

Crítica y alternativa a la Justicia Social como fundamento de la educación. Una aproximación democrática, latinoamericana y agonial¹

José Díaz Fernández²
Universidad de Chile
josediaz@ug.uchile.cl

Recibido: 04-04-2020 / Aceptado: 18-07-2020

Resumen

Este artículo tiene por objetivo plantear una crítica de la fundamentación de la educación por parte de la 'Justicia Social' y una propuesta alternativa de fundamentación de la educación como democracia radical. Se ha optado en lo metodológico por una hermenéutica crítica y, posterior a ello, la adaptación de una propuesta de principios, instituciones y prácticas generadas por el filósofo Enrique. Dussel. Como resultados se presenta una articulación material, intersubjetiva y de factibilidad de la democracia educativa; la necesidad de generar instituciones donde rijan la democracia horizontal y una educación agonista como crítica y alternativa a los acotados márgenes de la Justicia Social.

Palabras clave: educación, democracia, agonismo, justicia social, filosofía latinoamericana.

-
1. Una versión preliminar de esta investigación fue presentada en el II Seminario Internacional en Educación para la Justicia Social. Núcleo CIEJUS (Universidad Arturo Prat - Iquique - Chile. 29 y 30 de noviembre de 2018).
 2. Licenciado, Magíster y Doctor en Filosofía con mención en Filosofía Moral y Política por la Universidad de Chile. Miembro del Grupo de Estudios sobre Educación y Neoliberalismo (GEEN)-Universidad de Chile y del Equipo editorial de la Revista *Otrosiglo*. Sus principales líneas de investigación son la filosofía de la educación, latinoamericana, decolonial y política. <https://orcid.org/0000-0002-5378-6508>.

ISSN 2452-5855

DOI: 56956 - 10.5354/2452-5855.2020.56956

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Crítica e alternativa à justiça social como fundamento da educação.

Uma abordagem democrática, latino-americana e agonial

Resumo

O objetivo deste artigo é gerar uma consideração crítica da fundação da educação pela Justiça Social e a elaboração de uma alternativa para a fundação da educação como uma democracia radical. Para esse objetivo, uma hermenêutica crítica foi escolhida metodologicamente e, posteriormente, a adaptação de uma proposta de princípios, instituições e práticas geradas pelo filósofo E. Dussel. Como resultados da pesquisa apontamos uma articulação material, intersubjetiva e de viabilidade da democracia educacional; a necessidade de gerar instituições onde a democracia horizontal governe e a proposta de uma educação agonista como crítica e alternativa às margens estreitas da justiça social.

Palavras-chave: educação, democracia, agonismo, justiça social, filosofia Latino-Americana.

Critics and alternatives to Social Justice as Education foundation. A democratic, Latin-American and Agonistic approach

Abstract

This paper's objective is to draw critical consideration on "The Social Justice" as a foundation of education and the elaboration of an alternative proposal from a radical democracy viewpoint. The methodology is based on critical hermeneutics and, after that, the adaptation of a proposal of principles, institutions, and practices generated by the philosopher Enrique Dussel. The main results of this research are as follows: To show a material, intersubjective and feasibility articulation of educational democracy; the need to generate institutions where horizontal democracy governs and the functioning of an agonist education as criticism and alternative to the narrowness of Social Justice as a device for emancipation.

Keywords: education, democracy, agonism, social justice, latin-american philosophy

1. Introducción

La presente investigación inicia como una crítica a los fundamentos filosóficos del artículo de Belavi y Murillo *Educación, Democracia y Justicia* (2016), que renueva su actualidad con ocasión de una conferencia dictada por Murillo durante el *II Seminario Internacional en Educación para la Justicia Social*, realizado durante el año 2018 en la Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile). Se juzga de forma negativa la factibilidad que gozaría la «Educación como Justicia Social –en adelante EJS–» para provocar mayores grados de bienestar, es decir, se pone en cuestión determinada comprensión de la EJS como herramienta y a la vez manifestación de la búsqueda de la justicia y la democracia en la actualidad. Una actualidad caracterizada, ya de forma hegemónica, por una gubernamentalidad neoliberal que tiene entre sus objetivos la eliminación de la democracia y la reducción de la justicia a los derechos liberales de la propiedad (Brown, 2015; Laval y Dardot, 2013; De Sousa Santos, 2009). Este motivo nos sirve de piso para reflexionar y proponer otra fundamentación del vínculo entre educación, democracia y justicia.

En este artículo, primeramente, presentaremos una descripción mínima de la Justicia Social –en adelante JS– y la crítica de Hayek (1957, 1976) a la misma, con el objetivo de caracterizar el neoliberalismo –en adelante NL–, así como realizar un alcance epistémico³. Posterior a ello, expondremos advertencias y críticas a las dimensiones del reconocimiento y la participación –siempre en relación con los ámbitos enfatizados por Belavi y Murillo –, enfocándonos en lo que sería una lectura reducida de la problemática política que realiza la JS, dada la consideración latinoamericana y decolonial de la educación (Díaz, 2019b). Para nosotros, y esta es la hipótesis de investigación, la educación como expresión y búsqueda de la JS no presenta una afirmación e institucionalización de la educación democrática suficiente, esto es,

3. Ya contamos con amplias bases en las ciencias sociales críticas que nos permiten señalar que el neoliberalismo niega la dignidad de la mayoría de los seres humanos, destruye la democracia, construye relaciones sociales basadas en la competencia y no en la empatía, colaboración o solidaridad (Fraser, 2009; Brown, 2015; Laval, & Dardot, 2013).

una posición capaz de vehicular o exigir una transformación de las relaciones educativas y del proyecto de comunidad política producido por el modelo educativo NL⁴.

A nuestro juicio, es valiosa la búsqueda de un vínculo entre educación, justicia y democracia llevado a cabo por las investigaciones y propuestas con miras a la JS. La educación ha sido de hecho un dispositivo usado para generar mayores grados de reconocimiento de las minorías y participación pública en las sociedades actuales. Sin embargo, el vínculo entre educación y justicia requiere de su fundamentación a través de la democracia como búsqueda de la emancipación, generación y empoderamiento de las comunidades educativas. Esto es un asunto que tiende a diluirse en los acotados márgenes que presenta la JS, al enmarcarse en la tradición de pensamiento liberal.

El vínculo entre educación y democracia, que ha sido inaugurado como eje temático por Dewey a inicios del siglo XX en *Democracia y Educación* (2004), comprende una tradición de cuestionamiento que mantiene lazos estrechos con la búsqueda de la emancipación (Chomsky, 2000). Esta aventura normativa es una apuesta que no puede ser olvidada, más aún en tiempos donde las sociedades actuales parecen consumirse en viejas tradiciones del oscurantismo y de los totalitarismos del siglo XX. La urgencia de situar la educación como un ámbito más de la política es un desafío importante, solo si esta es comprendida como el ejercicio de una racionalidad crítica, alternativa y emancipadora.

Conforme con lo anterior, y posterior a la revisión crítica de la EJS, se propone otra comprensión de la democracia educativa: la irresolución del conflicto como eje generador de relaciones dialógicas. En lo que sería otra comprensión de la democracia en su dimensión educativa, una forma otra de habitar la institucionalidad y construir relaciones intersubjetivas en el marco de una exigencia política de transformación. Resituar el vínculo entre educación y justicia, se afirma, es situarlo desde la exigencia de la democracia radical.

4. Sobre este último es posible acceder a una amplia bibliografía que lo describe (Torres, 2007; Díaz, 2016; Herrera, Reyes, & Ruiz, 2018).

Para este objetivo, atenderemos una consideración negativa sobre la normatividad educativa de la democracia (Esposito, 2012) y una agonista (Lo, 2017; Ruitenberg, 2010). Para finalizar se expondrá una articulación de ámbitos y criterios normativos que no niegan la relevancia de la justicia en educación, sino que la reconfiguran en el escenario de la exigencia democrática. Se optará por un modelo modificado de la arquitectura de Dussel (2009), con suministros de la filosofía política de Mouffe (2016), Villoro (2007) y Castro-Gómez (2015). Es importante destacar que en la segunda parte recurriremos a una hermenéutica crítica, puesto que atenderemos el marco normativo de la EJS, y en la tercera se optará por una construcción positiva de principios.

2.1. La crítica neoliberal a la JS y su advertencia metodológica

La JS es una tradición específica de pensamiento que circunscribe la justicia a la búsqueda de una distribución de bienes (materiales, simbólicos y políticos) enmarcada en el discurso filosófico del liberalismo. Para Habermas, la principal preocupación del liberalismo es la búsqueda de un “consenso político básico que asegura a todos los ciudadanos iguales libertades con independencia de su origen cultural, convicciones religiosas y formas de vida individuales” (1998,p.152). Esta forma de comprender la justicia tiene su origen categorial en la filosofía de Aristóteles, quien comprende la desigualdad como uno de los motores de los conflictos sociales y motivo de disolución de la comunidad, frente a lo cual el mantenimiento de la *polis* fuerza a generar una acción de distribución de bienes que restablezca el comportamiento virtuoso del ser humano (Aristóteles, 1982). Pero es con *A heory of Justice* (1997) del filósofo norteamericano J. Rawls que la búsqueda de la justicia distributiva emerge en los debates filosóficos constituyendo una tradición de pensamiento (Gargarella, 1999).

El esquema básico de esta teoría expuesto por Rawls en *Political Liberalism* (2015), obra que revisa su publicación inicial luego de múltiples comentarios, es el siguiente:

- a. Cada persona tiene igual derecho a exigir un esquema de derechos y libertades básicos e igualitarios, completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos; y en este esquema, las libertades políticas iguales, y sólo esas libertades, tienen que ser garantizadas en su valor justo.
- b. Las desigualdades sociales y económicas sólo se justifican por dos condiciones: en primer lugar, estarán relacionadas con puestos y cargos abiertos a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades; en segundo lugar, estas posiciones y estos cargos deberán ejercerse en el máximo beneficio de los integrantes de la sociedad menos privilegiados (2015, p. 26).

Este esquema de justicia, como señala el propio autor, da por sentado la existencia del pluralismo, una cultura democrática y un régimen constitucional acorde (Rawls, 2015,p.13). Lo anterior es una suposición altamente inconveniente para quienes buscan traspasar este esquema de pensamiento a una realidad que dista de tener presente estas características, lo cual termina por instrumentalizar una teoría al despojarla de “su inevitable complejidad argumental” (Vallespín, 1998, p.15).

La crítica a la JS que proponemos no se condice con la crítica NL a la misma, que es precisamente el contexto sobre el cual pensar la justicia, aunque recogemos una advertencia ‘metodológica’ que describiremos con el fin de exponer uno de los núcleos filosóficos del NL. Para Hayek, es señal de demagogia la utilización de los parámetros normativos de la JS por su vacuidad significativa (1976). Y esto sería así por la incapacidad de proponer reglas de conducta productoras y redistributivas iguales para todos, que sería según su comprensión uno de los ejes de la JS. Para este pensador –y con ello para el NL– el error estaría, primero, en situar la justicia en el plano de los resultados y no de los procedimientos, único margen para la justicia dentro del NL: “en un juego, mientras que es justo exigir que se sea honesto y no se hagan trampas [justicia de los procedimientos], sería absurdo exigir que los resultados para distintos jugadores sean justos [justicia como resultado]” (Hayek, 1976, p.271). Ello vuelve imposible establecer el segundo principio de *A Theory of Justice*, en la versión de Rawls: “Las desigualdades

sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos” (1997, p. 68). La JS sería, por tanto, incompatible como modelo de justicia en el NL, puesto que la dimensión (a) de la JS pondría su foco en un resultado predeterminado, contrario al credo NL que desestima cualquier iniciativa más allá del azar del mercado.

El segundo punto de la crítica NL a la JS radica en la función económica desempeñada por los gobiernos autoritarios del siglo XX: “la idea de un agente personificado encargado de distribuir, cuya voluntad o elección determina la posición relativa de las distintas personas o grupos” (Hayek, 1976. p. 273); agente que gozaría, por tanto, de una capacidad de comprensión de la totalidad de las relaciones de producción e intercambio que se desarrollan en la realidad, logrando así una distribución más equitativa del resultante del intercambio. Este rol, para los pensadores neoliberales, solo es posible ser desempeñado con eficacia y legitimidad por el mecanismo impersonal del mercado, sus trayendo la dimensión normativa de la economía que desde Aristóteles se encontraba presente.

Y el tercer punto: puesto que en un orden económico basado en el mercado “no se pueden conocer ni aislar todas las circunstancias que determinan el mérito personal de un individuo” (Hayek, 1957, 340), cualquier asignación sería arbitraria y, por tanto, injusta. Caso contrario ocurre en la sociedad libre que no depende ni de la voluntad ni del deseo individual, sino de circunstancias que nadie conoce y que se desarrollan en una doctrina de la racionalidad económica (Laval y Dardot, 2013). Es en este sentido, que para la ortodoxia económica no es posible conocer ni determinar circunstancias específicas, históricas o procedimentales más allá del azar de la distribución económica. Este es un punto relevante para la JS como fundamento de la educación y crítica al sistema actual, puesto que sería incompatible con el NL al afirmar un segmento prioritario, y con ello una exigencia normativa de redistribución.

Ahora bien, sobre la objeción de Hayek podemos preguntarnos: ¿Quién es ese agente capaz de comprender lo social, realizar juicios nor-

mativos y establecer categorías sobre el devenir humano? ¿Sen, Nussbaum, Honneth o Fraser? ¿Con qué criterio o categoría es legítimo decidir cuál es la posición relativa (histórica, material, etc.) que ocupan esos distintos grupos o personas y con ello determinar las formas de afirmación relativa que aplicar? Como sabemos, para Hayek ningún sujeto o conjunción de sujetos puede arrogarse ese derecho.

Una respuesta posible, crítica y alternativa a esta interrogante es la democracia participativa, pluralista y agonista como método de resolución de conflictos y generación de procedimientos normativos para la redistribución, participación y reconocimiento. Dado que, como argumentaremos más adelante, esta posición asume una alternativa a la destitución de la democracia que produce el neoliberalismo, radicaliza la comprensión del poder que desarrolla la JS y no clausura la disputa normativa (educativa-política) en una sola fundamentación.

2.2. Reconocimiento y Participación como fundamento de la JS

En el artículo *Educación, democracia y Justicia social* Belavi y Murrillo (2016) señalan:

En la actualidad las reivindicaciones de la Justicia Social van más allá de la mera distribución y se concentran en las llamadas políticas del reconocimiento. Los movimientos feministas, LGTB, indígenas o nacionalistas no buscan una redistribución de recursos, piden un respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias culturales” (p. 16).

Ahora bien, como señalan los autores es posible que determinados *agravios* vayan en una dirección diferente de la distribución de la riqueza. Pero, como ha sido explorado por la crítica decolonial y latinoamericana, la búsqueda del reconocimiento y de la valoración de la diferencia y la otredad se inscribe en una condición histórica de colonialidad determinada material y económicamente por jerarquías de

producción y reproducción de la vida (Dussel, 2007)⁵. Por tanto, estaríamos bajo una dimensión más compleja que la sola falta de reconocimiento de la diferencia y, por ello, es importante comprender que las luchas por la justicia no se reducen únicamente a una dimensión de redistribución, sino que de forma conjunta a la producción y distribución completa del marco de valoración normativo, epistemológico, económico, político, sexual, ambiental, entre las principales. Allí, a su vez, la unidimensionalidad de las luchas por el mero reconocimiento tienden a obliterar la dimensión política o del poder (Zárata, 2014), cuestión que diluye la capacidad emancipatoria que tendría la reflexión liberal de la justicia.

Las discusiones sobre la JS, que varían entre redistribución y reconocimiento, solo toman como punto de interés el discurso moral (en destitución de una aventura ética universal o material), procedimental legal (amparadas en los márgenes de los derechos liberales) e institucional formal (anulando las condiciones materiales que impiden la participación) diluyen la reflexión política, o, dicho de otro modo, inscriben el campo del poder en los márgenes de los derechos NL, los protocolos institucionales y la moral individual.

Es con Fraser, como reconocen estos autores, que se nos presenta una reflexión más compleja de la JS, donde la prioridad por la libertad migra hacia la justicia política. Para esta autora, las teorías de la justicia deben convertirse en modulaciones tridimensionales que incorporen la dimensión política de la representación, la económica de la redistribución y la cultural del reconocimiento. En sus palabras:

[El] significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares

5. Para Mignolo, la colonialidad se daría en cuatro dominios: “1) Económico: apropiación de tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; 2) Político: control de la autoridad; 3) Social: control del género y la sexualidad, y 4) epistémico y subjetivo/objetivo: control del conocimiento y la subjetividad” (2007: 36).

en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social (2008, p. 39).

Con ello se presenta una crítica a la insuficiencia de la comprensión representacional de la justicia-democracia, que afirma la necesaria rearticulación de la relación entre participación y representación para el estatuto de la democracia. Pero, ¿esto es una democracia radical?, ¿una articulación más compleja o plena de la relación entre participación y representación? Más adelante declara:

Si entendemos la justicia como paridad participativa, admitiremos que puede haber obstáculos políticos específicos a la paridad, no reducibles a la mala distribución o al reconocimiento fallido, aunque (de nuevo) entretreídos con ambas situaciones. Estos obstáculos surgen de la constitución política de la sociedad, en cuanto distinta de la estructura de clases o del orden de estatus. Fundados en un modo de ordenación social específicamente político, solo pueden ser comprendidos por una teoría que conceptualice la representación, junto con la distribución y el reconocimiento, como una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia (Fraser, 2008.p. 43).

Señalar que la justicia no responde solo a una exigencia de redistribución y reconocimiento es algo que su filosofía promueve, al integrar la paridad de participación. Pero, afirmar que la capacidad de resolver las injusticias de carácter estructural es un asunto de paridad participativa, en conjunto con la dimensión de la distribución y el reconocimiento; compromete un diagnóstico filosófico aún equivoco, por insuficiente. Esto es síntoma de una comprensión reducida del NL, que tiene por agenda política no solo la destitución de la JS, sino que también de la democracia, de la posibilidad de la emancipación y de la transformación de los márgenes que hacen posible el actual funcionamiento institucional que produce –en parte– los padecimientos que reconoce la autora.

Si bien Fraser presenta ejemplos de la injusticia determinados por la administración NL del capitalismo y proclama un incremento en el poder de los ciudadanos para domesticar los mercados⁶, la reducción de la democracia radical a ser el objeto fundamentado por la justicia es un asunto complejo. Dado que tiene como consecuencia subsumir el carácter de la emancipación a un orden segundo, y no a un carácter primordial. La democracia 'radical' queda fundamentada por la justicia (como paridad participativa, redistribución y reconocimiento), y no de forma contraria como requiere una comprensión radical de la misma. Es decir, no es la democracia la que fundamenta el requerimiento de la justicia, haciendo esta expresión de la JS parte del discurso liberal, que subsume la democracia a las reglas de los derechos liberales. En el diagnóstico de Dussel: "El principio democrático queda como subordinado al principio del derecho" (2009, p.403). El equívoco sobre el cual es necesario realizar una transformación es la prioridad de la justicia sobre la democracia, dado que la comprensión de su vínculo no alcanza a integrar el ámbito de la emancipación como un rasgo constituyente de la participación, redistribución y reconocimiento.

3.1. La democracia como fundamento de la educación

La crítica anterior no es un asunto lógico, o correspondiente al orden de las razones, sino que responde a la consideración política del proyecto NL. Este último, rebasa la potencialidad crítica o regulativa que posee la JS, y que son utilizadas como elementos de fundamenta-

6. "Entre los ejemplos pueden incluirse los mercados financieros, las «industrias deslocalizadas» (offshore faetones), los sistemas de inversión y las estructuras de gobernación de la economía global, que determinan quien trabaja por un sueldo y quien no; las redes de información de los medios de comunicación globales y de la cibertecnología, que determinan quien está incluido en los circuitos de poder de la comunicación y quien no, y la biopolítica del clima, las enfermedades, las drogas, las armas y la biotecnología, que determina quien vivirá largo tiempo y quien morirá joven. En estos asuntos, tan fundamentales para el bienestar humano, las fuerzas que perpetran la injusticia no pertenecen al «espacio de los lugares», sino al «espacio de los flujos»" (Fraser, 2009, p. 53).

ción de la llamada EJS. Por tanto, consideramos que el contexto para pensar la relación entre educación, justicia y democracia es el NL, y no la teoría liberal de la JS.

Con respecto a la democracia, Hayek señala:

Nosotros queremos que la opinión del *demos* sea la autoridad suprema, pero no permitiremos que el puro poder de la mayoría, su *kratos*, realice actos de fuerza sin ningún freno de ley respecto a los individuos. La mayoría debería, por tanto, gobernar (*archein*) a través de «leyes permanentes, promulgadas y conocidas por el pueblo, y no a través de decretos improvisados» (1976: 129).

Es decir, el poder (*kratos*) de la mayoría debe ser obediente a las leyes permanentes de la economía política capitalista. A esto le llama *demarquía*, la anulación del poder del *demos*, de la posibilidad de transformación de las leyes del mercado neoliberal (Brown, 2015). Este debería de ser uno de los ejes normativos críticos de la educación: la eliminación de la democracia, uestión que se fija en la semántica de la «elección entre las opciones disponibles», como dispositivo de construcción de proyectos subjetivos y única forma de experimentación de la libertad (Díaz, 2016).

De forma crítica al proyecto de la justicia NL, el vínculo entre democracia y justicia requiere ser profundizado en su dimensión emancipadora. Es decir, la justicia tiene que atender al ámbito de las capacidades y potencialidades de transformación y creación *de* los márgenes establecidos (no solo de la participación, reconocimiento y redistribución *en* los márgenes). Por tanto, el espacio para una educación en la actualidad atiende, precisamente, a la producción de nuevos espacios institucionales transformadores y experiencias de emancipación, lo que denominamos democracia. En este sentido, una educación democrática ha de procurar generar espacios de empoderamiento individual y comunitario. Lo que es una demanda de reestructuración institucional para poder generar espacios de creación y gestión de intereses alternativos en atención a las demandas de democratización, libertad y justicia.

Villoro, filósofo mexicano, afirma que la vía para la comprensión de la justicia es negativa: “en lugar de buscar los principios de justicia en el acuerdo posible al que llegarían sujetos racionales libres e iguales, [hay que] intentar determinarlos a partir de su inoperancia en la sociedad real” (2007, p. 12). Entonces, ¿cómo encontrar el objeto ausente? Para este autor, es en las luchas por su establecimiento donde se vislumbra la comprensión de la justicia. En su aspecto normativo Villoro comprende las expresiones y luchas democráticas comunitarias-republicanas en cuatro márgenes: 1. Revalorización de las formas de vida e instituciones comunitarias; 2. Reconocimiento de la comunidad como base de la democracia, difusión radical del poder político de la cima a la base del Estado, reconocimiento de las autonomías de los pueblos que componen la nación. 3. Renovación e invención de procedimientos de una democracia ‘participativa’ y ‘radical’ para impedir el dominio de los espacios locales por caciques y sectas partidistas. 4. Reconfiguración de los mecanismos de relación entre participación y representación, desde los niveles micro de ejercicio participativo hacia los niveles macrode representación (2007, p. 126-128).

Estos cuatro márgenes traen consigo consecuencias para una reformulación de las instituciones y las prácticas educativas.

1. Establecer que el sujeto de la educación es la comunidad no el individuo. Esto es la comprensión que el individuo es un sujeto posterior, si se quiere, el resultante de la educación entendida como proceso comunitario. Esto amplia, sin negarlo, el registro liberal de los derechos de los educandos: reconocimiento, participación y regulación equitativa de las oportunidades y responsabilidades respecto al bien común (Latapí, 2012).

2. Generar reconocimiento y participación como forma de gestión de las instituciones educativas, así como también, en cuanto ejercicio de poder, redistribución de la matriz de derechos desde el Estado/empresas hacia las comunidades. Esto es otra comprensión de los derechos que poseen las comunidades educativas para establecer sus propios márgenes epistemológicos y normativos. Lo anterior sintoniza con la exigencia de un principio democrático. Para Dussel:

El criterio último de la legitimidad política es siempre y de alguna manera el de la participación simétrica de los afectados (afectados por lo que ha de resolverse) teniendo como instrumento fundamental para alcanzar los acuerdos algún tipo de instituciones donde se expresan argumentos, razones (que pueden también ser narrativas simbólicas o míticas en su origen) (2009,p. 396-397).

Es decir, el criterio de legitimidad o fundamentación de la educación democrática se encuentra en su ejercicio como búsqueda de la participación simétrica y dialógica de los afectados, teniendo en consideración las condiciones materiales de la comunidad y las instituciones donde se expresen y generen argumentos, razones y narrativas. Con lo anterior podemos exponer una forma de complejizar la relación entre educación y democracia, una que subsume la exigencia de justicia (participación, reconocimiento y redistribución) y se exprese tanto en la relación educador-educando como en la relación y organización institucional en las que participan los educadores.

Esposito, en apariencia contrario a nuestros planteamientos, comprende la democracia como la liberación de lo político. Esto es el desplazamiento por parte de la democracia de toda sujeción política establecida, que dice relación con los ejercicios de valoración, definición o atribución de valor decimonónico sobre sí. Señala:

La verdad de la democracia reside actualmente en la salvación de lo impolítico frente a cualquier pretensión de anexión, incorporación o traducción política. Por ello la democracia debe seguir siendo técnica. Definirse forma, método, procedimiento. Resistir a cualquier intención de valor [...] La democracia no educa ni se educa. No hace otra cosa que abrir –y abrirse a– ese espacio de libertad que coincide con una inesencialidad irremediable; es decir, con nada otro respecto de su propia existencia (Esposito, 2012, p. 85-86).

¿Qué significa la distancia entre democracia y educación? Es la constatación, por vía negativa, de la imposibilidad de definición de la democracia de manera no democrática. Es decir, la democracia es radical, en tanto que radica en ella misma. No puede ser capturada por ningún espectro político, ni por ningún tipo de metodología/didáctica, ni posee necesariamente un contenido racional o emocional. Es la resistencia a su sometimiento, por ello, no educa en términos tradicionales, sino que es el ejercicio de una relación social. En conjunto con no reducirse a ninguna expresión, no se deja someter a detenimiento, demanda una constante reflexión y actuación.

La tarea para una educación democrática es tomar nota de este carácter emancipador: su inconclusión radical. Lo que supone la redefinición de los márgenes y las fijaciones que determinan la educación: didáctica, distinciones curriculares y disciplinarias. Este requerimiento nos pone en la necesidad de establecer otras formas de comprender los grados y distinciones de la escuela, por un sistema de interrelaciones y modulaciones que hagan posible la experimentación y la generación de nódulos problemáticos y resoluciones comunitarias siempre contingentes.

Para el filósofo colombiano Castro-Gómez:

En esta imposibilidad de fundamento último, es donde se inscribe precisamente la democracia. Pues sólo en virtud de la ausencia de fundamento es posible cuestionar todas las jerarquías (de nacimiento primero, pero luego también de clase, de género, de raza, de orientación sexual, etc.), abriéndose paso el imaginario democrático de la igualdad (2015,p. 308).

La democracia como fundamento de la educación es la exploración de nuevas formas de alcanzar acuerdos y saberes desde un cuestionamiento radical a toda jerarquía, contrario a la *hybris* de darse una valoración inamovible y universal (Castro-Gómez, 2005). Es la búsqueda de la destitución de la opresión, la liberación de toda forma de dominación y exclusión: económica, colonial, racial, sexual, de género y ambiental, y la proyección de la emancipación.

Las instituciones educativas en su dimensión didáctica y administrativa han tendido, mediante las políticas gubernamentales basadas en la acción comunicativa y el *coaching*, a constituirse en comunidades en apariencia dialógicas, horizontales y consensuales, pero que en el contexto del NL no han hecho más que posibilitar nuevas formas de agobio, segregación, estrés e hiperindividualismo (Díaz, 2019a). El resultado anterior exige otra normatividad, una que abandone la búsqueda del *consenso inamovible* por nuevas tecnologías del *disenso* como mecanismo intersubjetivo dialógico de emancipación. Esto es la comprensión de la democracia como resistencia a toda pretensión de aneación e incorporación, lo cual es una exigencia radical a la educación.

3.2. Criterio material, procedimental y fáctico para una educación democrática

La exigencia de emancipación, contingencia y de radical infundamentación democrática en un contexto de educación institucional requiere de márgenes normativos para su institución. El sistema normativo institucional latinoamericano más desarrollado, hasta la fecha, es el de Dussel (2009), para quien los debates éticos-políticos han llegado a un estancamiento, al ser incapaces de comprender que se requiere una articulación entre los ámbitos de: 1. Verdad universal y objetiva de la materialidad de la vida. 2. Validez-intersubjetiva de las culturas. 3. Factibilidad social para llevar a cabo las determinaciones normativas. Sobre esta arquitectónica, con modificaciones concernientes a la relación consenso/disenso, estableceremos una propuesta de normatividad educativa democrática. En este sentido, la gubernamentalidad (instituciones, tecnologías y dispositivos) fundamentada, proyectada y constituida ha de ser una que se establezca en vista de: (a) la subjetividad considerada materialmente, (b) la potencia intersubjetiva de alcanzar y generar acuerdos, y (c) la capacidad táctica-estratégica de medios y fines⁷.

7. Sobre la necesidad de articulación de estos tres campos puede consultarse las siguientes obras del autor: Dussel (1998; 2007).

La pretensión de verdad con carácter universal y objetivo está dada por la necesidad de una lucha contra una gubernamentalidad que impide la reproducción material y cultural de la vida (Dussel, 1998), y es en ello donde corresponde fijar criterios normativos para la educación, instituyendo márgenes desde las ciencias sociales críticas y decoloniales. Esto requiere articular una agenda investigativa científica, feminista, crítica y decolonial a nivel global que permita distinguir, diagnosticar y reparar prácticas y discursos que atenten contra la vida en sus diversas dimensiones. Esto puede ser un eje constructor de futuras aventuras curriculares y didácticas, que integre los saberes ecológicos, alternativos, diversos y emancipadores (De Sousa Santos, 2009).

El *quehacer* educativo de Paulo Freire ha constituido –no sin críticas y reformulaciones (Walsh, 2009)–, un imperativo edificante para la comunidad, al posicionar la dialogicidad crítica y liberadora como eje de la relación enseñanza/aprendizaje. Es menester comprender que este *quehacer* exige, siguiendo a Mouffe su profundización radical, por cuanto: “El carácter democrático de una sociedad sólo puede venir dado por el hecho de que ningún actor social limitado pueda atribuirse la representación de la totalidad y afirmar que tiene el «control» de los fundamentos” (2016, p.113). Esto último es hipostasiar un *locus enuntiationis privilegiado*, por cuanto se requiere de la construcción didáctica y administrativa de la comunidad educativa en base al disenso, la crítica constante, la disolución de todo privilegio y la búsqueda de nuevas formas de producción y reproducción de la vida.

Para Ruitenberg llevar a cabo este proyecto requiere una educación de las emociones, la comprensión de las diferencias entre las disputas morales y políticas, el poder como base constitutivo de la sociedad y una comprensión más acabada e histórica de los proyectos políticos contemporáneos de *izquierda y derecha* (2009). Así como también, educar en la diferencia entre el antagonista-competidor (que en la política y la economía busca la ganancia, la destrucción y la indiferencia) y el pluralismo agonístico democrático que propone el adversario como una posición momentánea y abierta al diálogo. Con lo cual se propone la construcción de otro tipo de educación democrática y ciudadana, donde los conflictos sean renegociados continuamente a través de la búsqueda

de una comprensión y existencia más profunda que la determinada por códigos esencialistas y estáticos de la identidad política, moral y religiosa.

Según Lo: “un aula agonista-deliberativa puede proporcionar a los estudiantes oportunidades para reconocer, comprender y evaluar diferentes sistemas de creencias, no solo lógicamente para desarrollar tolerancia política, sino también emocional para cambiar radicalmente” (2007, p. 7). Y con ello, la redefinición constante de los lugares, tránsitos y fronteras del *quehacer* educativo, político y afectivo de lo que llamamos ‘nosotros’ y ‘ellos’. La acción de propiciar el disenso requiere otro tipo de relación con el conocimiento, la comunidad y las redes sociales: una disposición crítica, empática, alegre, solidaria y basada en el compartir. Esto es una comunidad educativa que sea propicia para el pleno intercambio de opiniones y la resolución pacífica y respetuosa de conflictos como vía para una democracia plena.

La institucionalidad educativa propuesta es pensada desde una gubernamentalidad para la emancipación y transformación. Esto exige un tipo de relación dialógica, inclusiva y transformadora de las manifestaciones que propicien la vulneración del criterio material de la democracia y el pluralismo, la interrupción del diálogo, posiciones esencialistas y el aislamiento social. Una educación democrática y pluralista requiere construir instituciones, tecnologías y dispositivos coordinados por profesionales altamente capacitados en su promoción y conducción. La educación democrática no es un asunto de fundamentación, sino de prácticas que fácticamente se desarrollen de forma democrática. Y en este caso, una de las exigencias de este modelo educativo democrático –que radicaliza el empoderamiento, la horizontalidad y la deliberación racional y emocional– es contar con mecanismos democráticos para lidiar con los contornos que vulneren por exceso el agonismo pluralista y por defecto el individualismo y solipsismo⁸.

La factibilidad como criterio normativo de la democracia exige una consideración de las posibilidades y transformaciones técnicas

8. Las didácticas que han tomado este campo con un interés integrador y transformador han sido denominadas ‘prácticas restaurativas’, las cuales, utilizando planes de acción complejos en las dimensiones personales, de aula, institucional y comunitario han construido intervenciones eficaces (IIRP, 2014).

y materiales requeridas. Esto tiene que anteceder la exigencia de tipo institucional o contractual, ya sea en términos de los espacios físicos dedicados a la educación democrática como del tiempo para su creación, diseño, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. Dado que un compromiso radical con la democracia debe presentar una suficiencia mínima de coherencia. En principio debe establecer una legislación que proteja el tiempo dedicado a la educación, y espacios acordes a su desempeño, para proteger las condiciones materiales de los afectados. De igual forma, la educación democrática se transforma en un criterio quimérico si no es capaz de construir un equilibrio móvil mayoritario capaz de realizar una exigencia efectiva de transformación, a través de la promoción, escucha y articulación con amplias bases sociales, capaz de convocar de forma factible su consecución. La posibilidad de vehicular este tipo de transformaciones requiere de una evaluación constante de sus procesos, con miras a fortalecer y corregir las dinámicas de inclusión y exclusión que produce la educación democrática.

4. Reflexiones finales

La tradición moderna y tardomoderna de pensamiento ha operado desde una consideración lineal que, en su articulación subordinante-subordinada, ha tendido a establecer jerarquías entre los agentes y relaciones que componen las dimensiones normativas de la existencia. En la educación institucional, por ejemplo: educadores sobre educandos, directivos sobre educadores, evaluación sobre didáctica, instrucciones sobre reflexión, etc. Esta lógica de pensamiento vuelve a replicar dinámicas de pertenencia y exclusión que impiden relaciones emancipadoras, ante lo cual es forzoso establecer otra forma de articulación entre los campos normativos de la educación y la democracia, una que privilegie la codeterminación y la articulación pluralista entre estos.

Hemos descrito esta última bajo las siguientes relaciones, que si bien no son taxativas son aproximaciones que juzgamos valiosas hasta este instante:

- Radicalidad democrática-emancipadora sobre las dimensiones normativas de participación, redistribución y reconocimiento.
- Participación simétrica y dialógica de los afectados, consideración de las condiciones materiales de la comunidad educativa, y factibilidad técnica y política de la búsqueda de la emancipación.
- Disenso como relación con el conocimiento, la comunidad y las redes sociales que incluyan los valores y las disposiciones de la crítica, empatía, alegría, solidaridad y lo común.
- Creación de nuevos espacios institucionales transformadores y experiencias de emancipación y empoderamiento comunitario (difusión radical del poder en las bases educativas).
- Restructuración institucional del poder para generar espacios de creación y gestión de intereses alternativos en atención a las demandas de democratización, libertad y justicia.
- Comunidades educativas con pleno intercambio de opiniones, resolución pacífica de conflictos y administración horizontal como vía para una democracia plena.
- Relaciones y modulaciones educativas para la experimentación de problemas y resoluciones comunitarias contingentes.
- Renovación e invención de procedimientos para una democracia 'participativa' y 'radical' para impedir el dominio de los espacios locales por caciques, sectas, partidismos y populismos.
- Articulación de una agenda investigativa científica, feminista, crítica y decolonial para distinguir, diagnosticar y reparar prácticas y discursos que atenten contra la vida.

El desafío de la educación democrática es pensar desde el ejercicio de la diferencia-identidad (comunidad-individuo, afuera-adentro, disenso-consenso, ellos-nosotros, ocupantes-propietarios, ignorancia-conocimiento) como una cuestión de tránsito constante, que pueda ser capaz de alternar posiciones de sujeto, construir lógicas de validación, generación y potencialización de la diferencia. Esto sería un eje normativo fundamental para la relación entre educación y democracia, puesto que esta forma de comprenderlas les da valor como una prácti-

ca de devenir transitorio en la diversidad de posiciones de sujetos que se generan en la comunidad, lo cual busca destituir una comprensión conservadora, episódica y representativa. Esta última, hace de la transferencia del poder soberano y sabio a élites y dispositivos de control, un mecanismo para la fijación y anulación de la potencialidad emancipadora de las relaciones sociales.

La educación propuesta, según los planteamientos esgrimidos, requiere una relación diferente con el disenso, una que busque su producción como forma de potencialidad democrática, al crear espacios y tiempos para la generación de otras miradas y actuaciones en las instituciones. Esta educación tiene que resguardar la posibilidad de la incompreensión, des-identificación, creación, alternativas, pluralidades como forma de convivencia democrática. Esto es una tarea de rediseño normativo de la producción de la subjetividad y sus valores (económicos, culturales, políticos), no reducibles a la modificación y adaptación de su reproducción o circulación en términos clásicos. Un desafío importante para la educación democrática es, entre tanto, el proceso de destitución de lo que hemos llamado 'nosotros' y 'ellos', por el imperativo de convertir las instituciones educativas en un espacio para ser libres, iguales, comunes y críticos.

En atención a los aspectos investigados, no es suficiente la sola consideración de un vínculo democrático educador-educando, sino que abarca las dimensiones institucionales que dan sentido a esta relación: escuelas, universidades, centros de formación pedagógica, institutos de medición, centros ministeriales, entre otros; el campo completo de las determinaciones de validez intersubjetiva de la educación. Ha sido Dussel quien nos ha advertido de la necesidad de una coordinación entre los niveles de (a) la subjetividad material, (b) la potencia intersubjetiva de alcanzar y generar acuerdos, y (c) la capacidad táctica-estratégica de medios y fines para alcanzar un principio educativo democrático. Este último, no es solo una exigencia de principios o imperativos morales o una relación educador-educando liberadora, sino una reformulación orgánica del sistema educativo. Que considere, por lo tanto, las condiciones de existencia y potencialidades concretas de los educadores y educandos como un principio ineludible del sentido y proyección

educativo, en conjunto, con una necesaria transformación de las instituciones en su dinámica jerárquica y despótica hacia una organización horizontal y dialógica, así como, los nuevos medios tecnológicos que propicien y posibiliten nuevas fuentes para la emancipación.

La educación democrática exige a esta institucionalidad una disposición diferente al conflicto, de diálogicidad continua a través de la búsqueda de la comprensión y promoción del disenso en las prácticas de la igualdad, la libertad y lo común. Ese tipo de comprensión exige prácticas que resguarden la posibilidad de la incompreensión, des-identificación, creación de alternativas y pluralidades como forma de convivencia.

Referencias

- Aristóteles (1982). *Ética*, Nicomaquea Madrid, Gredos.
- Belavi, G y Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13-34. doi:10.15336/riejs2016.5.1
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona, Malpaso.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro-Gómez, santiago. (2015). *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. Bogotá, AKAL.
- Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. Barcelona, Austral.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Díaz Fernández, J. (2016). La educación en la época de la esclavitud neo-liberal: imagen para pensar la institucionalidad pedagógica latinoamericana. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 265-283. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2212/3561>
- Díaz Fernández, J. (2019a). Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (1-2). *QVADRATA. Estudios Sobre Educación, Artes y Humanidades*, 1(1), 80-99. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata/article/view/137>

- Díaz Fernández, J (2019b) La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 10, 13-48. Recuperado de: <http://revistas.cenaltes.cl/index.php/hybris/article/view/292/420>
- Dussel, E (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid, Trota.
- Dussel, E (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, Trota.
- Dussel, E (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Madrid, Trota.
- Esposito, R (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. Buenos Aires, FCE.
- Fraser, N (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, Herder.
- Fraser, N (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review*, 56, 87-104.
- García, T (2018). *Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (1), 159-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Gargarella, R (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona, Paidós.
- Habermas, J (1998). “«Razonable» versus «verdadero», o la moral de las concepciones del mundo”. En Habermas, J. y Rawls, J. *Debate sobre el liberalismo político* (pp. 147-180). Barcelona, Paidós.

- Habermas, J y Rawls, J (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona.
- Hayek, F (1957). “¿Qué es lo social? ¿Qué significa?” En Hayek, Friedrich. *Estudios de Filosofía, Política y Economía* (pp. 331-343). Madrid, Unión Editorial.
- Hayek, F (1976). “Justicia Social o distributiva”. En Hayek, Friedrich. *Derecho, Legislación y Libertad* (pp. 261-302). Madrid, Unión Editorial.
- Herrera, F; Reyes, L y Ruiz, C (eds.). (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Santiago, LOM Ediciones
- IIRP. (2014). *Restorative Practices: Fostering Healthy Relationships y Promoting Positive Discipline in Schools*. Pensilvania, IIRP.
- Latapí, P (2012). Educación y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 199-202. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/doc1.pdf>
- Laval, C y Dardot, P (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lo, Jane. (2017). Empowering Young People through Conflict and Conciliation: Attending to the Political and Agonism in Democratic Education. *Democracy and Education*, 25 (1), 1-9. Recuperado de: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/2>
- Mignolo, W (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa.

- Mouffe, C (2016). *La paradoja democrática . El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- Rawls, J (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J (2015). *Liberalismo político*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ruitenberg, C (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 269-281. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Ruitenberg, C (2010). Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity. *Journal of peace education and social justice*, 4, 40-55. Recuperado de: <http://www.infactispax.org/journal/>
- Ruiz, C (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago, LOM.
- Ruiz, C (2012). Notas sobre la idea de un derecho a la educación: desde la filosofía política al Chile actual. *Anuario de Derechos Humanos*, 8, 195-207. DOI: <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2012.20578>
- De Sousa Santos, B (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento*. México, Siglo XXI.
- Torres, J (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

- Vallespín, F (1998). “Una disputa de familia: el debate Rawls-Habermas”. En Habermas, J. y Rawls, J. *Debate sobre el liberalismo político* (pp. 9-39). Barcelona, Paidós.
- Villoro, L (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Entre palabras*, 3 (4), 129-156.
- Zárate, A (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Revista Tabula Rasa*, 20, 91-107. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.172>