

Educación para la democracia y la deliberación: Una relectura en clave aristotélica

Catalina López-Gómez*

Resumen: El propósito del presente texto es indagar sobre el sentido que tiene la educación para la democracia. Para hacerlo, en un primer momento, se examina el contenido contemporáneo del concepto de democracia y su desarrollo histórico. A partir de esto se propone un significado de educación democrática basado en la propuesta ético-política de Aristóteles, bajo el supuesto de que dicho marco de referencia permite una relectura útil del paradigma contemporáneo de la democracia deliberativa. La tesis que se defiende a lo largo de este documento consiste en que la formación para la democracia implica una *paideia* a través de la cual se dota a los individuos de las capacidades necesarias para ejercer su rol de ciudadanos. Esto significa que los esfuerzos educativos deben estar orientados al desarrollo y al fortalecimiento de la reflexión, del razonamiento ético-político, y de los medios necesarios para la búsqueda de consensos. Desde esta perspectiva, son éstas las herramientas que permiten tramitar los problemas y desacuerdos propios de la interacción entre los individuos mediante principios democráticos.

Palabras clave: Educación para la democracia, acción política, deliberación, Aristóteles.

Education for Democracy and Deliberation: A Rereading in Aristotelian Code

Abstract: The purpose of this article is to question the meaning of education for democracy. In doing so, it begins by examining the contemporary contents of the concept of democracy and its historical development. From there, a meaning or connotation of democratic education is suggested based on Aristotle's ethical and political proposal, under the assumption that such a framework allows for a useful reinterpretation of the contemporary paradigm of deliberative democracy. The thesis defended throughout the article is that training for democracy implies a *paideia* whereby individuals are given the skills they need to carry out their role as citizens. This means efforts in the field of education should be directed towards developing and strengthening reflection, ethical-political reasoning, and the ways and means required to seek consensus. Seen from this perspective, these are the tools that allow for dealing with the problems and disagreements typical of the interaction that occurs between individuals by means of democratic principles.

Key words: Education for democracy, political action, deliberation, Aristotle

* Filósofa-Magíster en Filosofía. Profesora auxiliar, Universidad de Cartagena, Colombia.
catalinalg@gmail.com.

Recibido: 2011 - 05 - 27
Aprobado: 2011 - 06 - 07

Éducation pour la démocratie et la délibération: Une relecture en clé aristotélique

Résumé: Le but de ce texte est de réaliser une recherche sur le sens de l'éducation pour la démocratie. Pour ce faire, dans un premier temps, nous examinerons le contenu contemporain du concept de démocratie et son développement historique. A partir de là, nous proposons une définition de l'éducation démocratique basée sur la proposition éthico-politique d'Aristote, tout cela en supposant que ce cadre de référence permet une relecture utile du paradigme contemporain de la démocratie délibérative. La formation pour la démocratie impliquant une *païdeia* à travers laquelle les individus se dotent des capacités nécessaires pour exercer leur rôle de citoyen est la thèse défendue tout au long de ce document. Cela signifie que les efforts éducatifs doivent être orientés vers le développement et le renforcement de la réflexion, du raisonnement éthico-politique et des moyens nécessaires à la recherche de consensus. Ainsi, ces outils permettent de résoudre les problèmes et les désaccords propres à l'interaction entre les individus au moyen de principes démocratiques.

Mots-clés: Éducation pour la démocratie, action politique, délibération, Aristote.

1. Introducción

Recientemente, el Departamento Nacional de Planeación, en el marco de la llamada “Visión Colombia-2019”, lanzó un documento de prospectiva sobre el régimen democrático en nuestro país. En éste se proponen los retos que, desde la perspectiva de las entidades estatales, debemos enfrentar exitosamente como sociedad si deseamos adelantar un proceso de consolidación democrática cada vez mayor. La primera meta enunciada en dicho documento es un abre bocas útil para el presente ensayo:

El primer paso para garantizar la configuración de una sociedad organizada bajo los estándares de una democracia plena es concientizar y educar a los ciudadanos en las características de la democracia, los valores sociales y económicos que ésta reivindica, y el tipo de compromisos que exige. [...] Dado que los valores democráticos y los derechos políticos constituyen un saber general, universal, público, robusto y determinante para la consolidación de ciudadanos libres y responsables, y que los proyectos pedagógicos transversales son favorables para la generación de conocimientos, actitudes y habilidades tangibles y aplicables, el presente documento propone que las entidades territoriales, en cabeza de las secretarías de educación, orienten y promuevan la implementación de proyectos pedagógicos que propendan por que los colombianos internalicen, en su saber y su actuar, los valores democráticos (Departamento Nacional de Planeación DNP 2010, p.41).

Las líneas anteriores son una muestra reciente de la vigencia que tiene en nuestra sociedad la idea según la cual existe una relación necesaria entre la educación y la democracia. En el marco de esta consideración se asume que la democracia puede fomentarse a través de esfuerzos educativos, razón por la cual se hace

comprensible que las autoridades fomenten distintas estrategias de formación orientadas a incentivar el correcto desempeño de los ciudadanos en el escenario democrático. Lo que esto implica es que se comprende a la educación como una piedra angular en el fortalecimiento de nuestro sistema de gobierno. El escueto resumen que nos propone Chaux al respecto de este asunto no podría ser más ilustrativo. Desde su perspectiva, “formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo” (Chaux, Lleras y Velásquez 2004, 10)¹.

Ahora bien, una lectura rápida del párrafo citado arriba sugiere la adscripción, por parte de los autores del documento de la Visión 2019, a un concepto de educación para la democracia enraizado en la transmisión de valores. ¿Es éste un enfoque adecuado para afrontar los dilemas educativos que le plantea el ideal de la democracia a nuestra sociedad? ¿Educar para la democracia significa lograr que los individuos adhieran y valoren una serie de máximas y preceptos que se han venido acuñando con los siglos? Sin duda resulta imposible evaluar cualquier apuesta institucional mediante el examen de unas pocas líneas puestas fuera de contexto. Así como es muy poco factible contestar de un solo tajo las preguntas anteriores. Por eso, lo que realmente interesa en este punto es señalar que si bien el propósito de educar para la democracia pareciera concitar un consenso inmediato, ese mismo nivel de acuerdo resulta algo lejano cuando se trata de definir los medios para conseguirlo.

En consonancia con lo anterior, el presente texto examina el sentido que tiene la formación para la democracia. Para ello circunscribe, en

¹ Un buen resumen del conjunto de experiencias que han fomentado la educación democrática en nuestro país se encuentra en el texto de Vladimír Pinilla y Juan Carlos Torres (2006) referenciado en la bibliografía.

primer lugar, el ámbito de discusión al concepto de la democracia deliberativa (en un sentido amplio), concebida como un marco de referencia útil para examinar los retos de la educación desde la perspectiva contemporánea. Luego examina las características principales que debería tener esta educación para la democracia basada en la deliberación mediante el uso de la interpretación de Aristóteles, y, finalmente, reflexiona alrededor de los efectos que implica asumir la propuesta educativa aristotélica. En este sentido se concentra en mostrar cómo este enfoque logra atenuar la disputa entre los enfoques descriptivo y prescriptivo de la democracia.

2. Educar para qué democracia

Si bien el concepto de democracia se inscribe dentro de aquellas nociones que las sociedades contemporáneas de tipo occidental han suscrito como ideales prácticamente indiscutibles (Dworkin 2008, 164–165), resulta imposible no admitir que su devenir como sistema de gobierno ha implicado diversas manifestaciones y énfasis². En efecto, desde el surgimiento de la democracia en su modalidad ateniense hasta la democracia que caracteriza a los países europeos, a los EEUU y a las naciones latinoamericanas que se presentan como tales, las sociedades que han recibido este apelativo han experimentado una amplia gama de realidades en los ámbitos político, social, económico y cultural. De allí que el tema de la educación para la democracia requiera, en primer lugar, preguntarse a qué democracia nos referimos.

Para iniciar la delimitación de nuestro campo de análisis, resulta pertinente recordar que el concepto de democracia nació vinculado a lo que hoy se conoce como el gobierno participativo de tipo directo. En las distintas manifestaciones de las asambleas griegas (Pomeroy *et al.* 2001, 374–379) la totalidad de los ciudadanos era convocada³, y cada uno de los participantes estaba en condición, sin distingo de su

condición social o prestigio, de ser elegido en los órganos del Gobierno (cuestión ésta que sucedía – para muchos cargos – mediante sorteo), votar las leyes y ejercer funciones judiciales. En reuniones en las que se hacía énfasis en la argumentación y se utilizaba a regla de la mayoría expresada en el voto los ciudadanos griegos (y, en particular, los atenienses) participaban de manera directa en el rumbo de los asuntos públicos y ejercían sus funciones ciudadanas sin ninguna intermediación.

Aun así, tal y como se ha señalado con frecuencia, lo que contrasta en esta primera experiencia democrática, caracterizada por la puesta en marcha del ideal participativo, es la estrechez comparativa que tenía, en la sociedad griega clásica, el concepto de ciudadanía. Es bien sabido que en el caso del gobierno ateniense los ciudadanos eran únicamente los varones propietarios nacidos en las *polis*, lo cual reducía sustancialmente el número de involucrados en las reuniones de las asambleas. Lo que esto implica es que la experiencia histórica de la democracia surge en el ámbito de un gobierno de tipo directo participativo con un sentido de ciudadanía estrecho.

El repaso breve de las características de este modelo griego inicial adquiere sentido si se tiene en cuenta que la historia del surgimiento de la democracia moderna es, precisamente, la historia del desplazamiento hacia el modelo de tipo indirecto – representativo. En efecto, una vez agotado el modelo imperial y absolutista que dio lugar a la primera y la segunda guerras mundiales respectivamente, la sociedad occidental proclamó el triunfo de la propuesta política que se había elaborado en el marco de las revoluciones burguesas y que, además de la defensa de los derechos del hombre, enclavaba su esfuerzo en el diseño de mecanismos de representación que permitieran la correcta expresión de la soberanía popular. Concepto que se convirtió en el almendrón de la idea de democracia⁴.

2 Para un completo análisis de estas distintas manifestaciones, véase Held 2002.

3 El carácter principalmente horizontal de la democracia ateniense ha sido avalado ampliamente por los estudios políticos sin menoscabo

del reconocimiento de las diferencias históricas que tuvieron la *ekklesia* (Asamblea) y el *Boulé* (Consejo). Ver Sartori 1994, 138–140.

4 El texto de María Pía Lara (1997) describe con claridad el surgimiento del paradigma democrático en el marco de la modernidad.

En este nuevo enfoque de la democracia la participación directa de los ciudadanos en lo público fue reemplazada por un complejo entramado de instituciones y de procedimientos para la toma de decisiones, en los que la elección de los representantes se constituía en el primer paso. De allí en adelante el ejercicio de la democracia se relacionó con el desempeño de las burocracias y el juego de los contrapesos entre las ramas del poder público. Esta transformación tan radical se dio en el marco del triunfo paulatino del modo de producción capitalista, de la concentración del poder alrededor de los Estados Nacionales y de la emergencia del liberalismo político como ideología dominante.

Aunque es bien sabido que autores como Rousseau abogaron en el contexto de la modernidad por la vigencia de la democracia de tipo directo (lo cual terminó asociando esta corriente con el llamado jacobinismo), también es cierto que buena parte de los filósofos modernos contribuyeron decisivamente a la construcción de una visión liberal de la democracia, la cual terminó sustituyendo el ideal ateniense. De acuerdo con ésta, el principio básico del régimen político reside en la protección individual de cada ciudadano frente a la acción de los otros y del Estado, y la propuesta procedimental consiste en el diseño de instituciones que tramitan los intereses individuales mediante mecanismos de representación. Con sus diferencias internas, Madison, Constant, Montesquieu y Locke fueron decisivos en el establecimiento del ideal liberal moderno de la democracia.

Una de las peculiaridades más significativas que tuvo el triunfo de la democracia moderna representativa es que si bien limitó el ejercicio de la participación de los ciudadanos – en comparación con el escenario de la democracia directa – favoreció una ampliación radical del sentido de la ciudadanía. En efecto, a diferencia del modelo clásico ateniense, la democracia moderna de tipo liberal suscribió paulatinamente la tesis de la universalidad de la ciudadanía e interpretó al sistema democrático, precisamente, como una vía idónea para favorecer la superación de las condiciones de

marginalidad presentes en la sociedad. Por eso se puede afirmar que el triunfo de los modelos representativos, que significó el achicamiento de las posibilidades de participación significó, sin embargo, una expansión definitiva en la universalización de la noción de la ciudadanía.

En el escenario de este contrapunto clásico entre el ideal de la democracia directa y la experiencia histórica de la democracia representativa tiene lugar el aporte de la teoría política contemporánea y, en particular, el debate que suscribieron Rawls y Habermas y la reflexión que opuso al liberalismo con los supuestos comunitaristas. Si bien sería injusto incluir en una misma categoría los aportes de todos los autores que contribuyeron al debate político con posterioridad al lanzamiento del clásico libro de John Rawls, *Teoría de la justicia*, resulta lícito mencionar que, en buena medida, el interés de la teoría política contemporánea ha consistido en armonizar la noción de ciudadanía universal con el ideal de la participación democrática. En otras palabras, una vez sucedidas las crisis de legitimidad que han caracterizado a los regímenes políticos de tipo representativo, desde distintas perspectivas se vio la necesidad de reconocer el valor de la participación directa en un escenario en el que la ciudadanía se ha convertido en una noción amplia⁵.

De lo que se trata es de admitir que la buena salud de la democracia pareciera depender en el futuro del ejercicio de una ciudadanía activa, en el marco de la cual los ciudadanos toman parte constante en las decisiones colectivas y asumen sus responsabilidades cívicas en diversos espacios de interacción no restringidos al voto. A este esfuerzo por reevaluar el rol del ciudadano en la construcción de la democracia es a lo que se llama, en el contexto de este trabajo, como democracia deliberativa. Para nuestros efectos no nos referimos a las formulaciones específicas que Habermas y Elster hicieran de esta noción, sino a la idea genérica

5 Este énfasis compartido se hace evidente el capítulo tercero del texto de Luis Jorge Garay citado en la bibliografía, el cual se titula "Perspectivas teóricas en cuanto a los conceptos de ciudadano y ciudadanía: una síntesis analítica".

de que los ciudadanos son coparticipes en la construcción de lo público y que sus capacidades primordiales para lograrlo son la reflexión y la comunicación (Hoyos 2007, 72). Las ideas del consenso, de la construcción de acuerdos, del fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil, del ejercicio del voto como resultado de un proceso de discusión y razonamiento consciente, de la necesidad de generar instancias para debatir la conveniencia de los programas sociales y de la comunicación como el fomento de la participación democrática están recogidas en el concepto amplio que aquí se denomina democracia deliberativa. Y es en este marco en el que plantearemos algunas reflexiones sobre la educación.

Los nuevos paradigmas de la democracia deliberativa, que requieren un ejercicio ciudadano permanente de valoración de las mejores opciones en el ámbito público, implican necesariamente considerar la educación para la democracia como un reto por dotar a los ciudadanos de las capacidades necesarias para optar de manera correcta. En ese sentido, el presente trabajo defiende que la educación democrática debe comprenderse como una *paideia*, en el sentido clásico del término.

Tras haber rastreado el concepto de democracia, y después de sostener que la apuesta actual reside en una democracia deliberativa, hemos llegado a la conclusión preliminar de que es necesaria un tipo de *paideia* política para que el sujeto participe en la construcción de la ciudad que se busca. Esta *paideia* ha de ponerse al servicio de la democracia, debe formar sujetos democráticos y, a partir de esto, fortalecer las formas de vida que fortalecen el régimen democrático. Ahora bien, vale la pena preguntar: ¿en qué ha de consistir una educación para la democracia deliberativa?

La respuesta que aquí se propone consiste en afirmar que este tipo de educación ha de ser una que le permita los individuos asumir su rol de ciudadanos. Considerando las características del tipo de decisiones que concretan el ejercicio ciudadano en el ámbito de la de-

mocracia deliberativa, en las líneas siguientes mostraré en qué medida la educación propia de ésta, al pretender apropiarse al sujeto de su rol de ciudadano, debe apuntar al desarrollo y al fortalecimiento de la reflexión y la deliberación ético-política, al igual que a la preparación para la búsqueda de consensos. Sólo a partir de estas herramientas, los problemas y desacuerdos propios de la interacción entre los individuos pueden ser abordados garantizando los principios democráticos. Para mostrar lo anterior, iré rastreando algunas características de este tipo de educación y expondré cómo, en últimas, se trata de una *paideia* de corte ético como la sugerida por los antiguos. En este caso, nos centraremos en la propuesta aristotélica.

3. El reconocimiento de la contingencia

Resulta claro que la reflexión política a la que se dirige la educación para la democracia no se da en el terreno de lo objetivo y lo necesario, por lo que los retos a los que ella se enfrenta no pueden pretender resolverse como los problemas propios de las ciencias naturales. La educación para la democracia entonces no preparará al individuo para buscar y alcanzar elementos objetivos en el campo de la política, mucho menos para formular reglas infalibles sobre las acciones humanas, teniendo en cuenta que este ámbito no es un terreno rígido e inamovible. Al contrario, tal y como lo sugiere Buchheim, es a partir de la discusión política que se construye la realidad y ésta se modifica por medio del discurso. Así, “es claro que la racionalidad del pensamiento político no puede consistir en una ‘tecnificación’ de los problemas” (Buchheim 1985, 48-49), sería “irracional querer solucionar los problemas políticos mediante la introducción de conceptos exactamente definidos y sistematizados de acuerdo con el modelo de la ciencia” (Buchheim 1985,49).

Tal y como lo afirma Aristóteles en el capítulo tercero del libro I de la *Ética a Nicómaco* (EN), lo relativo a la acción política y al comportamiento ético es contingente, los problemas so-

ciales no pueden pretender respuestas exactas y precisas como lo hacen las ciencias naturales. Desde esta perspectiva, la educación a la que nos referimos abordará los asuntos políticos, no buscando alcanzar *la* verdad, sino con miras a encontrar la complejidad en lo que de por sí ya es complejo. Esta *paideia* tendrá como objeto una profunda inmersión en las situaciones que circunscriben la acción, educará al ciudadano para rastrear los elementos que ha de considerar a la hora de determinar cómo actuar, lo hará participe de la discusión de los asuntos públicos y responsable de sus acciones políticas. En otras palabras, la educación democrática, además de inculcar medios razonables para abordar los problemas que aparecen en la vida cotidiana y al interior de la comunidad, ha de preparar al ciudadano para comprender su rol al interior de la sociedad y el alcance de sus decisiones.

De lo anterior se deriva que la educación propia de una democracia deliberativa consista en una preparación para alcanzar por medio de la discusión y la comunicación, acuerdos con respecto a lo que se debe o no hacer. La enseñanza a ser crítico, a convencer por medio de argumentos y a hacer un uso apropiado de la razón con miras a las buenas decisiones políticas son algunas características de este tipo de educación. A partir de esta *paideia* el individuo debe capacitarse para responder por sus actos y justificar moralmente sus acciones frente a los otros, reconociendo, con esto, que no es un ser aislado sino parte de una comunidad.

La educación para la democracia debe buscar que el individuo se comprometa con la construcción de la vida social y que se afirme como un sujeto democrático. Así, será una educación orientada a la construcción de sujetos políticos, conscientes de que la sociedad en la que habitan es, en otras, el resultado de sus actos. Es aquí donde, a mi juicio, el reto de una educación para la democracia deliberativa supone el regreso, como lo sostiene Nussbaum en *Cultivating Humanity* (2003), a los clásicos. En efecto, la democracia deliberativa establece como reto la reinención del concepto mismo de ciudadanía y una reivindicación de la im-

portancia de ésta. Elementos como el reconocimiento de ser parte de un todo, la necesidad de justificar las acciones que se realizan, la pretensión de una deliberación con miras al actuar y la importancia de la participación del hombre en los asuntos públicos, entre otras cosas, son muestras claras de la utilidad que tiene el concepto de ciudadanía de la antigüedad en la discusión contemporánea acerca de la democracia. De ahí que valga la pena rescatar como parte de la educación propia de una democracia moderna el proceso deliberativo propuesto por Aristóteles en sus *Éticas* y en la *Política*, en el que será posible observar cómo el rol del ciudadano en la construcción de su ciudad y su pertenencia, juegan un rol de vital importancia.

4. La educación política aristotélica

Con miras a mostrar en qué medida el planteamiento de Aristóteles es útil para determinar el tipo de educación necesaria en una democracia deliberativa, vale la pena recordar que, para el autor, el hombre se caracteriza por ser social. La tesis según la cual la búsqueda del bien humano se da en el ámbito público, es común a la *Política* y a la *Ética a Nicómaco*. Mientras el libro I de la *Política* ratifica la conocida idea de que el hombre es un animal político, en el libro I de la *Ética a Nicómaco* se subraya que la *eudaimonía* no es una conquista individual sino un logro que se realiza en el marco de la convivencia con los otros. De esta manera, es posible observar cómo para el autor el fin del ciudadano no puede ser otro que el de la ciudad al ser éste parte del todo: de la *polis*.

La tesis que expone Aristóteles en los primeros libros de la *Ética a Nicómaco*, especialmente en el libro I, consiste en que la *eudaimonía* es una actividad política que se alcanza por medio del ejercicio de la virtud moral en el ámbito público pues “la actividad de las virtudes prácticas se ejercita en la política” (EN X, 1177b 5). De ahí que, como lo rescata Aristóteles en la *Política* y en la *Ética a Nicómaco*⁶, la *polis* intervien-

⁶ En la *Política*, Aristóteles realiza un estudio minucioso acerca de cómo debe ser la *polis* y qué debe proporcionarle al ciudadano para que éste

ga en la búsqueda de la felicidad del ciudadano incentivándolo a obrar virtuosamente a partir de las leyes y la educación.

Para Aristóteles es claro que el ciudadano debe conocer y entender cuál es el fin que deben perseguir sus acciones. Habrá entonces un esfuerzo por educar al ciudadano no acerca de lo que debe o no hacer, sino para reflexionar con miras a determinar cómo obrar. El propósito de Aristóteles es que el ciudadano alcance un modo de ser virtuoso que le permita, en las distintas circunstancias que se le presentan en la vida en comunidad, optar por realizar, tras haber reflexionado sobre ello, aquello que lo beneficia a él como a la comunidad en la que habita. El autor propone una educación que debe ser impartida por la *polis* a todos sus ciudadanos mediante la cual el ciudadano interiorice que es en la sociedad en la que se encuentra inscrito y en la interacción con los otros como alcanza un vivir y obrar bien.

En palabras del autor, “el fin de la política es el mejor, y ésta pone el mayor cuidado en dotar a los ciudadanos de cierto carácter y hacerlos buenos y capaces de acciones nobles” (EN I, 1099b 30)⁷. Ella determina qué leyes se deben implantar en la *polis* para asegurar una buena convivencia al interior de la comunidad y conducir las acciones de los ciudadanos hacia

pueda alcanzar el bien supremo. Según el autor, la *polis* debe ser autónoma políticamente, poseer un reducido número de habitantes y abarcar un limitado espacio geográfico. Es importante que el territorio sea limitado y que los ciudadanos sean pocos pues esto permite que se conozcan unos a otros y que los juicios que se emiten al interior de la *polis* sean mucho más justos (Cf. Pol. VII, 1326^a -1326b). De otro lado, es necesario asegurar la autonomía política de la *polis*. Para ello, se debe salvaguardar la identidad del Estado a partir de la estabilidad del régimen político. Para el autor, “un régimen político es una ordenación de las diversas magistraturas de la ciudad y especialmente de la que tiene el poder soberano” (Pol. III, 1278b 8ss).

7 La política es considerada, en el marco del corpus aristotélico, como la ciencia práctica encargada de hacer buenos y justos a los ciudadanos por medio de las costumbres (Cf. EN I, 1095b 4ss) y de deliberar acerca de qué es lo más conveniente para la *polis*. Aristóteles afirma, en el capítulo 2 del libro I, que la ciencia encargada del fin último del hombre es la “más principal y eminentemente directiva. Tal es manifestamente la política” (EN I, 1094^a 29). Para justificar el lugar de privilegio que le concede a esta ciencia, Aristóteles presenta tres razones principales. En primer lugar, subraya el carácter prescriptivo de la política, el cual le permite determinar qué ciencias han de estudiarse en la *polis* y hasta qué punto deben aprenderse. Por otra parte, señala que las ciencias más honoríficas (como la estrategia y la economía) se subordinan a ella y, finalmente, sostiene que el fin de la política contiene los fines de las otras ciencias.

aquello que se ha establecido socialmente como lo bueno y lo correcto⁸. No obstante, las disposiciones expresadas como leyes se enfrentan con un grave problema: no están en capacidad de prescribir cómo se ha de actuar en todas las circunstancias. En otras palabras, a la ley le es imposible captar la diversidad de la contingencia humana. De ahí que sea necesaria una educación política mediante la cual los ciudadanos se acostumbren a tomar determinaciones con respecto a su obrar en las diferentes situaciones que se les presentan.

Con miras a alcanzar lo anterior, la propuesta educativa-política de Aristóteles consta de dos momentos: en el primero, expuesto en el libro VIII de la *Política*, el ciudadano recibe una instrucción por parte de la *polis* mediante la cual el Estado se encarga de moldear su carácter, aún incipiente, por medio de ciertas disciplinas como la música y la gimnasia⁹. Por otra parte, el ciudadano es habituado a reflexionar con miras a su obrar. En los tres primeros libros de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles muestra la importancia de educar a los ciudadanos con miras al proceso deliberativo que culmina con la toma de decisiones acerca de cómo obrar.

Una educación de este corte hace un reconocimiento de la libertad del ciudadano y, con ello, de su responsabilidad. En efecto, la propuesta aristotélica se centra no sólo en la responsabilidad que tiene la *polis* con la felicidad del ciudadano sino en el compromiso que tiene éste con la comunidad. La *polis* no puede ser

8 Para Aristóteles, “la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad” (Pol. I, 1253^a 15ss). La idea de bien se alcanza, en el planteamiento aristotélico, dentro de la vida pública y la convivencia con los otros.

9 Dicha educación política debe favorecer el correcto desarrollo del cuerpo, del alma y de la capacidad racional de los ciudadanos. Para ello, Aristóteles considera que se debe enseñar lectura, escritura, gimnasia, música y, en algunos casos, dibujo. Entre ellos, el caso de la música llama la atención pues Aristóteles rescata de ésta su valor pedagógico con respecto a las emociones y a las formas de comportarse del hombre. Para el autor, las melodías musicales son imitaciones de los estados de carácter del hombre por lo que el aprendizaje de la música sirve para valorar y criticar. El hecho de que estas disciplinas sean útiles en la vida cotidiana y repercutan en el buen obrar de los ciudadanos es lo que hace conveniente enseñarlas. Por lo tanto, el criterio utilizado para incluirlas en la educación política es su carácter social y su incidencia en el obrar virtuoso del ciudadano.

algo distinto a lo que han hecho de ella sus ciudadanos, su bienestar depende estrechamente de la responsabilidad que tengan éstos a la hora de su participación política en los asuntos de la *polis*. De ahí que el ciudadano, para Aristóteles, sea aquel que pueda ser a la vez gobernante y gobernado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que, según Aristóteles, la participación ciudadana con miras al bien común se realiza a partir de las acciones políticas de los individuos, es necesario remitirse a algunas características que este tipo de acción debe tener. Quizás la más importante de éstas consista en que la acción del ciudadano ha de ser el resultado de una deliberación. Es decir, debe corresponder a la ejecución de una decisión a la que se llegó por medio de un razonamiento consciente y riguroso.

5. La deliberación como característica de una educación democrática

En los primeros capítulos del libro III, Aristóteles introduce la distinción entre las acciones voluntarias y las acciones involuntarias. Aristóteles define lo voluntario como “aquello cuyo principio está en uno mismo y que conoce las circunstancias concretas de la acción” (EN III, 1111^a 22)¹⁰, mientras que lo involuntario es “lo que se hace por fuerza y por ignorancia” (EN III, 1111^a 21)¹¹.

10 EN III 1-5, EN V8 y EE II 6-11 tratan acerca de lo voluntario. Sin embargo, los criterios para determinar qué es lo voluntario varían en estos pasajes. En EN III, el criterio de lo voluntario es el origen de la acción, en EN V lo voluntario está relacionado con la ignorancia y en EE II lo voluntario es “todo lo que uno hace sin ignorancia y por sí mismo”, es decir, lo que depende del agente. Se puede afirmar que la idea de lo voluntario es menos rígida en EN V, pues, mientras en EN III Aristóteles sostiene que algunas acciones por ignorancia pueden ser culpabilizadas (como las equivocaciones nombradas en EN V), en EN V 1136 a 7 afirma “todos los errores que se cometen no sólo con ignorancia sino por ignorancia son perdonables”. Cf. Bostock, 2000, pp. 119-121

11 Lo forzoso es sólo “aquello cuyo principio viene de fuera sin que contribuya nada el forzado” (EN 1110b17). Por otra parte, Aristóteles examina las acciones realizadas por ignorancia y propone divisiones al interior de éstas. La primera de ellas utiliza como criterio los sentimientos que despiertan los actos no voluntarios. Así, distingue las acciones *no voluntarias* como aquellas que no producen arrepentimiento, de las *involuntarias*, que propician arrepentimiento en el agente. La segunda distinción diferencia las acciones realizadas *por ignorancia* y las acciones realizadas *en ignorancia*. Las primeras se caracterizan por

Parece que con estas distinciones y aclaraciones Aristóteles pretende, como lo afirma Bostock (Cfr. Bostock 2000, 103-112), establecer cuándo las acciones son excusables y cuándo no, es decir, definir de cuáles acciones es o no responsable el hombre¹². Para Aristóteles, el hombre no es responsable de aquellos actos a los que se ve forzado. Éstos constituirían acciones involuntarias, que podrían gozar de indulgencia y/o de compasión. De la misma manera, Aristóteles considera como excusables a las acciones realizadas *por ignorancia* (cuando la causa es la ignorancia y ésta no ha sido procurada por el agente), siempre y cuando se trate de ignorancia acerca de particulares y no de lo universal. Por el contrario, aquello que se hace *en ignorancia*, o cuando la ignorancia es universal, no es excusable. En el caso de las acciones voluntarias, resulta más sencillo ver que el hombre es responsable de cometerlas y que, por esto, son dignas de alabanza o de reproche. En efecto, “se comete una injusticia o se obra con justicia cuando [las] acciones se realizan voluntariamente” (EN V, 1135^a 16). Por lo tanto, tal como lo sostiene Aristóteles en EN V 8, las acciones justas o injustas se determinan así por su carácter voluntario o involuntario.

Pero, ¿en qué medida estas distinciones resultan útiles para el propósito de este ensayo? Al sostener que una educación con miras al fortalecimiento de la ciudadanía ha de consistir en una invitación a obrar. Las clasificaciones sobre la acción realizadas por Aristóteles sirven de sustento para afirmar que la acción política, que debe ser ejecutada por el ciudadano de una sociedad democrática, ha de ser una acción

tener como causa la ignorancia, es decir, un defecto de información. Las segundas, por el contrario, se realizan en razón de un motivo del que el agente es responsable (p. e. embriagado o colérico). Aristóteles realiza una aclaración acerca de la ignorancia que se toma en cuenta en estas clasificaciones: se trata de aquella que se refiere a los particulares (es decir, la que es acerca de los elementos que se deben conocer en una situación) y no de una ignorancia universal.

12 Según Bostock, a partir de la distinción entre lo voluntario y lo involuntario, Aristóteles establece una relación entre lo voluntario y sobre lo que se puede culpar al hombre y lo involuntario y lo excusable. El problema de esta interpretación es que la ignorancia no es siempre excusable. En efecto, lo voluntario no es lo único que es posible culpabilizar, sino que existen ciertos casos de ignorancia culpable (ej: el olvido y la negligencia). “For blame to be reasonable one must be able to say that the failure was ‘up to me’, in the sense that I could have avoided it [...]; but it is a very odd use of the word, in Greek or English, to say that this makes the failure ‘voluntary’” (p.119).

voluntaria. Es decir que el tipo de acto que se espera que el ciudadano realice es el “que uno hace estando en su poder hacerlo o no, y sabiendo, no ignorando, a quién, con qué y para qué lo hace; [...], y todo esto no por accidente ni forzado” (EN V, 1135 a 23).

El que la acción sea voluntaria hace que el agente sea responsable de realizarla. No obstante, el hecho de que la acción política sea realizada voluntariamente parece un rasgo compartido con otros tipos de acciones (como las acciones impulsivas o aquellas realizadas por los animales y por los niños). Teniendo en cuenta que “no todo lo voluntario es susceptible de elección” (EN 1112^a 16) es necesario agregar como característica de la acción política el hecho de ser deliberada y elegida.

“De los actos voluntarios, unos los realizamos eligiéndolos previamente y otros sin elegirlos; eligiéndolos, cuando son objeto de una deliberación previa; sin elegirlos, cuando no han sido objeto de esa deliberación” (EN V 1135b 8). Aristóteles sostiene que para que haya elección se requiere una deliberación previa “pues se elige lo que se ha decidido como resultado de la deliberación” (EN1113 a 4). La deliberación es un proceso reflexivo que consiste en analizar los medios que conducen al fin propuesto y en determinar cuál de éstos resulta más viable para alcanzar dicho fin. Para el autor, “debe llamarse susceptible de deliberación no aquello sobre lo cual podría deliberar un necio o un loco, sino aquello sobre lo cual deliberaría un hombre dotado de inteligencia” (EN III, 1112^a 20). Deliberar implica tener diferentes opciones para considerar y esto sólo es posible hacerlo acerca de “lo que está a nuestro alcance y es realizable” (EN 1112^a 32). Para Aristóteles, una correcta deliberación es aquella que lleva a la ejecución de una acción que alcanza el justo medio y, para esto, la acción debe efectuarse racionalmente y en unas circunstancias específicas: como es debido, cuando es debido, con miras a lo correcto y por el motivo adecuado. Para que esto sea posible, la acción debe, por una parte, perseguir un fin bueno y, por otra, hacerlo por los medios adecuados.

De esta manera, el ciudadano determina cómo obrar a partir de la deliberación y actúa según el resultado de esta reflexión, es decir, según la elección que ha hecho. No obstante, parece que la acción política no es cualquier acción elegida. En efecto, constantemente el individuo realiza razonamientos prácticos con respecto a lo que debe o no hacer y, sin embargo, no por ello se le considera un agente político. Si bien el hecho de que la acción que se pretende motivar por medio de una educación para la democracia tiene la característica de ser una acción con respecto a asuntos públicos y de la incumbencia de la sociedad en general, parece existir otra característica de ésta. La acción que se pretende incentivar en el ciudadano debe ser el producto de una reflexión en la que las opiniones de los demás, los distintos puntos de vista y el bien común como el bien propio sean considerados.

Una educación para la democracia no sólo debe pretender que el ciudadano reflexione con miras a determinar sus acciones políticas, sino que oriente al individuo hacia los fines que ha de perseguir con respecto a los cuales debe deliberar. De ahí que valga la pena preguntar: ¿es esta *paideia* una mera educación sobre el procedimiento deliberativo o se requiere educar con miras a perseguir unos fines determinados? En caso de ser esto último, ¿qué fines deben ser enseñados?

6. Educación deliberativa con orientación a fines democráticos

Por medio del estudio de los pasajes traídos a colación, resulta evidente la importancia de conocer lo que se hace con miras a responsabilizar al agente de sus actos. Tal y como se ha visto, a la luz del planteamiento aristotélico, la sociedad se determina a partir de los actos políticos de los ciudadanos que la conforman. De ahí que exista la necesidad de educar a los ciudadanos con miras a alcanzar la sociedad que se desea, que en este caso corresponde a una democracia deliberativa.

La educación debe entonces, por una parte, instruir al individuo acerca de los fines que persigue la sociedad democrática y, por otro lado, otorgar los elementos necesarios para que el ciudadano pueda deliberar correctamente y sea responsable de las elecciones que realiza y ejecuta en el ámbito de lo público. De esta manera, se puede realizar una propuesta de educación para la democracia a partir del planteamiento aristotélico en tanto, según el autor, para obrar adecuadamente se debe tender al fin propuesto por los medios adecuados. Así, queda expuesto cómo, si se busca que el ciudadano participe adecuadamente en los asuntos públicos y realice acciones políticas que favorezcan tanto a la comunidad como a ellos mismos al ser parte de ésta, resulta necesaria una *paideia* que guíe, por una parte, los fines que el ciudadano debe perseguir y, por otro, la deliberación que debe realizar de los medios para alcanzar dichos fines. Pero, ¿en qué deben consistir estas dos instancias de la educación?

Con respecto a los fines que deben ser enseñados, la educación para la democracia debe establecer como fin orientador de las acciones de los ciudadanos alcanzar una sociedad específica. Ésta será entendida como un todo del que el ciudadano es parte y que posee unos valores específicos. Teniendo en cuenta que el tipo de sociedad que se desea alcanzar es una democracia deliberativa, los valores representantes de ésta y que deben ser inculcados en los ciudadanos son ideales democráticos como la igualdad, la libertad, el respeto y el reconocimiento del otro, entre otros, heredados de la tradición enciclopedista francesa y del liberalismo clásico¹³. Estos ideales de la ilustración marcan el camino a seguir y el fin que se debe alcanzar. De ahí que, a pesar de ser utópicos, sea necesario inculcarlos de manera tal que se conviertan en el fin que se busca alcanzar.

De otro lado, la educación ha de ser pragmática y capacitar al ciudadano para analizar las circunstancias que se le presentan en la vida cotidiana y, con base en esto, poder elegir cómo

actuar. Lo anterior implica sensibilizar y enseñar a identificar a los individuos elementos de juicio para ser tenidos en cuenta en el momento de la reflexión. Por otra parte, la educación democrática debe formar la capacidad crítica del ciudadano frente a los acontecimientos y fortalecer al agente moral en el análisis y la exposición de argumentos con miras a que el ciudadano participe y se involucre en la discusión de los asuntos públicos y cumpla con esto su compromiso ciudadano, la educación debe estar orientada a la elaboración de las justificaciones morales que sustentan las decisiones del agente.

La educación democrática se presentará entonces como una instrucción con miras a la deliberación o a la reflexión que lleva a elegir y a justificar la forma en la que se actúa. A diferencia de una mera educación en valores o en reglas morales y cívicas, este tipo de *paideia* prepara al ciudadano para enfrentar la contingencia, heterogeneidad y multiplicidad de la vida cotidiana. En efecto, los comportamientos provienen de decisiones individuales en las que interfieren diferentes elementos circunstanciales. Incluso el precepto “no matarás”, podría llegar a relativizarse en algunos casos. De esta manera, la discusión moral debe ser la herramienta primordial de la formación ciudadana pues sólo puede comportarse el hombre de manera democrática si es capaz de deliberar éticamente acerca de su realidad. Este énfasis en la deliberación concentra, como se ha visto, el interés de la democracia no tanto en el Estado sino en los ciudadanos, en el rol activo que éstos deben desempeñar¹⁴.

7. Los efectos de la educación para la deliberación comprendida como educación para la discusión moral

Resulta imposible hablar de la democracia sin evocar la noción prescriptiva que hemos construido alrededor de ella. Como se men-

13 Dichos valores, tal y como lo muestra el pensamiento de Montaigne, se manifiestan como un rechazo al abuso del ejercicio absoluto del poder monárquico y como la reivindicación del valor de la razón.

14 Esta consideración vincula de manera necesaria la propuesta aristotélica con la corriente del desarrollo moral. El contenido de esta noción y su relación con la democracia se exponen en Villegas 2002, 37-44)

cionó al principio de este documento, la sola mención del concepto nos remite a asuntos que hemos elevado a la categoría de ideales. El gobierno del pueblo, la igualdad, la libertad, la objeción de conciencia, la discusión, la deliberación y el bien común son sólo algunas de las nociones a las que se apela – y que se desean – cuando la noción de democracia entra en juego. Por ese motivo, dicho término ha tenido una amplia difusión cuando se usa como adjetivo. En efecto, decimos que algo es “democrático” cuando se ajusta a criterios favorables más o menos etéreos, en torno a los cuales los propósitos de la justicia y la equidad juegan un rol importante.

Desde el inicio de la discusión filosófica alrededor de la idea de democracia, este carácter prescriptivo ha tenido una gran relevancia. Y no necesariamente por un interés social de reiterar los principios genéricos que han sido objeto de amplias movilizaciones y deseos, sino porque la identificación constante de ese ideal que se halla tras la noción de la democracia ha permitido la revisión constante de su desempeño en el marco de propósitos que se ha planteado. Desde esta perspectiva no es difícil encontrar apreciaciones pesimistas sobre el presente de la democracia. En dichas visiones se ha puesto de presente las diferencias sustanciales entre los propósitos sustantivos de lo que llamamos democracia y las realidades que afrontan las diversas sociedades que se atribuyen, hoy en día, su aplicación.

Aun así, los estudios políticos de orientación distinta a la filosófica, y, en particular, aquellos que se relacionan con la política comparada, han subrayado de manera constante la importancia que tiene el abordaje de la democracia desde una perspectiva descriptiva, entendiendo por ella la identificación de la fisionomía que adquieren los sistemas políticos y el análisis de sus diferencias internas. A este punto de vista corresponde el interés por examinar las distintas experiencias históricas que se han denominado democracias y por proponer marcos de interpretación y definiciones de tipo procedimental sobre los requisitos que

deberían cumplir los sistemas que puedan, en justicia, llamarse democráticos.

Ambas tradiciones de pensamiento tienen su utilidad y vigencia. Por un lado, el énfasis en el sentido prescriptivo de la democracia permite elaborar visiones críticas de la realidad y mantener el norte en los propósitos misionales y éticos que hicieron de la democracia una apuesta colectiva. En ese sentido, la perspectiva prescriptiva resulta ideal para identificar los riesgos que implica un potencial avance hacia el autoritarismo y para subrayar la importancia que tienen el equilibrio e independencia de los poderes, la inclusión como principio general, el propósito de evitar confrontaciones bélicas y el respeto de las minorías. En otras palabras, la defensa de la democracia como principio moral reposa en buena medida en la mirada prescriptiva que puede hacerse de ella.

Por su parte, el enfoque descriptivo nos sugiere que es necesario partir del examen de la democracia como una realidad histórica de tipo contextual que ha tenido diversas manifestaciones, y que su desempeño depende en buena medida de un adecuado diseño institucional. Este énfasis, que es pregonado con vigor por los expertos en políticas públicas, permite reflexionar sobre los mecanismos que hacen posible la materialización de los preceptos generales defendidos por la democracia comprendida como ideal, y, al mismo tiempo, invierte esfuerzos importantes en revisar los procedimientos asociados a la toma de decisiones, la votación, el trámite legislativo y el contrapeso de los poderes públicos, por mencionar sólo algunos ejemplos. Desde esta perspectiva, si bien no se otorga prioridad a los supuestos éticos que el ideal de la democracia considera como neurálgicos, el estudio del concepto en cuestión adquiere un estatuto de aplicabilidad que se convierte, también, en un imperativo moral en el contexto de las sociedades que se encuentran rezagadas en los propósitos del desarrollo.

En el contexto de este contrapunto entre los enfoques prescriptivo y descriptivo, el examen de la educación desde la perspectiva aris-

totélica adquiere una importancia singular. En efecto, la pregunta sobre la formación para la democracia, entendida como la educación para la deliberación supone, en cierto sentido, abordar ambas perspectivas y considerar, de manera simultánea, su aporte. No podría ser de otra manera si se asume que la educación invita tanto a suscribir los fundamentos misionales del término en cuestión como a discutir sobre las posibilidades efectivas de poner en práctica dichos preceptos. El debate actual sobre la educación por competencias pone de presente este doble propósito de los procesos educativos. En otras palabras, educar para Aristóteles significa no sólo aprehender conocimientos y discutir nociones, sino también adquirir habilidades concretas para el desempeño en la vida diaria. Lo que esto implica es que la cuestión sobre la educación democrática permite recoger argumentos de parte y parte y señalar aspectos que rescatan tanto la perspectiva sustantiva de la democracia como la procedimental.

En este ensayo se ha sugerido la posibilidad de una educación mediante la cual los hombres llevan a cabo una reflexión política que se esfuerza en hacer valer su libertad, su capacidad transformadora y su igualdad, así como los demás valores que dan sentido a la democracia. En esta propuesta, la orientación realizada a partir de la educación busca que los hombres reflexionen acerca de las acciones políticas que realizan, así como que revalúen en qué medida los procedimientos políticos son los adecuados para la realidad en la que viven. Así, la educación tiene un carácter crítico, que más allá de imponer, pretende que los ciudadanos transformen, mediante la reflexión política, sus propias acciones, los procedimientos políticos y, con ello, la sociedad misma, con respecto a sus propias necesidades.

Sin embargo, una educación de este tipo le da un valor absoluto a los principios liberales de libertad e igualdad, pues es en defensa de ellos que se elabora su propuesta. Visto así, la educación no permitiría a los hombres reevaluar la pertinencia de tales valores. Por ello, cabe preguntarse, ¿es la reflexión, guiada por medio de

esta educación, realmente libre? ¿No existen aquí unos supuestos incuestionables? ¿Se expresa aquí finalmente la libertad de elección? ¿No conduce esto, tal como ha dejado claro el reciente debate sobre el multiculturalismo, a una educación que, al sostenerse en ciertos presupuestos, pueda conducir a prácticas de asimilación, de homogeneización cultural o de exclusión social?■

Bibliografía

Aristote. 2004. *Étique à Nicomaque*. Traducción de Richard Bodéüs. Paris: GF Flammarion.

Aristóteles. 2002. *Ética Eudemia*. Traducción de Carlos Megino. Madrid: Alianza.

Aristóteles. 2002. *Ética a Nicómaco*. Traducción de Julián Marías y María Araujo. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Aristóteles. 1999. *Política*. Traducción de Manuela García Valdés. Madrid: Gredos.

Aristotle. 2002. *Nicomachean Ethics*. Broadie, Sarah y Rowe, Christopher. 2002. Oxford: Oxford University Press.

Aristotle. 1999. *Nicomachean Ethics*. Traducción de Terence. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Bostock, David. 2000. *Aristotle's Ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Buchheim, Hans. 1985. "¿Qué significa pensar políticamente?" En *Política y Poder*. Traducción de Carlos de Santiago. Barcelona: Alfa.

Chaux, Enrique, Juanita Lleras y Ana María Velásquez. 2004. *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, CESO – Universidad de los Andes.

Departamento Nacional de Planeación DNP. 2010. *Profundizar el régimen democrático*. Bogotá: DNP.

Dworkin, Ronald. 2008. *La democracia posible. Principios para un nuevo debate político*. Traducción de Ernest Weikert García. Barcelona: Paidós.

Garay Salamanca, Luis Jorge. 2000. *Ciudadanía, lo público, democracia*. Bogotá: Litocenco.

Held, David. 2002. *Modelos de democracia*. Versión española de Teresa Alberó. Preparación de la segunda edición a cargo de Adolfo Gómez Cedillo. Madrid: Alianza.

Hoyos, Guillermo. 2007. "Comunicación, educación y ciudadanía", 13-86. En *Borradores para una filosofía de la educación*, edición de Guillermo Hoyos, Julián Serna y Héctor Fabio Gutiérrez, 13-86. Bogotá: Siglo del Hombre.

Lara, María Pía. 1997. "La libertad como horizonte normativo de la modernidad". En *Filosofía Política I. Ideas políticas y movimientos sociales*, edición de Fernando Quesada, 117-134. Madrid: Trotta.

Nussbaum, Martha Craven. 2003. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Pinilla, Vladimir y Juan Carlos Torres. 2006. *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–Alcaldía Mayor de Bogotá IDEP.

Pomeroy, Sarah et al. 2001. *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural*. Traducción de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica.

Sartori, Giovanni. 1994. *¿Qué es la democracia?* Traducción de Miguel Ángel González Rodríguez y María Cristina Pestellini Laparelli Salomon. Bogotá: Altamir.

Villegas, Cristina. 2002. *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Alfaomega, Uniandes, CESO.

Wagner, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Traducción de Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.