.

Un segundo interrogante es ¿la no represión y la no discriminación no son acaso principios universales? Estos principios están claramente fundados en valores centrales para el liberalismo como lo son la libertad y la igualdad. Es decir, como se exponía en el anterior párrafo, en la asociación de un colectivo, y sobre todo de un colectivo de niños y adolescentes como lo es la escuela, difícilmente aflorará un sentido de justicia sin el reconocimiento previo de principios como el de la autonomía moral, los cuales obviamente pueden no significar para los niños y adolescentes un motivo suficientemente obligante para determinar su acción, pero sí que están presentes a lo largo de su formación, y al menos mantiene en la conciencia de los educandos una imagen del deber ser moral, que no pocas veces puede hacerse manifiesto en su conducta.

Finalmente, ¿Cómo es posible la deliberación sin autonomía? Esta última cuestión es relevante porque la deliberación requiere muchas veces, como Gutmann ha argumentado, la capacidad de poder juzgar la autoridad establecida conforme a un criterio de justicia que reconozca la libertad y la equidad de las personas, y esto exige que el que delibera sea capaz de reflexionar y poner en cuestión aquello que sea objeto de discusión; incluso en *Why*

⁵⁰ Cfr: Vargas, Aponte y Pinzón (2010). *Conflicto Barrista en Kennedy: Pistas para su transformación* y Canon Cueva, Luz Stella. (2014). *Violencia escolar relacionada con barras de futbol en Bogotá*.

deliberative democracy Gutmann (2004) defiende que la base moral de la participación y la deliberación democrática necesita que se consideren a los sujetos como agentes autónomos (p. 3), puesto que es precisamente el ideal de la autonomía el que garantizaría el respeto mutuo, mediante el reconocimiento y la protección de la dignidad humana (p. 24). Conforme a estas cuestiones, opino que la prevención de Gutmann frente a la autonomía en el contexto educativo, obedece a una comprensión parcial de la misma, que no la contempla en todas sus dimensiones⁵¹.

Creo que la cuestión que subyace a la objeción de Gutmann, consiste en que ella no ve claramente como de principios universales se puedan derivar compromisos morales o el sentimiento de obligación moral necesario para que los estudiantes desarrollen el interés por involucrarse de manera activa en los asuntos de la comunidad. Ahora bien, cuando los principios universales a los que alude el ideal de autonomía son perfectamente compatibles con los sentimientos morales indicados por Gutmann, como lo expresan la generalidad y la reciprocidad⁵², entonces estamos frente a un ideal de autonomía que fortalece la moralidad de asociación, en el sentido que la cooperación basada en el respeto de la igualdad, supondría que todos los miembros del grupo, así como los extraños al grupo, tienen derecho a ser valorados y tenidos en cuenta equitativamente. Una manera de plantear la cuestión, que radicaliza la posición de Gutmann frente a la autonomía, consiste en precisar como pensar la conexión que existe entre los sentimientos morales que se pueden producir por la cooperación entre los integrantes de un grupo y el desarrollo de la autonomía moral, de tal forma que las acciones educativas dirigidas a fortalecer y promover a alguno de los dos, sean también beneficiosas para la promoción y fortalecimiento del otro. Para ser más precisos en el planteamiento, la discusión sobre qué tipo de formación moral se debe enseñar en el contexto de una educación democrática, es planteada por Gutmann como un dilema en el que se debe decidir entre dos objetivos; por un lado, el de la eficacia, es decir, que realmente los estudiantes se sientan motivados a actuar con el carácter requerido por la democracia, lo cual Gutmann encuentra resuelto con la moralidad de asociación, sobre todo porque el compromiso moral de los estudiantes se articula a la motivación que produce el sentimiento de bienestar (una idea de bien) por la pertenencia a un grupo; el segundo objetivo es el de la

⁵¹ Ver numeral 4.3.

⁵² Ver numeral 4.3.1.

autonomía, es decir, que el compromiso moral de los estudiantes se dé conforme al reconocimiento de principios universales que pueden trascender el interés de determinado grupo.

5.2. La autonomía y el bien.

En *Liberalism and Communitarianism*, Eamonn Callan y John White (2003) discuten la cuestión de la relación entre el bien y la autonomía en el contexto educativo. Callan y White señalan que la crítica comunitarista a la educación moral con base en el desarrollo de la autonomía, radica principalmente en que el ideal de la autonomía no toma en serio el valor que la pertenencia a una comunidad puede tener para la educación política, así como las prácticas que comparten sus integrantes, la cooperación que se organiza entre ellos conforme al reconocimiento de un ideal de bien común o de una identidad colectiva; y esto, porque entienden que la autonomía moral obedece exclusivamente a la referencia de una razón moral que trasciende las relaciones particulares que se dan entre los sujetos que pertenecen a una comunidad. Sin embargo, Callan y White, argumentan que la visión contemporánea de la autonomía no obedece necesariamente a la imagen de muchos comunitaristas, por el contrario, la autonomía “requiere la habilidad e inclinación de pensar críticamente acerca de lo bueno y lo correcto, como también el respeto propio y la confianza para actuar con base al pensamiento crítico en la toma de decisiones” (p. 107) y para esto, los liberales que defienden la autonomía como ideal moral entienden que los lazos familiares y sociales, así como la pertenencia a tradiciones culturales, son aspectos clave en la construcción de la identidad personal, y por tanto relevantes en la formación del sujeto autónomo. También al respecto, Callan (1997) argumenta que la idea de autonomía no se encuentra necesariamente desarticulada de los deseos que se vinculan a los sentimientos de amor, amistad o lealtad que experimentan las personas en sus grupos, por el contrario, “mientras tengamos razones para querer una vida en la que nuestras decisiones más profundas sean motivadas por el deseo, esas razones tendrán apropiadamente bastante peso en nuestra reflexión autónoma de como deberíamos vivir” (p. 58); del mismo modo, Callan entiende que una habilidad relacionada con la autonomía es la reflexión, que incluso en las edades de los escolares de primaria y secundaria, está presente cuando *rechazan* compromisos adquiridos por el simple hecho de

que reconocen algo *más valioso* sobre lo cual reorientar su interés, para lo cual ellos han debido realizar una reflexión autónoma con respecto a los juicios de los otros.

Otra línea de argumentación en defensa de la educación para la autonomía es la desarrollada por Rob Reich (2009) y Joel Feinberg (2007), que defienden la relevancia de la participación de los niños en su propia formación, argumentando que una forma para que la educación no ceda frente al autoritarismo de los padres o del Estado, se hace necesario que el proceso formativo asegure a los niños, según Feinberg, el derecho a tener un futuro abierto, es decir, a convertirse en adultos capaces de funcionar de manera independiente y de llevar a cabo procesos reales de autodeterminación. Para Reich “la función primaria de la educación es la provisión de capacidades, competencias, el fomento de talentos, incentivar logros académicos con el fin de permitir que los niños se desarrollen como adultos que puedan ser capaces de funcionar por sí solos en la sociedad –es decir, capaces de asegurar un trabajo, cuidar de sí mismos, y buscar y desarrollar sus propios intereses” (p. 478). En resumen, tales consideraciones permiten interpretar que el desarrollo de la autonomía moral es un proceso que implica el reconocimiento de los sentimientos que, desde la crianza, en las relaciones iniciales con los padres o los criadores, y en los diversos contextos en los que se desenvuelven los niños y adolescentes, son ya determinantes para el desarrollo moral⁵³.

5.3. Aproximación a un principio de Reconocimiento para la educación democrática

La idea de un principio de reconocimiento para la educación democrática afirma que no es suficiente con restringir la autoridad democrática mediante la no represión y la no discriminación, para lograr que la formación en la escuela devenga en un ejercicio de la ciudadanía genuinamente interesado y comprometido en la acción política. Si bien es cierto que la moralidad de asociación buscaría fortalecer los lazos de cooperación social y con ello el sentido de pertenencia y el compromiso frente a un grupo, y que podemos comprender los principios de no represión y no discriminación como formas de reconocimiento⁵⁴, incluso,

⁵³ Ver numeral 4.2., especialmente el argumento de B. Herman.

⁵⁴ Gutmann (2009) defiende una idea de reconocimiento que se basa “en una perspectiva universalista y no en el particularismo” (p. 33). En el contexto de una idea universalista del reconocimiento desde la política liberal, Gutmann identifica dos perspectivas, un universalismo basado en la neutralidad de las instituciones, según el

en el *Epilogo* de *La Educación Democrática* Gutmann (2001) defiende: “la educación democrática apoya una <<política de reconocimiento>> basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas” (p. 373); no obstante, no queda claro cómo se concretaría tal consideración en la práctica educativa, en cuanto que una recomendación que se propone consiste en que los planes de estudio y el currículo general de las escuelas hagan énfasis en la enseñanza de las historias, culturas y políticas locales, dado que eso devendría en un ejercicio ciudadano eficaz y respetuoso en el contexto propio, que se expandiría también a contextos no nacionales. No niego que esta estrategia pueda ser válida, pues en ella Gutmann supone que existen formas de reconocimiento de las identidades que participan de la comunidad política, expresadas en el respeto de los ideales de vida personal y la garantía de igualdad de derechos y oportunidades; mi interés radica en mostrar que la comprensión multidimensional de la autonomía sugiere la identificación de formas de reconocimiento más próximas a la práctica educativa que

cual las instituciones del Estado no pueden intervenir en las diferentes concepciones de vida buena que practican los ciudadanos, al mismo tiempo que no puede identificar alguna como superior a otra; así, con la no interferencia se garantiza el desarrollo particular de los diferentes grupos. La segunda perspectiva, no acepta la neutralidad, y más bien defiende la idea de que las instituciones deben promover valores culturales, siempre y cuando no se pongan en riesgo la libertad de expresión, de pensamiento, de religión y de asociación; además, las instituciones tampoco deben practicar coacción o manipulación para imponer los valores específicos de determinada concepción del bien. En este sentido, para Gutmann, la no discriminación y la no represión son formas de reconocimiento político, que si bien no afirman derechos diferenciados para los distintos grupos identitarios, si defienden los derechos individuales de libertad de opinión, de religión, de prensa y de asociación, lo cual “deja un amplio margen para que las instituciones públicas reconozcan la identidad cultural particular de aquellos a quienes representan” (Gutmann, 2009, pp. 36). En este contexto pluralista, existen grupos que defienden concepciones de bien que son contrarias entre sí, incluso grupos como los racistas, los homofóbicos, los antisemitas o los que promueven el daño a los animales, cuyo discurso es ofensivo, y en muchos casos agresivo con la existencia de otros grupos. Para Gutmann, el reconocimiento es una forma de respeto frente al punto de vista moral que está en la base de las diferentes concepciones de bien, dicho punto de vista moral se puede comprender como el valor que da una doctrina comprensiva a los principios de no represión y no discriminación. En este orden de ideas, no todas las doctrinas comprensivas son dignas de respeto, y por tanto no pueden ser todas toleradas, dado que algunas agreden la dignidad humana. En este sentido, la concepción de reconocimiento desarrollada por Gutmann reconoce en el respeto de la justicia democrática una especie de aporte moral que los diferentes grupos deben cumplir para ser considerados como dignos de respeto y de reconocimiento; sin embargo, esta fórmula mide el carácter democrático de los grupos sólo con arreglo a la satisfacción o no de los principios de la justicia democrática, es decir, por su coherencia con una estructura normativa universal, lo cual no explica claramente el valor que las prácticas particulares de los grupos aportan precisamente a la construcción de la ciudadanía democrática. Si bien Gutmann indica que los principios de *no represión* y *no discriminación* buscan proteger la posibilidad de que los ciudadanos practiquen y participen de la deliberación racional, y que la deliberación racional debería servir de herramienta para evaluar que formas de vida son más o menos defendibles, (más o menos reproducibles o conservables) en la sociedad democrática, con esto no queda claro las dimensiones del reconocimiento que se involucrarían en la formación o construcción de la ciudadanía democrática.

podrían fortalecer y ampliar las que se puedan realizar a través de los planes de estudio o el currículo.

A lo largo de este trabajo se ha defendido que la participación es la acción esencial de la ciudadanía democrática, la cual debe desarrollarse bajo la condición de respetar y promover la realización de la autonomía de la persona; de acuerdo con esto, se mostró con la argumentación de Höffe la diversidad de contextos en los que la acción individual y colectiva suponen a la vez un ejercicio de participación y de realización de la autonomía; y con Forst y su descripción del derecho básico a la justificación, una visión que permite reconocer una práctica concreta (las prácticas justificatorias) en la que se puede identificar o visibilizar las formas en que se articula la deliberación (entendida principalmente como acción argumentativa), la realización de la autonomía y la participación política. Este punto es importante porque permite a los docentes contar con un espacio concreto de acción, perfectamente observable y flexible, como para aplicar estrategias de enseñanza eficaces.

Sobre esta base, opino que un principio de reconocimiento para la educación democrática, buscaría dar relevancia a la convicción de que la manera como se desarrollen las relaciones sociales de los integrantes de la comunidad educativa, será determinante en la disposición futura de los estudiantes para la participación. Una tarea de la escuela consistiría entonces en *motivar* y orientar prácticas justificatorias en el aula y en los diversos espacios de interacción que pueden existir en la comunidad educativa, de tal forma que la realización de las mismas facilite en los estudiantes el fortalecimiento de la autoestima y el auto-respeto, es decir, en la medida que los educandos puedan percibir que sus acciones y opiniones son realmente tomadas en cuenta, no porque reproducen la expectativa de las autoridades educativas, sino porque expresan sus propias experiencias y creencias, de tal forma que ellos vivencien el efecto de las misma en el avance, estancamiento o retroceso, con respecto a la solución de un problema o a la toma de decisiones que involucra a los miembros de su comunidad. De acuerdo con esto, creo que la acción docente es clave para evidenciar cómo la participación de los estudiantes puede tener su punto de partida en las concepciones propias de bien, para diseñar estrategias de enseñanza que orienten la acción educativa a la

generación de espacios de interacción en los que sea posible que los estudiantes reflexionen, discutan y valoren sus propias convicciones⁵⁵.

Lo que queda expuesto con esta consideración es que cuando en el contexto escolar se valora las acciones y las opiniones del estudiante, esto puede generar la *confianza* necesaria para tomar conciencia acerca del poder de su acción y de sus pensamientos; además, cuando un estudiante es tomado en serio, sería factible que en los demás se promoviera también el coraje cívico necesario para participar de manera crítica en las diversas situaciones de la vida escolar. En una comunidad educativa en la que sus integrantes son valorados *equitativamente* por la especificidad de su acción y sus opiniones, resultaría relevante para cada uno la manera como sus acciones y opiniones son percibidas por los demás miembros, de manera que la calidad de las mismas (de las acciones y opiniones), se podría constituir en una preocupación que seguramente originaría acciones personales dirigidas a que los procesos y objetivos formativos, tiendan a mejorar cada vez más las capacidades de los participantes de la comunidad educativa⁵⁶.

En cualquier caso, la educación democrática debe motivar la construcción de una autoimagen en la que la persona entienda y valore su relevancia para el proceso político, para que sea sensible frente a las tareas que le exige la participación sobre la base del efecto que ello implica para sí misma, su comunidad y para el resto de los seres humanos; en este orden de ideas, no basta con que el ciudadano democrático cuente con las habilidades cognitivas que supone la práctica justificatoria, ni que en su proceso formativo no haya experimentado obstáculos que le dificultaran aprender los saberes necesarios para adquirir dichas habilidades, es importante también que se promueva la disposición a participar, a interesarse

⁵⁵ Este tipo de acción hace referencia a las relaciones afectivas de aprobación y aprecio, que satisfacen la necesidad de la persona de ser tenida en cuenta mediante la expresión de sus sentimientos e intereses, la cual motiva la seguridad emocional y la confianza en sí misma, aspectos claves en el desarrollo de la autoestima. Ver: (Honneth, 2010, p. 24-25).

⁵⁶ En este párrafo se ha buscado hacer referencia al reconocimiento jurídico y al fundado en la solidaridad, por cuanto que se entiende que el tipo de relaciones que se deben promover en el contexto educativo valoraría a los integrantes de la comunidad educativa como iguales, lo que conduce al desarrollo del autorrespeto, entendido como la capacidad que tiene el individuo “de verse a sí mismo como persona que comparte con todos los otros miembros de su comunidad las características de un actor moralmente imputable” (Honneth, 2010, p. 27); con respecto a la solidaridad, la aprobación de los miembros del grupo de las acciones y opiniones de un estudiante, se manifiesta como una forma de relación que le permite advertir la importancia de sus capacidades y talentos, con respecto a las responsabilidades que comparte con los otros. Ver: (Honneth, 2010, p. 28-30).

por intervenir en las deliberaciones políticas, la confianza en la ley y la autoridad que ella representa, la confianza en sí mismo y en el poder que supone su rol como ciudadano.

En resumen, un principio de reconocimiento para la educación democrática, se puede concebir como el ideal normativo que motiva que las relaciones intersubjetivas que se dan entre estudiantes, docentes, directivos y familias, se orienten a generar experiencias de aprendizaje y de participación, que permitan al estudiante vivenciar los efectos que en la vida colectiva de su comunidad podrían tener sus acciones y opiniones, así como sus omisiones o su pasividad; con esto, los participantes de la comunidad estudiantil ganarían más confianza y mayor compromiso para el ejercicio ciudadano. Todo esto en el contexto de las relaciones de dependencia recíproca que emergen del reconocimiento y de la realización de la autonomía en sus diferentes esferas. Así entendido, lo que intentaría evitar el principio de reconocimiento es que la escuela se torne en una institución en la que resulte tolerable la reproducción de formas de desprecio que distancien y hagan indiferentes entre sí a sus integrantes y, por tanto, prescindibles el uno para el otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Anderson Joel y Honneth Axel. (2005). *Autonomy, vulnerability, recognition, and justice*. En: John Christman & Joel Anderson. *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. New York: Cambridge UP. pp. 127-149.
- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paídos.
- Berlin, Isaiah. (2014). *Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*. Madrid: Alianza.
- Bobbio, Norberto. (1986). *El Futuro de la Democracia*. México D. F.: FCE.
- Callan, Eamon, y Dylan Arena. (2009). *Indoctrination*. En: Harvey Siegel, *The Oxford Handbook of Philosophy of education*. New York: Oxford University Press, pp, 104-121.
- Canon Cueca, Luz Stella. (2014). *Violencia escolar relacionada con barras de futbol en Bogotá* (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Facultad de Educación.; Université de Bourgogne, Bogotá, República de Colombia.
- Chaux, Enrique y Ruiz, Alexander. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Christman, John y Anderson, Joel (2005). *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* (pp. 1-23). New York: Cambridge UP.
- Clark Power, F. *La educación para la democracia. ¿Cómo ponerla en práctica?* En: *Perspectivas*, Vol. XXIX, no. 2. junio de 1999. pp. 236-243.
- Cortina, Adela. (1997) *Ciudadanos del mundo: Hacia na teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, Adela. (2008) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cuervo, Jorge, Hernandez, Andres y Ugarriza, Juan. (2012). *El giro deliberativo en la democracia: Teoría y evidencia empírica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paídos.
- Dewey, John. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John. (2011). *Selección de textos* [Selección y traducción de Diego Antonio Pineda Rivera]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Eamonn Callan y John White. (2003). *Liberalism and Communitarianism*. En: Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Malden (USA): Blackwell Publishing, pp. 95-109.
- Eamonn Callan. (1997). *Creating Citizens: Political education and liberal democracy*. New York: Oxford University Press.
- Estlund, David. (2003). *The Democracy/Contractualism Analogy*. En: *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 31, No. 4 (Autumn, 2003), pp. 387-412.
- Estlund, David. (2011). *La autoridad democrática: Los fundamentos de las decisiones políticas legítimas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Estlund, David. (2011). *Reply to Copp, Gaus, Richardson, and Edmundson*. En: *Ethics*, Vol. 121, No. 2 (January 2011), pp. 354-389.
- Feinberg, Joel. (2007). *The child's right to an open future*. En, Feinberg, *Freedom and fulfillment: Philosophical essays*. New Jersey: Princeton University Press. pp. 124-153.
- Forst, Rainer. (2002). *Contexts of Justice: Political Philosophy beyond Liberalism and Communitarianism*. Los Angeles, California: University of California Press. pp. 275-292.
- Forst, Rainer. (2005). *El derecho básico a la justificación: hacia una concepción constructivista de los derechos humanos*. En: *Estudios Políticos*. No. 26. Medellín, enero-julio. Pp. 27-59.
- Forst, Rainer. (2012). *The Right of justification*. Columbia University Press New York.
- Forst, Rainer. (2014). *Justificación y crítica: Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz.
- Franzé, Javier. (2014) *¿La política administración o creación?* En: Franzé, Javier (Cord.) (2014). *Democracia: ¿Consenso o conflicto? Agonismo y teoría deliberativa en la política contemporánea*. Madrid: Catarata.

- Gargarella Roberto. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- González, Julián. (2014). *Habermas y Mouffe: La democracia entre consenso y conflicto*. En: Franzé, Javier (Corrd.). *Democracia: ¿Consenso o conflicto? Agonismo y teoría deliberativa en la política contemporánea*. Catarata: Madrid, 2014. pp. 63-90.
- Grueso Delfín. (2008). *La filosofía y la política en el pluralismo: La metafísica del último Rawls*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gutmann, Amy y Dennis Thompson. (2004). *Why Deliberative Democracy?* New Jersey: Princeton University.
- Gutmann, Amy y Thompson, Dennis. (2010). *The Mindsets of Political Compromise*. En: *Perspectives on Politics*, Vol. 8, No. 4 (December 2010), pp. 1125-1143 Published by: American Political Science Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stabl>
- Gutmann, Amy. (2001). *La Educación Democrática: Una Teoría Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Gutmann, Amy. (2004). *Democracia deliberativa y regla de la mayoría: Una réplica a Waldron*. En: Hongju, Harold y Slye Ronald. *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa.
- Gutmann, Amy. (2008). *La Identidad en Democracia*. Buenos Aires: Katz.
- Gutmann, Amy. (2009). *Introducción*. En: Taylor, Charles. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México D. F.: 2009.
- Habermas, Jürgen. (1990). *Pensamiento Postmetafísico*. Taurus: México.
- Habermas, Jürgen. (1997). *Teorías de la verdad*. En: *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra. pp. 113-158.
- Habermas, Jürgen. (1999). *Tres Modelos Normativos de Democracia*. En: *La Inclusión del Otro: Estudios de Teoría Política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. México: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (2010). *Facticidad y Validez: Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de Teoría del Discurso*. Madrid: Trotta.
- Herman, Barbara. (2007). *Moral Literacy*. Harvard University Press. [Cap 4. *Responsability and Moral Competence*] pp. 79-105

- Herrera, Cecilia y Díaz, Carlos. (2001). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Höffe, Otfried. (2007a). *Ciudadano económico. Ciudadano del estado. Ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Höffe, Otfried. (2007b). *Tres dimensiones de la ciudadanía* (Entrevista realizada por Elisabeth Schwabe). En: *Revista internacional de filosofía política*, Madrid, No. 29, Julio de 2007.
- Höffe, Otfried. (2008). *Sobre el poder de la moral*. En: Höffe, Otfried. *El proyecto político de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, Axel. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (2013). *La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en l filosofía política*. En: *Isegoría*, No. 49, 377-395.
- Honneth, Axel. (1997a). *Reconocimiento y obligación moral*. En: *Areté Revista de Filosofía*. Vol. IX. No. 2, pp. 235-252.
- Honneth, Axel. (1997b). *La lucha por el reconocimiento: Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, Axel. (1999). *La Democracia como Cooperación Reflexiva. John Dewey y la teoría de la Democracia del Presente*. En: *Estudios Políticos* No. 15. Medellín, Julio Diciembre, 1999, pp. 81-106.
- Honneth, Axel. (2009). *Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, Axel. (2014). *El derecho de la libertad: Esbozo de una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz. Crítica.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. (2013b). *Filosofía de la educación: Apuntes de su último seminario*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hoyos Vásquez, Guillermo⁸⁰ (2013^a). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Civitas Magisterio.
- Hoyos, Guillermo. (2008). *La comunicación la Icompetencia ciudadana*. En: Hoyos, Guillermo y Ruiz, Alexander. *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas Magisterio.

- Kohlberg, Lawrence; Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Broue
- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laclau Ernesto y Mouffe Chantal. (2010). *Hegemonía y Estrategia Socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad de México: FCE. [Título original: *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, 1985.].
- Lafont, Cristina. (2011) *¿Es coherente el ideal de la democracia deliberativa?* En: García Jaramillo, Leonardo. *La democracia deliberativa a debate*. Medellín: Universidad Eafit.
- Marchart, Oliver. (2009). *El pensamiento político posfundacional: La diferencia política en Nancy, Lefort; Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía Quintana, Oscar. (2004). *El posestructuralismo en la filosofía política francesa contemporánea: Presupuestos, críticas y proyecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía Quintana, Oscar. (2010). *Modelos alternativos de democracia deliberativa. Una aproximación al estado del arte*. Revista Co-herencia Vol. 7, No 12 Enero - Junio 2010, pp. 43-79. Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887).
- Mouffe, Chantal. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós [Título original: *The Return of the Political*. London – New York: Verso, 1993].
- Mouffe, Chantal. (2007). *En torno a lo político*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Chantal. (2010). *Política Agonística en un Mundo Multipolar*. Buenos Aires: CIDOB.
- Mouffe, Chantal. (2012a). *Dimensiones de Democracia Radical*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mouffe, Chantal. (2012b). *La paradoja democrática: El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Chantal. (2013) *Agonistics: Thinking The World Politically*. London – New York: Verso.
- Mouffe, Chantal. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: FCE.

- Nussbaum, Martha. (1999a). *Patriotismo y cosmopolitismo* [pp. 13-32]. En: Nussbaum, Martha. *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha. (1999b). *Replica* [pp. 159-174]. En: Nussbaum, Martha. *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- Penny, E. y White, P. (2003). *Democratic Citizenship*. En Blake, N.; Smeyers, P.; Smith, R. y Standish, P. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 110-125). New York: Blackwell Publishing
- Rawls, John. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reich, Rob. (2009). *Educational authority and the interests of children* En: Harvey, Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press. pp. 469-485.
- Sen, Amartya. (1984). *El bienestar, la condición de ser agente y la libertad*. En: Sen, Amartya. *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, Amartya. (2010). *La Idea de Justicia*. Bogotá: Taurus.
- Touraine, Alain. (2000) *¿Qué es la Democracia?* México D. F.: FCE.
- Vargas, Andrés; Aponte, David; y Pinzón, Diana. (2010). *Conflicto Barrista en Kennedy: Pistas para su transformación*. Bogotá: CERAC (Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos)
- Villegas de Posada, María Cristina (2004). *La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología*. En: Revista de Estudios Sociales, No.18. Agosto, pp. 27-35. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Waldron, Jeremy. (2005). *Derechos y desacuerdos*. Madrid: Marcial Pons.