

INTENCIÓN PEDAGÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PEDAGOGIC INTENTION ON EDUCATION RESEARCH

Lucía Garay*

La ponencia despliega una serie de reflexiones - basadas en la experiencia de la autora como investigadora y analista institucional en el campo de la educación - acerca del "silencio de la pedagogía" en la investigación educativa. Interpela críticamente lo inexplicable de esta ausencia; recupera las afirmaciones de algunos investigadores y teóricos al respecto. Admite la crisis de la Pedagogía como disciplina en la postmodernidad y reemplaza con el término de "lo pedagógico" la necesidad y validez de la problemática; ubica el nudo de la misma en los vínculos entre enseñantes y aprendientes y aventura acerca de las nuevas cuestiones que reclaman respuestas pedagógicas ante los nuevos sujetos, sus necesidades y demandas, en el campo educativo y escolar.

Posmodernidad - Crisis pedagógica - Nuevos sujetos -
Enseñantes - Aprendientes

This paper exposes a series of thoughts –based in the author’s experience as a researcher and institutional analyst in the field of education– concerning the “silence of pedagogy” in educational research. This idea critically challenges the inexplicable of this absence and it recovers some of the thesis of some researchers and scholars about this matter. This work admits the crisis of Pedagogy as a discipline in the Postmodern and it is concerned the validity and necessity of the problem stated. This article places the core of the problem in the bond between teaching and learning subjects, and it questions about

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: garaylucia@hotmail.com.

new “pedagogic issues” that require answers before new subjects, their necessities and demands in school educational field.

Postmodern - Pedagogic crisis - New subjects -
Teaching subjects - Learning subjects



Desarrollo

La educación escolar se estructura sobre lo que debe enseñarse y no sobre lo que niños, adolescentes y jóvenes necesitan aprender; ni cuando y cómo es más apropiado que lo aprendan, es decir más pedagógico. Esta afirmación, recuperada de antiguos teóricos educacionales europeos, parece hoy remota y olvidada en la investigación educativa, en las prácticas áulicas y entre aquellos teóricos que de modo militante enuncian la muerte de la pedagogía.

Maestros y padres que tienen la responsabilidad de conducir procesos educativos, porque ese es su trabajo o esos son sus hijos y no les es fácil o moral encajárselos a otros, están atónitos ante el fracaso educativo de la infancia y el desparpajo de los expertos en educación, quienes terminan diciéndoles que “se las arreglen como puedan” ya que ellos investigan y teorizan la educación desde otro enfoque. También, a éstos docentes y padres está “cayéndoles la ficha” de que los niños “no vienen con la pedagogía bajo el brazo” para orientarlos acerca de cómo deben hacer para criarlos y escolarizarlos.

¿Cuál es el sentido, los principios del fundamento, de la investigación educativa? El término “educativa” acoplado al de investigación supone que la cualifica, ¿qué significa que una investigación es educativa? Apparently para una mayoría de teóricos e investigadores académicos la respuesta sería que una investigación es educativa toda vez que toma a la educación – la escuela, los docentes, los alumnos, la gestión, la política, el currículo, la administración, etc. – como objeto de estudio desde perspectivas múltiples dentro de las ciencias humanas y sociales. Muy pocas veces los investigadores enuncian su relación con lo pedagógico, ya sea como experiencia profesional o vital o porque, deliberadamente, se propongan realizar una “bajada a la práctica” de sus desarrollos teóricos; salvo que, específicamente, teoricen sobre la pedagogía. Un cierto número de ellos

parece transmitir cierto horror a lo pedagógico, otros reducen la pedagogía a una concepción disciplinar y didáctica, justificándose que no tienen competencia para producir texto con intención pedagógica.¹

Max Van Manen² señala, “La investigación educacional es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas, pero la conexión de la investigación educacional con la pedagogía puede convertirse en algo tenue”. Justo es reconocer que, en la actualidad, la investigación en el campo de la educación ofrece numerosos estudios, especialmente la investigación cualitativa de corte etnográfico, sobre la vida cotidiana en las escuelas, en las aulas, sobre los docentes, los directivos, los niños y adolescentes y sobre una amplia gama de problemas como la diversidad, la formación de identidades, la autoridad, la violencia escolar, el género, las relaciones con la familia y las comunidades.

Sin duda, muchos de estos estudios son excelentes relatos fenomenológicos e interpretaciones que convocan a la reflexión. No obstante ello, decíamos en una ponencia anterior³... Recorriendo lo que se habla y escribe acerca de estas temáticas, prolíficas voces desde la antropología, la sociología, las psicologías, la ciencia política, la economía, llama mi atención el silencio de la pedagogía y de los pedagogos, sean estos los enseñantes como profesionales del saber práctico o los académicos de las ciencias de la educación. ¿Tendrá este silencio un significado?

Porque, no obstante que las múltiples intervenciones desde estos múltiples encuadres se habilitan a partir del supuesto de que la complejidad de la educación requiere de abordajes multidisciplinares; lo cierto es que estas contribuciones naufragan a la hora de innovar, radicalmente, en la organización pedagógica de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; de ofrecer a los sujetos fundamentales de la educación formal – enseñantes y aprendientes, docentes y alumnos, maestros y discípulos – salidas estratégicas a la dimensión y el significado pedagógico del “ca-

¹ Observación surgida de la lectura y evaluación de numerosas investigaciones y proyectos de tesis.

² Van Manen, Max *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. IDEA BOOKS Barcelona. 2003

³ Garay, Lucía. “Educación y Escolarización. Fracaso Educativo y Fracaso Escolar,” publicada por el Congreso Nacional Internacional de Educación “Alejandro Carbó”. Córdoba 2006

llejón sin salida” o de la “encerrona,” en que parece haberse convertido las relaciones entre ellos.

Significado pedagógico que es específico y que va más allá del valor social, de contención y asistencia, que se les demanda a la escuela y a los docentes. Porque los valiosos aportes, desde estas múltiples disciplinas que toman a la educación como objeto de estudio, parecen estrellarse a las puertas de las aulas; porque es en ellas, en las aulas, donde se hace patente el silencio, la abdicación, de la pedagogía; porque del agujero que su vaciamiento ha creado, un verdadero cráter, brotan el sin sentido de la confusión y la improvisación, la repetición y el aburrimiento.

Seguramente, si interrogamos a los investigadores en educación acerca de esta ausencia de lo pedagógico en sus producciones teóricas nos responderían que una cosa es analizar y comprender una problemática y escribir sobre ella, incluso la referida a los niños y los educadores en las escuelas y las aulas, y otra cosa es derivar ideas y formas pedagógicas que orienten las prácticas de maestros, profesores, padres y profesionales que tienen responsabilidad directa en la educación de la infancia y los jóvenes. ¿Por qué este alejamiento, en muchos casos rechazo y descalificación? ¿Significarán miedos, vivencias de riesgo o, simplemente, ubicarse en el lugar del zorro como en la fábula del Zorro y las Uvas?

¿Es posible investigar y teorizar en educación sin ningún compromiso, sin ninguna intencionalidad respecto a su destino, a su prospectiva? Suponiendo que su interés sea de orden estrictamente de carrera académica o editorial o teórico nos queda, aún, por interpelar la experiencia vivida en su trayecto educacional y escolar, es decir su implicación con el objeto que investiga. Implicación que se produce, aunque no se la reflexione ni analice, por el sólo hecho de que los investigadores y enseñantes han debido recorrer un trayecto formativo de no menos de 18 años de permanencia en instituciones educativas. El investigador que, también, enseña en universidades, institutos y escuelas es probable que nunca se hubiera separado de la educación como campo de trabajo y producción.

Durante varios ciclos académicos en la cátedra de Análisis Institucional realicé, a los estudiantes de Ciencias de la Educación, una simple indagatoria acerca de sus experiencias positivas y negativas en sus trayectos escolares en instituciones primarias, secundarias o universitarias. Se les solicitaba que narraran en detalle las experiencias más significativas y los efectos que habrían dejado en su actual relación con las instituciones educativas; habida cuenta que éstas son uno de los objetos específicos de sus

estudios, investigaciones y futuras intervenciones. Buscaba captar y comprender los contenidos y significados de la "implicación institucional" y las raíces de la misma en sus experiencias vividas. El objetivo pedagógico de este ejercicio era hacer comprender el papel que juega la implicación y la sobreimplicación subjetiva de quienes realizan diagnósticos institucionales con fines de intervención y asesoramiento.⁴

Los resultados fueron bastante sorprendentes, aunque esperables a partir del supuesto teórico del influjo de las experiencias institucionales, aunque se las niegue o desconozca, en los posicionamientos como cientistas de la educación frente a lo que observa como investigador, como docente o como asesor de procesos educativos e institucionales. Los resultados fueron contundentes y repetidos en todas las aplicaciones: el 90% de las experiencias eran "negativas" y sólo el 10% narraban experiencias "positivas". De ese 90% de experiencias negativas, la casi totalidad, estaba referido a sucesos y vivencias en las tramas de relaciones y vínculos con los directivos, los docentes o los compañeros y compañeras de aula.

Más allá de las vivencias de sufrimiento por sentirse abandonada, discriminada o víctima de injusticias en las evaluaciones, aparecía un cuestionamiento a la "racionalidad pedagógica" en que tales prácticas parecían fundarse y justificarse. Los propios cuestionamientos dejan inferir que "otra u otras pedagogías son posibles"; que no existiría "la pedagogía" como un modelo único de prácticas educativas y que ésta se juega mucho más en la intersubjetividad vincular que en los programas, contenidos y métodos de enseñanza. Muchas veces me he preguntado, aunque sin indagarlo, ante este cúmulo de penosas experiencias vinculares en sus trayectos escolares, y no sólo con personas sino, también, con el conocimiento y el aprendizaje, qué buscarían los estudiantes en una carrera de Ciencias de la Educación o de Profesorado; cuál sería, al final de su trayecto formativo, su conexión y posicionamiento respecto a lo pedagógico y la pedagogía.

He aquí una instancia, la de las relaciones y vínculos, donde se ponen en acción, no siempre de modo explícito, ideas y concepciones pedagógicas. Estas tramas de relaciones y vínculos se estructuran a partir de las posiciones que se ocupan, en este caso, en el campo de la educación. Un adulto mirará a un niño a partir de la posición que ocupa respecto a él; es

⁴ Cátedra de Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.

su padre o madre, trabaja con él, y recibe un salario, como maestro, pediatra, juez de menores o investigador. Cómo va a relacionarse con él, cómo va a enseñarle, asistirle, juzgarle o estudiarle, no está contenido de antemano en la posición; dependerá del posicionamiento que asuma. La posición le otorga, jurídicamente o por costumbre, un “poder de función” que legitima su intervención ante el niño. Los padres por la patria potestad, los docentes por el cargo y la habilitación profesional, los jueces por las leyes y la administración de justicia, los investigadores por su pertenencia a instituciones científicas legitimadas por la sociedad.

En el campo de la educación es, precisamente, por vía de los posicionamientos con que se actúa la posición, una de las vías por las que se introduce lo pedagógico en sus múltiples variantes. Esto es válido, para todas las relaciones y vínculos que se entablan a partir de las diversas posiciones; de los docentes respecto a los alumnos, de unos y otros respecto a los pares (compañeros), de los directores respecto a los dirigidos. Lo pedagógico reclama ser reflexionado y decidido, toda vez que se asume un posicionamiento educativo en un vínculo y una praxis, que se propone educativa ante lo que el otro necesita y desea aprender.

Philippe Meirieu⁵ ubica en el encuentro, siempre aleatorio, lo pedagógico; cuando los sujetos en el vínculo con propósito educativo, logran formular las preguntas más acertadas y pertinentes acerca de los enigmas del aprendizaje y la enseñanza y logran captar el sentido humano de las preocupaciones, las fallas y las posibilidades para resolverlas, están de lleno en la cuestión pedagógica. Así, lo pedagógico se constituye en un espacio de reflexión y una fuente donde pueden encontrarse las alternativas educativas más creativas y las potencialidades de la praxis misma.

Los individuos no aprenden de la misma manera y, por lo tanto, nadie utiliza las mismas estrategias para aprender. Es posible que cada uno tenga un lugar vacío, de no aprendizaje; conocimientos, habilidades, competencias que, tenazmente, se resisten a ser aprendidas. El enseñante, puesto en la posición de pedagogo, habrá de preguntarse por los significados del aprender o el no aprender del otro para orientarse y orientar. En una reflexión teórica sobre ellos el educador construye “pedagogías diferenciadas” que, verdaderamente, incluyan al otro y su experiencia vivida. También, habrá de preguntarse sobre sus posibilidades humanas y sus

⁵ Meirieu, P. en Zambrano Leal, A. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. Calí, Colombia. 2002

competencias profesionales para afrontar las preguntas y la búsqueda de respuestas.

Esta representación de lo pedagógico en el campo de la educación, nos trasmite una imagen fluida, de fronteras difusas y móviles, de intuiciones y acertijos, de aciertos y errores. Bien diferente a una definición de la pedagogía como disciplina instituida; con su cuerpo de conceptos y proposiciones sistematizadas según los códigos académicos de la constitución disciplinar. ¿Será que la pedagogía oficializada en el siglo XX no puede afrontar las tormentas educativas que nos trae la postmodernidad?

En innumerables diálogos y entrevistas mantenidas con educadores⁶, y no sólo trabajadores docentes, se desprende una interpretación acerca de las causas del fracaso educativo y escolar de miles de niños y jóvenes proyectadas en la sociedad, la pobreza, el sistema, las políticas y los políticos, la familias; como si los sujetos puestos en posición de educadores fueran meros instrumentos y hasta víctimas de estos procesos estructurales; con poca o ninguna autopercepción de responsabilidad respecto al destino educativo y escolar de estos miles de niños y jóvenes. Si bien es cierto que, contar con recursos económicos, equipamientos, personal calificado, salarios dignos, aulas con el número óptimo de alumnos, son condiciones concretas que obstaculizan o facilitan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, no es suficiente.

Es verdad que, en nuestro país, hay millones de niños que sufren abusos, malos tratos, explotación y son las víctimas de los peores efectos de la pobreza; que los docentes y los que trabajan en la atención a la infancia se sienten afligidos e impotentes ante tanto maltrato y abandono; pero no es suficiente condolerse. Se requiere posicionarse en "qué hacer"; pensar y decidir estrategias de intervención con valor y efecto educativo y no, meramente, de gestionar y administrar los planes, currículo, contenidos, tareas y tiempos escolares obligatorios. Y en estas decisiones, el adulto educador está sólo con su capital humano y de saberes, con sus experiencias de vida y con la importancia y significado que tengan en su vida y su trabajo, esos otros, niños, adolescentes y jóvenes, "puestos en el lugar de alumnos".

⁶ En el curso de 2006, durante la realización de talleres sobre Infancia y Educación, con personas que llevaban adelante proyectos de intervención socio-comunitarias con niños patrocinados por la Fundación Arcor, se aplicaron 300 encuestas sobre sus Representaciones acerca de los Problemas Educativos de la Infancia.

Es preciso recordar que la enseñanza, más allá de las disciplinas, es una praxis de intervención desde un sujeto en posición de enseñante hacia otro sujeto en posición de aprendiz. Praxis es una modalidad del que-hacer humano dirigido hacia otros; es un hacer con sentido donde son los significados los que le dan valor y direccionalidad. ¿Los significados de quién? Cabría suponer que tratándose de la educación de la infancia, en el pleno sentido de praxis, dominarían las necesidades y significados de ésta. Una educación de la infancia "en sí", en su pleno derecho a vivir y ser. En el otro extremo, ubicaríamos los posicionamientos de los adultos que piensan la infancia, y actúan en consecuencia, "para sí"; para resolver sus intereses laborales, económicos, académicos, personales.

Ubicar al otro-aprendiente para sí es un posicionamiento odioso y desdeñable que pocos se atreverían a admitir. Sin embargo, más allá de las leyes educativas, de las declaraciones de derechos, de los expertos, de los discursos, sospechamos que quienes ocupan la posición de alumnos han sido desplazados del centro de la escena y hasta del escenario mismo. Incluso en la investigación y las teorizaciones en el campo educativo han sido reducidos a la condición de casos y cifras, desplazados por el encanto abstracto de las construcciones teóricas y las galimatías lingüísticas.

Desde uno, posicionar al otro "para sí" no necesita pedagogía; basta con instructivos de tareas y actividades, ejercicios y estándares de logros y desempeños seleccionados desde lo que sé y sé hacer o desde lo que siempre hice. Aquí el proceso educativo hace eje en "actividades educativas" que no es lo mismo que "acción educativa" o praxis. La actividad es un hacer con las cosas, con los objetos (matemáticos, de la naturaleza, físicos, químicos, artísticos, literarios, etc.), cuya naturaleza determina la lógica de la actividad. En la praxis o acción educativa lo que importa es el sentido de la acción (sentido liberador, democrático, que busca la autonomía del otro; o su opuesto, constreñir la libertad, dominar, disciplinar). El reconocimiento y la inclusión expresa de los sentidos para los sujetos de la praxis educativa, investirá de significados y tareas necesarias para aprender y producir conocimientos.

Los conocimientos escolares o académicos serían útiles para resolver problemas o en la formación a condición de que los sujetos-alumnos le encuentren sentido y le otorguen valor. De este modo, un diseño didáctico para su enseñanza deberá no sólo basarse en los contenidos disciplinares, sino en la creación de significados acerca de su valor pedagógico. Por su parte, para que los niños, adolescentes y jóvenes le encuentren valor y

significado a los conocimientos que la escuela pretenda enseñar y a las actividades y tareas que se les impongan, los docentes tienen que estar convencidos y haber experimentado, en la resolución de sus problemáticas vitales, del papel del conocimiento y la cultura para desarrollarse y bien vivir. Y no sólo esto, se necesita reconocer el valor y los significados de los saberes pedagógicos; reconocerse en ellos o no reconocerse. En cualquier caso sería saludable, en términos profesionales, analizarlos y tomar un posicionamiento. Los otros, puestos en la asimétrica posición de alumnos, pueden comprender un posicionamiento pedagógico erróneo o desacertado, pero suelen ser impiadosos ante la nada.

Lo paradójico es que, a la par de un crecimiento exponencial del conocimiento y la tecnología y de una expansión y prolongación de la escolarización, ha crecido el analfabetismo y la ignorancia, se está perdiendo la competencia lectora y el fracaso escolar no deja de crecer en el mundo. ¿Asistimos, también, a un analfabetismo pedagógico? Claro que este desastre educativo no es igual para todos. Las élites, económicas, políticas, sociales, culturales y académicas eligen para que se eduquen sus hijos instituciones tradicionales y exclusivas, donde lo pedagógico ocupa un lugar central; se lo piensa, diseña y organiza incluyendo lo más avanzado de la teoría y la técnica. ¿Qué destino el de la pedagogía que luego de aventurarse en senderos tan prometedores, pedagogía nueva, pedagogía de la libertad, pedagogía de la liberación, haya sido expropiada de los pueblos y capturada, sin nombrarla, al servicio de los amos!

Retomando el sendero que no abrió el título de esta ponencia, “la intención pedagógica en la investigación educativa”, citamos a Van Manen⁷ quien llama la atención, se refiere a EEUU y Canadá, acerca del “desdén que los profesores manifiestan por los teóricos de base universitaria que han perdido el contacto con el mundo real de los niños y nos distancia de la relación normal que los adultos tenemos con ellos” y que, cuando los niños sí están presentes de una forma reconocible, su representación suele revelar una falta de compromiso verdaderamente pedagógico para con ellos o con quienes están, directamente, a cargo de la crianza o educación, los formadores. Otra paradoja. En nombre de la educación se producen encuentros, jornadas y congresos donde se presentan ponencias; se dictan incontables cursos y se escriben y publican innumerables textos dirigidos al mercado docente como el primer consumidor. Sin embargo, nunca como

⁷ Van Manen, M. obra citada.

ahora, los docentes en las aulas sienten la extrañeza y el vacío de “lo pedagógico” para llevar adelante sus causas.

Varios investigadores críticos, coinciden en señalar la tendencia hacia la abstracción y hacia la fragmentación de las problemáticas educativas que estudian, como una de las causales principales de esta fractura entre las investigaciones y producciones teóricas y la realidad concreta de los procesos educativos y de los sujetos centrales de los mismos. Agrego a estas observaciones, la casi total ausencia de investigaciones específicamente pedagógicas. Aún las teorías críticas en educación pueden pecar de abstraccionismo; aunque sus desarrollos tengan impacto político en el campo educativo, ofrecen pocas herramientas heurísticas para que los sujetos comprendan y transformen los dramáticos micromundos en que transcurren sus prácticas educativas concretas.

Otro componente que acentúa la aridez de las abstracciones es la pobreza de los campos empíricos, el particularismo de los mismos que hace difícilmente transferibles los análisis basados en ellos. Muchos estudios están sostenidos en relevamientos empíricos realizados en una sola escuela, en las propias prácticas del investigador como unidad de análisis o en un número de casos tan pequeño que circunscribe los análisis a la singularidad de ese agrupamiento y su contexto. No estamos sugiriendo una vuelta al empirismo positivista, sino una imbricación más consistente entre las teorizaciones y la construcción de datos empíricos. Si así fuera, lo pedagógico de las experiencias vividas por los sujetos estudiados brotaría con naturalidad y los investigadores sólo tendrían que narrarlas.

Una mención especial requiere una línea de investigación, muy de moda, que se designa como “investigación periodística” que tiene su importancia porque releva, procesa y difunde información sobre problemas educativos que preocupan a las comunidades; o bien para instalar, con diversos fines incluidos los políticos, una cuestión en la agenda pública. No vamos a reclamarle a estas investigaciones intencionalidad pedagógica porque, expresamente, no se lo proponen. Sin embargo, ingresan en las comunidades educativas un tipo de discurso que descentra los problemas del campo educativo y de la resolución de los mismos dentro del campo, es decir educativamente. En primer lugar, priorizan aquellos problemas que tienen alto impacto social, emocional y moral: violencia en las escuelas, discriminación, malos tratos, abusos y perversiones sexuales poniendo el acento en la peligrosidad de los sucesos y la necesidad de más control y represión. En segundo lugar, aparecen los informes sobre los edificios es-

colares, sus equipamientos, su abandono y destrucción; le siguen las cuestiones que tienen que ver con los docentes, sus salarios, sus reclamos, sus huelgas.

Sin excepción, estos abordajes se centran en lo que no funciona, se carece o está mal; transmitiendo una representación caótica y deprimente de las instituciones educativas, casi siempre de las públicas estatales, sin ningún atisbo de abrir alguna reflexión de qué, cómo y quiénes podrían hacer algo diferente. A lo sumo, mencionan la crisis económica y social y la inoperancia de los políticos como una causa explicativa; aunque es una referencia falaz, ya que terminan circunscribiéndolo como un problema de “esa escuela”, “esos directivos y esos docentes” o “esas familias” y no como en realidad es: un problema en la sociedad, originado en procesos sociales, culturales y humanos bien concretos y reales. Un detalle no menor, es que llaman a esto “investigación”, buscando investirse de la confiabilidad y validez que la representación social del concepto le otorga; aunque nunca dan cuenta de cuales son sus fuentes de información, las muestras usadas y las técnicas en la construcción de los datos.

¿Qué designamos y qué reclamamos a la intención pedagógica o a lo pedagógico de una investigación educativa? Y si lo hubiera ¿cómo se trasmite?

Es pertinente al curso de estas argumentaciones poner en claro desde qué posición las he encarado. Desde hace más de tres décadas me dedico al análisis y la intervención en el campo de la educación; prioritariamente en dos instituciones educativas, las escuelas y las familias, haciendo confluír dos cuerpos teóricos, el Análisis Institucional y la Psicopedagogía, en la construcción de los encuadres con que se realiza la investigación diagnóstica, el análisis interpretativo y la intervención. Desde siempre esta labor ha estado integrada a la enseñanza en la educación superior y a la formación de analistas.

Invariablemente las demandas y las consultas se originan desde los sujetos, docentes, directivos, padres, niños, adolescentes, jóvenes, prisionados en la dramática del no aprendizaje, de la inteligencia atrapada, del pensamiento prisionero de conflictos y del padecimiento que estos naufragios les producen y cuyas lógicas de producción desconocen. Al final de esta cadena de fracasos se encuentran la infancia y los jóvenes como los eslabones más vulnerables; con pocas o ninguna herramienta

para revertir los efectos educativos iatrogénicos de funcionamientos institucionales tan perturbados e improductivos.

Consecuente con el registro humano de estas demandas, la investigación diagnóstica y el análisis no pueden ser, meramente, una práctica teórica. Debe estar, necesariamente, articulado a la intervención para transformar las instituciones educativas y al desafío de lograr que los sujetos se apropien y usen la investigación y el análisis como recursos potentes para salir de la enajenación y el sufrimiento, en que los múltiples rostros de la crisis, social, institucional, familiar, los habría colocado. Esto supone una concepción de intervención y su posibilidad, sólo si los individuos o los colectivos la "autorizan y se consideran autores" de la misma; y esa autoría será aparente o un simulacro si no se da una verdadera apropiación de los medios heurísticos que otorgan el poder de pensarla y producirla.

En consecuencia, el tratamiento de las cuestiones teóricas y técnicas del diagnóstico, del análisis y de la intervención deberá incluir una dimensión pedagógica atinente a la transmisión y el aprendizaje de las mismas; que provean de recursos para que los sujetos logren pensar las instituciones y pensarse en ellas; para que sean fuente de creación de nuevas lógicas, nuevos sentidos; que humanicen, democratizen y hagan más autónomos los tejidos institucionales donde vivimos, trabajamos, nos educamos.

La intención pedagógica en este encuadre de investigación e intervención es explícita. ¿Qué pedagogía sostiene y se pondría en acción en esta práctica? Haciendo un breve recorrido por elaboraciones pedagógicas, muchas de ellas sólo especulativas o críticas, concluimos con ideas acerca de lo que la pedagogía no es o no debería ser; más que orientaciones afirmativas, sensibles para derivar estrategias de acción. Así, hemos encontrado teorizaciones que centran la pedagogía en problemáticas como la educabilidad, la enseñabilidad y la formación de los educadores que, con nuevos lenguajes, retoman las temáticas de los pedagogos clásicos. Para los teóricos y técnicos de la educación de corte positivista y pragmático, el término pedagogía alude, simplemente, al currículo, los métodos de enseñanza, los docentes y su formación y capacitación o como equivalente del acto de enseñar, la metodología instructiva o la educación en general. En otras tradiciones teóricas, en la que se ha inscripto la tradición educativa argentina, el debate pedagógico, necesariamente, debía comenzar con una definición de los fines de la educación, anclado en la idea de hombre, de

sociedad y de nación que se buscaría alcanzar; de estos fines se derivarían los objetivos, los contenidos y los medios.

Para los especialistas posmodernos, los pocos que aún no consideran a la pedagogía como algo inservible, la pedagogía no es una teoría sobre la docencia o su aplicación, ni se puede confundir con el proceso educativo mismo, ni con su contenido sus medios o finalidad. Se sostienen en un hecho observable: una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aún así, no ser un buen educador. Dominar las teorías, incluidas las del aprendizaje, no asegura lograr competencia pedagógica para establecer auténticos vínculos y resultados educativos. Suponiendo que aún pudiéramos conservar el término, puesto que tiene vigencia en las representaciones sociales y en el ámbito académico, hoy la noción de pedagogía la ubica como algo inefable, ambiguo; se intuye que está presente en las prácticas educativas eficaces y que está ausente en los fracasos. Deseamos ser pedagógicos y no tener que recurrir a la imposición autoritaria, la seducción o la manipulación para que el otro nos deje, nos autorice, a hacer nuestro trabajo de intervenir, enseñar, dirigir o gobernar.

Acorde con esta territorialidad ambigua, quizás, el término más adecuado para nombrarla sea "lo" pedagógico, más que la pedagogía en singular y en la sustantivación que ella supone. En todo caso, si seguimos fieles al término, deberíamos hablar de pedagogías en plural; tal como ellas se desprenden, y son demandadas, en la particularidad de los sujetos y sus necesidades educativas, de sus contextos y sus experiencias de vida. Captar lo pedagógico, como cuestión implícita en la necesidad de aprendizaje del otro y en la vocación enseñante del docente, requiere, de una reflexión analítica.

En primer lugar, para reconocer los indicios que ofrece la transferencia, positiva o negativa, en el vínculo real que sirve de soporte social a los actos educativos. Porque es la existencia y calidad del vínculo y su transferencia lo que va a gestar las claves pedagógicas pertinentes y apropiadas. Ocupar la posición de enseñante y construir transferencia, también la de analista en su registro pedagógico, supone que se escucha la demanda del otro, y no la propia necesidad, como organizador prioritario de la práctica; que la demanda del otro es legítima aunque, prima facie, esta no se presente traducida en códigos educativos o escolares instituidos.

Decíamos en una ponencia donde reflexionábamos sobre la problemática del fracaso educativo y escolar, cuánto interviene en su causación el hecho de negar o rechazar, por parte de las instituciones y los do-

centes, la legitimidad de los sentidos que expresan demandas educativas no escuchadas; que aparecen como desinterés y apatía, como problemas de aprendizaje o problemas de conducta, cuando no en forma de comportamientos violentos. Cuando digo demandas no escuchadas, me refiero a que estas no han sido traducidas en términos de necesidades educativas, en códigos pedagógicos que son los modos en que las instituciones y los educadores pueden responderlas. Quizás si estos lograran “escuchar el sonido de los significados,” si pudieran interpretarlos en términos educativos, y no sólo disciplinares, y con ello construyeran proyectos pedagógicos realizables, habrían descubierto las claves pedagógicas para una auténtica inclusión educativa que es el puente para promover la inclusión social.

Es claro que en la reflexión analítica y la resolución de estas cuestiones, lo pedagógico se emparenta con lo político. Justo es reconocer que en la dimensión política de la pedagogía, o en lo político de la praxis hoy, el sujeto supuesto pedagogo enfrenta verdaderos dilemas de raíz, profundamente, humana. Se columpia entre los intereses y significados de la acción personal e individual y la alteridad de los otros, de lo público y lo colectivo; entre el derecho subjetivo y el derecho institucional; entre los imperativos situacionales del presente y las responsabilidades que reclaman otras generaciones de tener futuro. ¿Qué es lo correcto?

Las relaciones y vínculos en el campo educativo y escolar siempre guardan una cierta asimetría, originadas en las diferencias etarias entre adultos y niños y funcionales entre directores y dirigidos. Pero ello no supone, en un ideario educativo democrático, desigualdades. Idealmente, los niños en su condición de alumnos y los adultos en su condición de docentes son todos iguales al interior de cada posición; independientemente de su etnia, origen, religión, género o condición social. La diversidad que el ideario admite, hablamos del ideario de la escuela nacional argentina, es la que tiene que ver con las etapas del crecimiento y desarrollo en que se encuentra el alumno, sus potencialidades de aprendizaje o la heterogeneidad de sus intereses y vocaciones.

Este componente del ideario es un núcleo conjuntista que otorga una base identitaria de homogeneidad universalista que tendría que funcionar como supuesto básico de la organización pedagógica y las prácticas. ¿Cómo se posiciona el enseñante frente a esta asimetría, habida cuenta que, al menos en teoría, siempre estaría en un escalón más arriba en la vertical de autoridad y poder? ¿Actuará este poder de función de modo responsable o abusivo? ¿Hará justicia con la ley y la norma o se entregará a

la arbitrariedad subjetiva? Habida cuenta de que el sujeto- alumno esta en el piso de la relación asimétrica, tiene una dependencia, mucho mayor cuando más niño es, respecto al adulto-enseñante. ¿Es este adulto confiable y competente para hacerse cargo de la educación del otro, para lo que se ofreció y le fue encomendado?

He aquí tres cuestiones, responsabilidad, confianza y competencia que constituyen núcleos relevantes de lo pedagógico, y que atraviesan todo posicionamiento educativo, para ser sometidos a la reflexión analítica. Si bien las teorías educativas ofrecen modelos para enseñar, técnicas para coordinar grupos, estrategias para lograr disciplina y hábitos, procedimientos de gestión y comunicación, no son suficientes para resolver los desafíos que como sujetos enfrentamos. Porque estas cuestiones para ser respondidas emparentan lo pedagógico con la ética y la moral, la humanización y la cultura.

En síntesis, pienso que hay un nuevo territorio pedagógico poblado de nuevos sujetos y nuevas problemáticas; que hay un camino a recorrer en la construcción de un discurso que sirva a un desarrollo educativo más integral del hombre en la sociedad, en la cultura y en la solución de sus problemas vitales e históricos. La investigación educativa, liberada de sus prisiones positivistas y pragmáticas, recuperando una intención pedagógica de la que no debe avergonzarse, servirá de fuente y contrastación a la elaboración de lo pedagógico. Le abrirá una relación más estrecha, sin resistencias corporativas ni prejuicios, con las ciencias humanas y sociales, con la ética, la política y la historia en el tratamiento de la subjetividad que el siglo XXI nos ha puesto en el corazón del campo educativo.

DE LA EDUCACIÓN DELIBERATIVA-COMUNITARIA A UNA AGONÍSTICA

FROM DELIBERATIVE-COMMUNITARIAN EDUCATION TO AGONISTIC EDUCATION

Eduardo Sota*

La natural diversidad axiológica propia de una sociedad democrática se ha visto distorsionada por la inquietante fragmentación social y cultural provocada por las políticas neoliberales, lo cual replantea, en el plano educativo, los vínculos que deben articular el código lingüístico elaborado, portador del saber legitimado, y el código lingüístico restringido propio de los sectores subalternos.

La respuesta de la "democracia deliberativa" procedente del liberalismo es ensanchar las vías para que los grupos culturalmente subalternos se comprometan en la deliberación política empleando las formas de lenguaje y las convenciones argumentativas que son definidas como legítimas. Por otra parte, para el comunitarismo no se trataría de llevar a cabo una operación "asimilacionista" a un estilo lingüístico canónico sino disolver todo estándar de legitimación y propiciar la multiplicidad de discursos, cada uno dotado de su propia justificación.

Sin embargo, ambas posturas derivan en un dilema ya que la primera incurre en la falacia de "transparencia", es decir, la suposición de que toda persona es capaz de hacer elecciones autónomas, independientemente de sus propias circunstancias sociales, mientras que la segunda refuerza la incomunicación entre los diversos lenguajes.

Estimamos que una salida a estos dilemas la proporciona el examen que nos brinda el "modelo agonístico de democracia".

* Magister en Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: edusota@hotmail.com

•
Comunitarismo - Democracia deliberativa - Diversidad -
Educación ciudadana - Modelo agonístico

The natural axiological diversity of democratic societies has been distorted by the disturbing social and cultural fragmentation caused by the neoliberal policies, which reintroduces, from an educational point of view, links that must articulate elaborate linguistic code, bearer of a legitimate knowledge, and restricted linguistic code characteristic of subordinate sectors.

The answer given by a "deliberative democracy" deriving from liberalism is to widen means by which subordinate sectors commit to political deliberation using language forms and argumentative conventions which are defined as legitimate. Moreover, for communitarism it would not be a matter of fulfilling an "assimilatory" operation with a canonical linguistic style, but to dissolve any legitimating standard and to enhance multiplicity of discourses, each endowed with its own justification.

Nevertheless, both positions derive from a dilemma. The first falls into the fallacy of "transparency", that is, the supposition that all people are capable of making autonomous decisions, regardless of their own social circumstances, while the second position reinforces lack of communication between different languages.

The examination of the "agonic democratic model" we think, provides a way out of these dilemmas.

Communitarism - Deliberative democracy - Diversity -
Citizen education - Agonistic model



El desplome del paradigma neoliberal en los países latinoamericanos ha dejado una secuela de dimensiones críticas que erosionan la legitimidad del sistema político, por una parte, y abren promisorias expectativas respecto de las nuevas orientaciones políticas y normativas que buscan relevarlo, por otra. Entre las primeras, es manifiesto la destrucción de parte del aparato productivo, la desafiliación social de porcentajes significativos de trabajadores, la degradación de las instituciones políticas, en suma, el socavamiento del Estado benefactor y fenómenos correlativos tales como la fragmentación social y cultural, la emergencia de nuevos y dispares movimientos sociales que reivindican viejos y nuevos derechos conculcados, entre otros, todo lo cual redundará en una debilitación y difuminación

del plexo normativo –político y moral- que nos vincula como sociedad. Con respecto de las últimas, amén de pretender diferenciarse del paradigma neoliberal en retirada, las nuevas orientaciones políticas no logran aún articular un modelo alternativo que genere consensos sociales amplios; en particular y desde un enfoque político centrado en la ciudadanía, a la institución escolar no se le está asignando tareas, de por sí valiosas, que vayan más allá de políticas de inclusión. Sin embargo y a nuestro parecer, no se identifica una reflexión sistemática dirigida a dar cuenta de los viejos y nuevos problemas que ofrecen los complejos fenómenos de interculturalidad y aquello que supone la educación de la ciudadanía.

Además de la diversidad cultural que conlleva las poblaciones de los pueblos originarios y las procedentes de las migraciones, la inusitada y radical fragmentación social producida ha ido aparejado con la configuración de genuinos y diversos *ethos* culturales que, a su vez, se incorporan en circuitos diferenciados del sistema educativo, aunque también se da la circunstancia de su coexistencia en un mismo espacio escolar. Estos contextos de reunión de la diversidad son caracterizados de la siguiente manera por Novaro:

“...(como) situaciones donde es ineludible hacer referencias a la asimetría en la relación entre estos colectivos, a frecuentes situaciones de desconocimiento, más aún, de desconocimiento ‘llenado’ con prejuicios, donde no solo hay diversidades, sino lo que encontramos son diferencias valoradas de acuerdo a esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores. Con esto último nos referimos a las veces que en la escuela hacemos afirmaciones taxativas sobre grupos que supuestamente carecerían de las condiciones para socializar ‘normalmente’ a sus hijos, donde nuestros parámetros se presentan como incuestionables y universales” (2006: 3)

Este uso descriptivo de la noción de inter o multiculturalidad aplicado en la institución escolar es por demás expresiva de lo que pretendemos afrontar en esta ocasión: ¿cómo conducir la educación y desarrollo del oficio de la ciudadanía bajo este marco de dispersión cultural, qué modelo o norma de ciudadanía socializar ante diversos *ethos* culturales, cada uno de ellos provistos, a su vez, de sus propios criterios y pretensiones normativas? En términos de la socio-lingüística educativa de Bernstein (1996): ¿cómo articular el código lingüístico elaborado, portador del saber legitimado y de las normas presumiblemente válidas, con las diversas variedades de códigos lingüísticos restringidos, portadores ellos mismos de otros

tantos saberes y normas de las respectivas sub-culturas de procedencia?; una reformulación alternativa es si se debería buscar tal articulación o, en vez de ello, estimular la diversidad discursiva. En términos de una pedagogía de la ciudadanía, se asume que uno de los presupuestos de una democracia robusta es el del desarrollo del sujeto hacia niveles crecientes de autonomía moral, cuya distintividad se expresa en el juicio crítico, el razonamiento moral, etc. Ahora bien, ¿tienen los agentes disponibles las disposiciones culturales necesarias, para alcanzar tales estándares propuestos? Y si no es así, ¿mediante que situaciones se podría esperar alcanzar tales estándares o esta búsqueda debería ser abandonada y estimular más bien el desarrollo de una proliferación de patrones normativos y éticos?

Nuestra estrategia consistirá en examinar la problemática destacada pasando revista a las tesis filosóficas del liberalismo en su vertiente deliberativa y del comunitarismo como así también a las presumibles prescripciones que se podrían inferir de ellas en relación a tales problemas. Una primera conclusión provisional será que las mismas nos conducen a un dilema insoslayable. A continuación y sin ánimo de pretender superar tal encrucijada, expondremos el "modelo agonístico de democracia" formulado por Chantal Mouffe que estimamos ofrece una visión más potente a la hora de reflexionar sobre la educación ciudadana en el marco democrático.

Veamos en primer lugar y bajo un modelo simplificado, los presupuestos, requisitos y el papel diferencial que le asignan al trasfondo cultural de los sujetos, las dos teorías bajo examen, a saber: la democracia deliberativa y el comunitarismo.

Para la primera, la cuestión del orden y fundamento de la asociación política remite a la tradición contractualista dirigida a depositar en el asentimiento individual de los ciudadanos la obligación política. Contemporáneamente, el problema para el liberalismo político se plantea, según Rawls, en términos de la inquietante pregunta: "¿cómo es posible que exista por tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, profundamente divididos por doctrinas razonables de índoles religiosas, filosóficas y morales? (1995: 19) Para el mundo regido por las religiones, el elemento trascendente impedía conciliación alguna y, por ende, las condiciones de una sociedad justa y viable no existían mientras que a la opción de aceptar la libertad igualitaria de conciencia y libertad de pensamiento trata de dar respuesta la concepción política razonable de justicia de Rawls, mediante el diseño de la posición originaria y el 'velo de la ignorancia'. Este autor concibe que la justicia como imparcialidad re-

formula la doctrina del contrato por el cual los ciudadanos libres e iguales acuerdan los términos justos de la cooperación mediante un acuerdo al que llegan quienes están comprometidos en dicha cooperación. Esta es la posición original entendida como un mecanismo de representación para alcanzar tales acuerdos que, no obstante, requiere determinadas condiciones apropiadas.

Se trata de concebir hipotéticamente una situación en la cual los sujetos, racionales y autointeresados confrontan argumentativamente los principios que habrán de organizar la sociedad situados, sin embargo, en un marco tal que desconocen su lugar en el status social como sus propias concepciones del bien; en suma están privados de toda aquella información que les permita conducir sus tomas de decisión en el sentido de favorecerlos y este es, precisamente, el "velo de ignorancia", por el cual se puede arribar a un acuerdo en el que están considerados imparcialmente el punto de vista de todos los partícipes. Por esta vía se logrará articular los criterios que regirán la "estructura básica de la sociedad", esto es, la manera en que las instituciones más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. El acuerdo sobre las instituciones políticas básicas se alcanza, pues, mediante un "consenso por superposición" lo que supone que, dada la diversidad de teorías comprensivas, se debe lograr un "mero acuerdo parcial" -sobre aspectos "políticos"- pero no necesariamente sobre los aspectos "morales" concretos que generalmente están incorporados a una teoría comprensiva" (Vallespín, 1998: 20); es decir, se debe establecer un acuerdo sobre las concepciones políticas básicas a las que adscribirían personas que adhieren, a su vez, a doctrinas políticas o religiosas dispares e incluso opuestas.

Ahora bien, esta concepción de la democracia deliberativa se mueve, actualmente, desde una fase meramente teórica-enunciativa hacia una en funcionamiento y, particularmente, en el ámbito educativo. En este plano, las aspiraciones no sólo se dirigen hacia los requerimientos de una igualdad formal entre los participantes -igual oportunidad para incidir en todos los estadios del proceso de toma de decisión- e igual acceso a los recursos necesarios -información relevante y recursos materiales básicos- sino también y principalmente a una igualdad de naturaleza cultural la que, para estos propósitos, se traduciría en una igualdad relativa de los alumnos en la capacidad para comprometerse en una argumentación efectiva. De allí que, para un teórico deliberativo "la legitimidad democrática

requiere que todos sean igualmente habilitados para comprometerse efectivamente en procesos de toma de decisión y deliberación colectiva: introducir tópicos de deliberación, hacer afirmaciones y argumentos, articular objeciones y críticas y desafiar las reglas que gobiernan el debate" (Hayward, C., 2004: 3) de modo de asegurar la inclusión de los futuros ciudadanos en la deliberación y evitar la incidencia de formas externas de influencia, tales como riqueza, poder y desigualdades sociales pre-existentes

Ahora bien, ¿cómo se asumiría desde esta teoría deliberativa la percepción de las operaciones de estigmatización ejercidas sobre las conductas, actitudes y lenguaje del ethos de la denominada cultura popular? Es decir, frente a una institución educativa que consagra determinados estilos y lenguajes de intervención verbal y no verbal llevadas a cabo por los hijos de determinados sectores sociales equipados con los recursos culturales y lingüísticos apropiados, ¿cómo afrontar estos lenguajes díscolos y refractarios respecto de la racionalidad discursiva requerida por los demócratas deliberativos?

Una de las estrategias para revertir las distancias entre las normas discursivas dominantes y las disposiciones comunicativas de los grupos culturalmente subalternos es ensanchar la vías para que estos grupos "se comprometan en la deliberación política, empleando las formas de lenguaje, los estilos comunicativos y las convenciones argumentativas que son definidas como legítimas", de modo que, "la igualdad política requiere educación en el discurso público, en retórica, en gramática o más generalmente, en las habilidades necesarias para ser percibido y tratado como un agente deliberativo racional" (Hayward, C., 2004: 5).

Este desarrollo del liberalismo político en su vertiente democrático deliberativo ha sufrido numerosas impugnaciones por parte del denominado comunitarismo. Uno de sus exponentes, Taylor, sintetiza en tres puntos cierta tradición moderna que incluye al liberalismo: una es la del sujeto como idealmente desvinculado, es decir, como libre y racional hasta el punto de distinguirse del mundo natural y social y, en tanto libre y racional, aborda instrumentalmente estos mundos. De estas dos premisas se deriva "una interpretación atomista de la sociedad, explicable en términos de propósitos individuales" (1997: 27), en el marco de la cual se conciben las teorías del contrato social que adoptan una visión de la sociedad como un agregado de individuos orientados por objetivos individuales. Veamos el contraste entre ambas concepciones en torno a la concepción de persona. Rawls la sintetiza en la noción de que "el yo antecede a sus fines", la que

implica que el individuo define sus fines independientemente de su pertenencia a su grupo o comunidad, mientras que para el comunitarismo, nuestra propia identidad es marcada profundamente por dicha pertenencia y somos quienes somos en función de las prácticas sociales en las que hemos estado insertos.

Para esta perspectiva, “la pregunta vital para cada persona no es la de quién quiero ser, qué quiero hacer de mi vida –una pregunta propia de la tradición liberal, defensora de la plena autonomía de los individuos– sino la de quién soy, de dónde provengo” (Gargarella, R., 1999: 127). El sujeto está comprometido en determinadas prácticas desde la socialización temprana y es en este marco donde va configurando su identidad a partir de la trama relacional en la que se halla ubicado y donde va forjando sus compromisos y proyectos. Se rechaza una noción vacía de libertad para defender una libertad situada inscrita en determinadas prácticas sociales de la cual formamos parte. Antes que escoger libremente sus proyectos vitales, los individuos descubren, “mirando sobre sus espaldas”, en las propias prácticas sociales, los valores sobre los cuales va a edificar sus proyectos y fines.

Un último aspecto es el tema de la justicia, a los fines de contrastación con el modelo deliberativo. En este se adoptan principios universales y abstractos como criterios de la distribución de los bienes primarios. Pero para el comunitarismo, y para Walzer (1993) en particular, que es a quién aquí seguimos, no se trata tanto de lo que elegirían individuos racionales en la situación originaria y bajo el velo de ignorancia sino lo que elegiríamos individuos como nosotros situados y compartiendo una misma cultura. Es que los bienes tienen un significado y valor que derivan de las comunidades que se los otorgan, y si los significados son sociales, tendrán significados diferentes en distintas sociedades; así, el pan es el sustento, el cuerpo de Cristo, el signo de hospitalidad. Y este mismo reconocimiento del significado diferente de distintos bienes conlleva cómo hemos de distribuir tales bienes, quiénes deben hacerlo y por qué razones; a esto lo denomina “igualdad compleja” en contraposición a un tipo de “igualdad simple”. Por ejemplo, en nuestra sociedad, el significado de la atención sanitaria supone el tratamiento de la enfermedad por lo que la distribución de este bien que es la salud irá dirigido a quienes están enfermos, no así, tal vez, en una sociedad de castas, donde el significado de la salud y los criterios apropiados para su distribución son distintos. Ahora bien, ya en relación a nuestra propia sociedad, ¿qué sucede en relación a determina-

dos bienes, por ejemplo, respecto de la educación? Este autor nos invita que a la hora de implementar determinadas políticas educativas, debiéramos plantearnos preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que piensa al respecto la gente, qué piensan los padres que mandan a sus hijos a la escuela, qué piensan los maestros, cuál es el entendimiento profundo que la sociedad tienen al respecto?

El énfasis destacado por esta concepción de que es en la comunidad de origen donde se configura la identidad del yo y los bienes dignos de perseguirse, podríamos preguntarnos sobre la estrategia adoptada en relación a la situación de los grupos denominados sub-alternos. A diferencia del anterior que trataría de modificar los códigos lingüísticos y las pautas normativas de los alumnos bajo tal situación, aquí de lo que se trata es de alterar los estándares mismos bajo los cuales se discrimina entre discursos más o menos racionales o más o menos exitosos en función de la promoción de una mayor autonomía moral e intelectual. Aquí, por el contrario, si las "afirmaciones de los excluidos tienden a ser devaluadas a causa de que están enmarcadas por suposiciones que difieren de las de los dominantes, este enfoque sugiere expandir nuestra concepción de la deliberación para incluir actos comunicativos que conecten las diferencias en las comprensiones de trasfondo. Si las preferencias de los excluidos son a menudo devaluadas porque son percibidas más como apasionadas que como racionales, se sugiere redefinir las deliberación política para incluir no sólo la argumentación razonada sino también testimonios, historias y enunciados conmovedores" (ibid, 6). Así, la voz y expresión de los grupos desfavorecidos no encontrarían una señal de censura y sería un discurso, en tanto portador de su comunidad, dotado de su propia legitimidad.

El dilema con el que creemos que nos encontramos es el siguiente: el presupuesto ilustrado del paradigma democrático deliberativo supone que, en principio, todos los sujetos están dotados de las disposiciones adecuadas para apropiarse de las estructuras gramaticales y lógicas del discurso legitimado de modo que lo habilite para intervenir competentemente en el foro deliberativo pero, bajo determinada perspectiva, esta pretensión incurriría en la falacia de "transparencia", es decir, "la suposición de que toda persona humana es capaz de hacer elecciones deliberadas y autónomas independientemente de las propias circunstancias sociales, llevando a los intelectuales a afirmar que su modo de vida es el modo de vida realmente humano" (Van Der Stoep, J., 2004: 142)

Por otra parte, el modelo comunitarista flexibiliza y amplía los criterios del discurso legítimo aceptando y promoviendo otros estilos de razonamientos, contenidos y aspiraciones normativas. Sin embargo, lejos de fusionarse con otras formas de discurso más elaboradas como es lo que pretende el primero modelo, se refuerzan las diferencias ya existentes, dado que a la actual segmentación del sistema educativo –instituciones “pobres” y “ricas”- le añadiríamos la “oficialización” de códigos lingüísticos distintos.

El resultado paradójico es que a pesar de propiciar una mayor amplitud en cuanto a los criterios normativos de legitimación de los discursos provenientes de los sectores populares, se sigue reforzando el aislamiento e incomunicación entre diversos dialectos –culto y popular, esquemáticamente-

Sucintamente, en un caso, el pensamiento ilustrado o escolástico de proyectar en los agentes un discurso de los académicos, se encuentra con las resistencias de las disposiciones de los sujetos en desventaja para incorporar otros patrones lingüísticos y de razonamientos que no sean los de su cultura de pertenencia; en el otro, si bien reconoce méritos intrínsecos a los patrones y normas que regulan el discurso de estos mismos sectores y con no menor legitimidad que el de los dominantes, consagra islotes incommunicados, con distintas competencias y producción discursivas contribuyendo, aún sin quererlo, a la ya mencionada fragmentación social y cultural.

Presentados así los dos cuernos del dilema, no creemos, y sería presuntuoso de nuestra parte, poder brindar una respuesta plausible a tal situación problemática pero sí lo haremos, al menos, examinando otra manera de caracterizar los contenidos bajo análisis y los desafíos que plantea la educación ciudadana. El modelo en cuestión es el desarrollado por Mouffe en diversas obras (1999, 2003, 2007) en las cuales, si bien asume puntos de coincidencia con las posturas precedentes, avanza en diferencias sustantivas. Con respecto a la concepción deliberativa de la democracia y puntualmente con respecto del consenso superpuesto que se exhibe como el modelo de un diálogo ‘racional’ y ‘neutral’ Mouffe (1999: 193) señala que cabría preguntarse: “¿quién decide qué es y qué no es racional? En política esta misma distinción entre ‘razonable’ y ‘no razonable’ es ya la demarcación de una frontera. Esta demarcación es de carácter político y es siempre la expresión de una determinada hegemonía. Lo que en cierto momento es considerado ‘racional’ en una comunidad es lo que corres-

ponde a los juegos de lenguaje dominantes y al 'sentido común' que ellos construyen".

En esta línea, la autora propicia abandonar la perspectiva epistemológica de la Ilustración en punto al concepto de racionalidad y su presunta propiedad de universalidad para dar espacio a lo 'razonable' y 'plausible' reconociendo así la pluralidad de formas de racionalidad. Provista de algunos conceptos wittgensteineanos, señala que para que haya acuerdo en algunas opiniones debe haber previamente un acuerdo en el lenguaje usado y en el hecho de compartir una forma de vida por lo que la situación contractual hipotética de deliberación presupone ya compartir una trama de acuerdos precontractuales que permiten por eso mismo la posibilidad de una comprensión mutua y, por tanto, la posibilidad de desacuerdo; es decir, no hay tal racionalidad abstracta y neutral por encima de las formas de vida que la hacen o no posible. Las reglas procedimentales mismas, presumibles garantías de racionalidad, son en realidad compendios de determinadas prácticas sociales y, como tales, sujetas al desarrollo y al cambio; en este sentido esta perspectiva se inclina por una racionalidad de naturaleza 'contextualista' más afín a los comunitaristas pero se aleja de éstos en cuanto a concebir de una manera esencialista el ethos cultural puesto que las identidades también se constituyen y transforman relacionamente, en interacción con lo distinto. Además del carácter contextual de la racionalidad y la importancia otorgada a las prácticas sociales compartidas, se concibe que el poder es constitutivo de las relaciones sociales por lo que la dimensión de antagonismo es inerradicable en la esfera pública. Bajo estos prepuestos, la autora desarrolla el modelo de democracia agonística: "El modelo presente requiere desarrollar un enfoque que sitúe la cuestión del poder y el antagonismo en su mismo centro. La objetividad social se constituye mediante actos de poder. Ello implica que cualquier objetividad social es en último término política y que debe llevar las marcas de la exclusión que gobierna su constitución. El poder no debería ser concebido como una relación externa que tiene lugar entre dos identidades ya constituidas, sino más bien como el elemento que constituye las propias identidades." (2003: 113).

Desde esta perspectiva, la arena política no es algo donde meramente se disputan intereses de identidades previamente constituidas sino que también se constituyen bajo esas dimensiones políticas y de poder.

Esto supone una toma distancia del enfoque deliberativo que presume que la mayor democratización provendrá de la legitimidad otorgada

por la racionalidad procedimental y, por lo mismo, se disolverán las distorsiones provocadas por el efecto del poder. En realidad, el consenso racional sin exclusiones que pretende superar la dicotomía nosotros/ellos, encubre una hegemonía provisional que ha logrado estabilizar el poder merced a una estrategia exitosa de reconocimiento por parte de determinados sectores, y esto mismo es lo que supone la legitimación. La política supone la configuración de un “nosotros” que se constituye así mismo por medio de la determinación de un “ellos” y esta es la dimensión de antagonismo insuperable. A pesar de este carácter de insuperable, naturalmente que una política democrática restablecerá esa oposición de modo que sea compatible con la democracia pluralista, que el otro sea menos percibido como enemigo que como adversario y esto es lo que implica el giro del antagonismo al agonismo. Sin dudas que esto requiere la adhesión a determinados principios, tales como la libertad y la justicia como así también que sean compartidos, pero la interpretación de sus significados como las maneras de practicarlos conlleva desacuerdos y conflictos, y estos no son resolubles racionalmente por lo que la indecibilidad es infranqueable; la adhesión a esos mismos principios son fruto de una decisión que excluye, naturalmente, a quienes estiman que el orden político debería estar orientado por otros valores. El “pluralismo razonable” de los deliberativos es redescrito aquí bajo la noción de un “pluralismo agonístico” que, a nuestro parecer, nos proporciona una visión más genuina y realista de lo que supone la dimensión conflictiva de la diversidad cultural, religiosa, política o étnica, sujeta a relaciones hegemónicas de poder y cuyas normas y valores de legitimación son contingentes y mudables en tanto son contes- tables puesto que no hay procedimientos infalibles de producción de consensos.

Veamos como operaría cada uno de estos modelos, plausiblemente y de acuerdo las respectivas caracterizaciones, en el ámbito de la esfera pública. Una de las posibles definiciones de ésta es la proporcionada por Taylor: “...un espacio común donde los miembros de la sociedad se encuentran, a través de una cierta variedad de medios de comunicación (impresos, electrónicos) y también reuniones cara a cara, para discutir asuntos de interés común y, de este modo, ser capaces de formar una opinión común sobre ellos” (1997: 337).

Podríamos agregar que en esta esfera pública se encuentra el sistema educativo.

Probablemente, bajo el modelo ilustrado deliberativo, se propiciaría la interacción e intercambio dialógico entre todos los miembros de la **comunidad** poniendo, eso sí, entre paréntesis las desigualdades de status, cultura, etnia, etc. a los fines que los ciudadanos discutan y deliberen sobre las normas justas y legítimas, regidos por las condiciones de racionalidad procedimentales estipuladas.

Por su parte, los comunitaristas no admitirían que la esfera pública sea un espacio de cultura cero, neutral y transparente sino que en su seno convivirían diversidad de ethos culturales, informados por distintos cuerpos normativos. Una posible prescripción de los comunitaristas, aunque seguramente no todos la compartirían, sería propiciar una multiplicidad de esferas relativamente desconectadas entre sí, cada una con sus valores y estrategias retóricas.

Veamos, por último, cómo concebiría un demócrata radical esta esfera pública. Coincidiría con el comunitarista sobre la multiplicidad de subculturas pero propiciando la coexistencia en un mismo espacio común admitiendo, incluso, que determinadas normas estilísticas y retóricas, como los requerimientos de racionalidad estipulados por los deliberativos, tendrían un carácter hegemónico frente a una variedad de discursos subalternos, con otras voces y estilos. La prescripción sería estimular el debate y la confrontación no sólo con la pretensión de debilitar las hegemonías vigentes en beneficio de otras emergentes, sino como una mediación fértil para reafirmar pero también para reconfigurar y transformar las identidades sociales preestablecidas de modo que la democratización conlleve posibilidades de cambio de los patrones normativos heredados por nuestra particular cultura.

Finalmente, nuestra revisión ha consistido en examinar diversos modelos éticos-políticos, a la luz de los cuales reflexionar sobre las actuales exigencias y desafíos que demanda una educación ciudadana justificando nuestras inclinaciones en la promisoría fertilidad que ofrece la concepción agonística a los propósitos de fortalecer y profundizar la democracia.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity*, Taylor & Francis, Londres
- Gargarella, R. (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Paidós, Barcelona.

- Hayward, C. (2004) "Doxa and Deliberation", en *Critical Review of Social and Political Philosophy*, Vol 7.
- Mouffe, C. (1999) *El retorno de lo político*, Paidós, España.
- (2003) *La paradoja democrática*. Gedisa, España.
- (2007) *En torno de lo político*. FCE, Bs. As.
- Novaro, G. (2006) *Educación intercultural: potencialidades y riesgos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rawls, J. (1999) *Liberalismo político*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Vallespín, F. (1998) "Introducción a Habermas, J. y Rawls, J", en *Debate sobre el liberalismo político*, Paidós, Barcelona
- Van Der Stoep, J. (2004) "Toward a Sociological Turn in the Contextualist Moral Philosophy", en *Ethical Theory and Moral Practice*, 7.