

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Discutir la democracia  
en el campo educativo**

**Vol 4 , No. 1**

Junio, 2011

Documento disponible en:  
[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)

**ISSN: 1941-1799**



# Discutir la democracia en el campo educativo

Rosa Nidia Buenfil Burgos\*

## Resumen

---

La democracia como valor político es altamente apreciada en muchos campos de la vida social. La educación es uno de ellos. Este ensayo crítico que descansa en un eje histórico, uno filosófico y otro discursivo, aborda la relación entre democracia y educación, problematizando y desnaturalizando los conceptos, particularmente el primero. Sostendré que el significativo democracia siempre está presente aún en discursos de orientación ideológica distinta y que en ese sentido los significados de democracia son diferentes e incluso antagónicos, dependiendo de quién, dónde y con qué propósitos lo enuncien. Sin embargo, dichos significados tienen en común el estructurarse como principio de salvación y horizonte de plenitud de la comunidad.

---

## Introducción

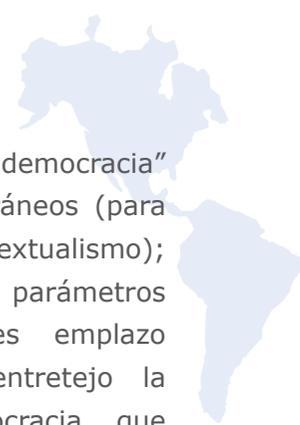
La democracia como valor político es altamente apreciada en muchos campos de la vida social. En el ámbito educativo se perfila como una condición inexcusable ante las expectativas que han cancelado en el pasado y el presente los regímenes autoritarios (América Latina, África, Asia y la misma Europa cincuenta años atrás), así como de un futuro deseado que se prefigura vinculado internacionalmente de forma intensa en diferentes aspectos (culturales, económicos, políticos, estéticos, comunicacionales, etc.). Considerando que las condiciones de desigualdad y opresión que prevalecen en el planeta no desaparecerán por un acto de prestidigitación ni por desgaste,

se hace indispensable pensar la democracia desde la mirada educativa.

Es posible abordar las relaciones entre democracia y educación a partir de una multiplicidad de ángulos, algunos de los cuales mencionaré con el propósito de contextualizar mi acercamiento al tema.

Se puede abordar con una finalidad prescriptiva intentando ofrecer un conjunto de valores conducentes a la vida democrática y aplicarlos en prácticas escolares transversales o localizadas en asignaturas precisas (como el civismo). Se puede describir las características democráticas que se practican —o no se practican— en las aulas. Se puede elaborar una propuesta crítica de la ausencia de valores democráticos en los planes de estudio

\*Dra. en Filosofía Política (U de Essex), Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, sus líneas de investigación son: Análisis político de reformas educativas (siglo XX y XXI) y Debates teóricos contemporáneos (postmodernidad, globalización, cosmopolitismo, territorialidad). Email:rbuenfil@cinvestav.mx



de los sistemas escolares. Ninguna de estas posibilidades es la que presentaré en este trabajo.<sup>1</sup> Mi intención tiene como punto de partida problematizar y desnaturalizar los conceptos mismos. Aquí lo haré sólo con el de democracia ya que en otros espacios (Buenfil 1992 y 2011) he desplegado un ejercicio de desnaturalización de la educación, mientras que otros (entre ellos Padierna, 2008) han elaborado un descentramiento de la institución escolar.

En este ensayo crítico que descansa en un eje histórico, uno filosófico y otro discursivo abordaré las relaciones entre democracia y educación, para lo cual argumentaré lo siguiente:

- El significante<sup>2</sup> democracia está siempre presente en discursos de distinta orientación ideológica y enunciados en diversas instancias institucionales;
- Los significados de democracia son diferentes y a veces antagónicos dependiendo de quién, dónde y con qué propósito la enuncia (agencias internacionales, gobernantes mexicanos, bloques opositores (partidistas, sindicales, populares), etc.;
- El significante democracia es un objeto de lucha ya que diversos agentes contienden y quisieran definir la fijación de su sentido;
- A pesar de las diferencias y eventualmente antagonismos, estos significados tienen en común el estructurarse como principio de salvación y horizonte de plenitud de la comunidad.

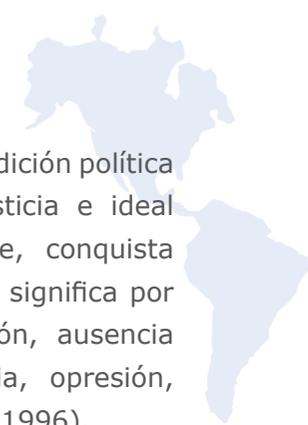
Organizaré este artículo en tres partes: inicialmente presentando algunos ejemplos

de la centralidad de la palabra “democracia” en diversos discursos contemporáneos (para mostrar su polisemia y contextualismo); posteriormente plantearé algunos parámetros conceptuales desde los cuales emplazo mi discusión y, finalmente, entretejo la problematización de la democracia que Mouffe (2002) ofrece, la información empírica y la mirada de análisis político de discurso exponiendo algunas tesis para discutir.

### **En torno a democracia y discurso educativo: diseminación**

En este primer apartado mostraré ejemplos históricos (i.e., ónticos o situados) de las formas diversas de significar la democracia y después problematizaré teóricamente (es decir en términos conceptuales y lógicos) las democracias posibles, mostrando la pertinencia de la desnaturalización de la democracia. Abordaré este asunto delimitando un campo discursivo que he ido elaborando a partir de las investigaciones realizadas en los últimos quince años (reformas educativas, políticas educativas, legislaciones, discursos de docentes, intelectuales, funcionarios y sindicalistas en torno a la educación).

Parto del supuesto ontológico que la democracia no tiene una esencia (ni en la historia del pensamiento, ni en los programas políticos o educativos particulares)<sup>3</sup> sino que se significa en el tiempo y el espacio; su significado depende de cada contexto y estas significaciones se construyen, se reiteran, se debaten y, finalmente, se sedimentan y logran —o no— cierta permanencia. Al análisis político le interesa precisamente indagar cómo sucede esto. Mostraré esta historicidad con algunos ejemplos.



El significativo democracia puede rastrearse en los discursos sobre educación, varios siglos atrás. En el caso de México, la democracia aparece resueltamente como un valor político que será promovido por la educación por lo menos desde mediados del siglo XIX, si no es que desde antes. En efecto, desde 1811 en los documentos de las Cortes de Cádiz, aún en el marco de un sistema monárquico, pero ya ante un declarado impulso al pensamiento ilustrado, los valores políticos máximos giraban en torno a la libertad y la justicia, los derechos y la ciudadanía, la equidad y el bien común. Miguel Guridi y Alcocer, diputado por Tlaxcala señalaba que el “sufragio no puede negárseles a las castas en virtud de ser miembros de la nación en que reside la soberanía, y dejaría de ser popular una elección si no tuviesen sufragio los que componen el pueblo [...]” (cit. en Guzmán, 1949, p. 30).

Y en el campo educativo cierta noción de democracia se desliza en valores como lo público, la gratuidad y la igualdad de oportunidades entre sexos (Guzmán, 1949, pp. 199-206), aunque el significativo democracia como tal, no ocupa un lugar importante. En el liberalismo de 1857 ya es claro y explícito el significativo democracia, pues, desde la Constitución se establecen como principios máximos de la República: el ser representativa, democrática, liberal, popular y municipal.

A inicios del siglo XX, en la discursividad que llama a la revolución se encuentra una multiplicidad de alusiones a la democracia, sea en las arengas, en los manifiestos o en los planes revolucionarios. El componente democracia, aparece delimitado como equivalente a: sufragio, voto popular, libertad para elegir un gobierno, ejercicio de un derecho,

respeto a la voluntad popular, condición política de ciudadanía, condición de justicia e ideal revolucionario (y posteriormente, conquista de la revolución). Democracia se significa por oposición a: dictadura, reelección, ausencia de legalidad, fraude, plutocracia, opresión, ignominia y despotismo (Buenfil, 1996).

En los gobiernos postrevolucionarios mexicanos, el término democracia aparece fuertemente entretelado con una diversidad de valores republicanos, liberales, socialistas; demandas sociales campesinas y obreras; con una cultura nacional muy desigual y un mito de la Ilustración muy arraigado. La democracia es un significativo nodal del discurso de la Revolución Mexicana que articula dichas diferencias mediante los énfasis diversos (liberales, racionalistas y socialistas entre otros) que cada administración hace, modificando su significado, pero sin abandonar el término democracia y sin perder su posición estructurante. Un ejemplo recurrente es el de la democracia socialista del cardenismo, que se lograría mediante la participación organizada del proletariado, el campesinado y los sectores populares en la formación del Partido de la Revolución Mexicana; mediante la lucha de clases que conduciría hacia la socialización de los medios de producción y una educación socialista que compensaría el retraso rural frente al urbano y formaría al ciudadano para una nueva sociedad. En tanto que la democracia durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se significó como respeto a las libertades individuales, y se llegaría a ella mediante el combate al comunismo y al fascismo, la defensa del hemisferio y la subordinación de la lucha de clases a los “derechos legítimos del capital, una educación para el amor y la conciliación nacional” (Buenfil, 1994 y 2000).



En la discursividad sobre educación del último tercio del siglo XX en México, el término democracia aparece intensamente condensado, ya que es resultante de la circulación y el encuentro de corrientes internacionales cada vez más influyentes y visibles, y de orientaciones nacionales más divididas y con dudoso liderazgo y credibilidad, así como una historia política y condiciones culturales y económicas particulares. En este sentido, y en relación con México, es posible rastrear el significativo democracia en el discurso político de agencias internacionales y ciertos ámbitos de interés.

Por ejemplo, en discursos relativos a diversos ámbitos de la vida en comunidad, la democracia —significante ausente en algunos programas de agencias internacionales— es, sin embargo, un valor político que dichas agencias asocian con formas loables de gobierno y por las cuales están dispuestos a ofrecer ayuda vía préstamos, asesorías, programas, etcétera. Así, en el documento conjunto del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial: *Aspectos operativos de los documentos de estrategia de lucha contra la pobreza* (1999) se sostiene:

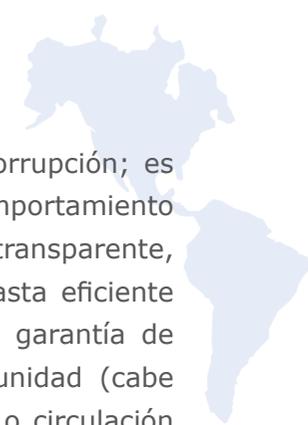
Una buena calidad de gobierno es necesaria porque garantiza una gestión eficiente de los recursos públicos y mejora la transparencia, permitiendo que el público examine las medidas de las autoridades y que las autoridades encargadas de la gestión fiscal rindan cuentas de los resultados que obtienen. La activa participación de la sociedad civil en el seguimiento de los aspectos pertinentes de los programas es un factor importante en la estrategia que se adopte. (FMI-BM, 1999, p. 3)

Democracia, en este sentido es significada como participación de la ciudadanía

en las decisiones que afectan su vida en comunidad y la posibilidad de vigilar y pedir cuentas a las autoridades encargadas de la gestión fiscal.

En el ámbito nacional mexicano, la democracia es un valor presente en las legislaciones, en los principios de los partidos y sindicatos, en las pancartas de manifestantes, en los programas nacionales y otros campos enunciativos. Articula en torno suyo otros subconjuntos como por ejemplo: programas compensatorios para hacer más democrática la vida nacional; sistemas de microfinanciamiento para democratizar el acceso a fondos; cuidadoso conteo en los porcentajes de los partidos para democratizar las labores en el Congreso, entre otros. En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se asienta el propósito de: “Construir un pleno desarrollo democrático con el que se identifiquen todos los mexicanos y sea base de certidumbre y confianza para una vida política pacífica y una intensa participación ciudadana” (Poder Ejecutivo Federal, 1995, p. X). De esta manera, democracia, participación y ciudadanía se articulan a lo largo de éste y muchos otros documentos oficiales de aquella administración y otras, incluida desde luego, la de la así llamada transición (del 2000).<sup>4</sup>

Democracia y participación pueden también rastrearse en discursos relativos al ámbito de la educación. Democracia es un valor político educativo que las agencias internacionales también promueven en la enseñanza del ciudadano actual, y por el cual —como ya señalé— ofrecen y condicionan ayuda vía financiamiento, asesorías, programas, etcétera. Democracia, en este sentido es significada como la posibilidad de formar un ciudadano responsable, comprometido, participativo. Así, la modernización de la educación se concibió como una transformación



para responder a las nuevas necesidades de un país y para lograr orientar la educación hacia el cumplimiento de las demandas de la población y contribuir en su proceso de desarrollo y bienestar. Lo anterior conllevaría a mejorar la calidad de la educación y de sus servicios con el fin de fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país (cfr. Banco Mundial, 1996, pp. 102-103).

De la misma manera, en los programas educativos mexicanos, donde es fácil ubicar la impronta de los valores que promueven las agencias internacionales, la democracia es significada como valor, como objetivo de la formación del ciudadano, como demanda de la sociedad del conocimiento, como condición del progreso del país y de su inserción en el ámbito global, en suma, como lugar de llegada. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se dedica un apartado específico para clarificar el papel de la educación escolar en la “transición” política (que como ya señalé básicamente hace referencia al cambio de partido ganador en las elecciones del 2000). En este marco también se reitera la asociación entre participación y democracia en torno a otros temas como la cuestión de género (pp. 30, 55 y ss.), la problemática generacional y el desempleo (pp. 30 y ss.) y la dimensión cultural de la identidad nacional (pp. 46 y ss.).

Al analizar documentos como los recientemente citados, uno puede encontrar diversos sentidos políticos. Democracia es, desde luego, un valor político y cívico; es una característica que, de acuerdo con quien enuncia, se adjudica a las estrategias y medidas tomadas; es la meta que se desea alcanzar y por la cual se justifican “sacrificios necesarios”; es lo que permitirá erradicar la intolerancia, la desigualdad, la discriminación,

la falta de oportunidades y la corrupción; es aquello que conducirá al comportamiento cívico y político responsable, transparente, participativo, comprometido y hasta eficiente y productivo. Es, en suma, una garantía de salvación y plenitud de la comunidad (cabe destacar aquí el desplazamiento o circulación del significante democracia, que pasa del ámbito cívico-político al administrativo).

En otros campos enunciativos también podemos observar el valor central que se otorga al significante democracia. Entre las demandas de partidos políticos, movimientos sociales y diversos sectores sindicales del gremio educativo (SNTE, CNTE, sindicatos universitarios) es muy frecuente encontrar el significante democracia, ya sea como sustantivo o como adjetivo de algo (elecciones democráticas de representantes y participación democrática en las decisiones de la institución, entre otras). En todos los casos es algo que se proclama ser y que el enemigo no es, es decir, siempre aparece como rasgo que distingue al “nosotros” del “ellos”. Ejemplos de lo anterior, que podemos ubicar en la primera década del siglo XXI son los siguientes:

- Noam Chomsky, en ocasión de la malograda reunión de la OMC en Cancún, delimita al enemigo como: elites mundiales que forman un *gobierno mundial de facto* [...] obligando a la mayoría de países a aceptar reglas (que aumentan la distancia entre riqueza y pobreza) (*La Jornada*, 8 de septiembre, 2003, p. 26). La expresión “gobierno de facto” es una clara demarcación de una postura democrática a la que Chomsky implícitamente se adhiere.
- Con motivo de la petición de desafuero del senador priísta Aldana Prieto, su correligionario Enrique Jackson,



Presidente del Senado, acusó al diputado panista Juan de Dios Castro Lozano de poner en riesgo “la normalidad democrática y el estado de derecho” (*La Jornada*, 8 de septiembre, 2003, p. 4, en relación con el llamado *Pemexgate*<sup>5</sup>). Aquí la fuerza del argumento radica en el peligro sugerido en contra de un valor político compartido (que ni siquiera necesita ser justificado), que amenazaría la estabilidad del país de no poner bajo control las actividades del diputado a quien se reprueba.

- En la estructura del III Informe del presidente Fox, los logros que proclama son “fortalecimiento de las prácticas democráticas, libertad de expresión, ausencia de represión y atención a los crímenes de Ciudad Juárez.” (*La Jornada*, 2 de septiembre, 2003)

Enunciados en los que la democracia desempeña algún papel, siguen siendo frecuentes en los comunicados relativos a la reforma a la educación secundaria,<sup>6</sup> como puede observarse en fuentes hemerográficas.

En junio de 2004, el Subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP, Lorenzo Gómez Morín da a conocer la propuesta del nuevo programa de estudios de secundaria, que será implementado a partir de agosto de ese año. El nuevo programa tiene como prioridades la enseñanza de la lengua, las matemáticas, la ciencia y la tecnología y reduce el número de asignaturas en secundaria de 34 a 24, eliminándose, entre otras, ética y civismo y reduciéndose Geografía a un año (desaparece Geografía de México que se veía en el segundo grado) y la enseñanza de las culturas prehispánicas y la historia universal anterior al siglo XV (China y Mesopotamia,

entre otras).<sup>7</sup>

Analizando diversos editoriales, cartas y notas periodísticas publicadas en el diario *La Jornada*, entre los meses junio y diciembre de 2004, la reforma para la educación secundaria es caracterizada como antidemocrática porque no fueron consultados ni docentes ni padres de familia y en muchos casos no se asumieron las críticas vertidas por los especialistas, como en el caso de historia o de ciencias naturales (Colectivo Cultural de Nadie, 2004).

Tres años después (noviembre de 2007), en los medios oficiales de comunicación apareció el titular: “En México se consolida la democracia con y al lado de la sociedad civil: Josefina Vázquez Mota” (Secretaría de Educación en ese entonces).

- La titular de la SEP convocó a las organizaciones ciudadanas a presentar propuestas educativas que serían apoyadas por un fondo *concursoable* de 100 millones de pesos.
- Las invitó también a elaborar un libro y a participar en la creación de un programa de radio sobre el trabajo que en ese momento impulsaba en el país la sociedad civil organizada.
- Asimismo, afirmó que la democracia en México se consolidaba y fortalecía con y al lado de la sociedad civil, que no mira colores ni siglas partidistas. Esto lo señaló al inaugurar, en representación del presidente Felipe Calderón, la XI Reunión Anual del Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI).
- También señaló que en México las organizaciones civiles no eran clubes de beneficencia, ya que apostaban por la generosidad, el porvenir y por ser una invaluable contribución para el país ya



que dedicaban su esfuerzo a construir libertad, ciudadanía y mucho más democracia.

- Ante los integrantes del CEMEFI, Vázquez Mota anunció la constitución de un fondo *concursoable* por 100 millones de pesos para la sociedad civil organizada, que contaría con lineamientos muy claros y cuya convocatoria se daría a conocer en breve, a fin de apoyar iniciativas vinculadas. ([http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_bol2961107](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_bol2961107))

Como puede observarse, el contexto es el de un concurso por fondos, y el uso del significante democracia está asociado con la filantropía y la participación civil. Destaca el argumento disociativo mediante el cual la emisora trata de romper los nexos con la filantropía y la beneficencia, y deslindarse de éstas, con las que se ha ironizado la actividad de algunas figuras femeninas con cargos en el poder público, a la vez que busca la asociación de democracia con una actitud “incluyente” del gobierno (“que no mira colores ni siglas partidistas”).

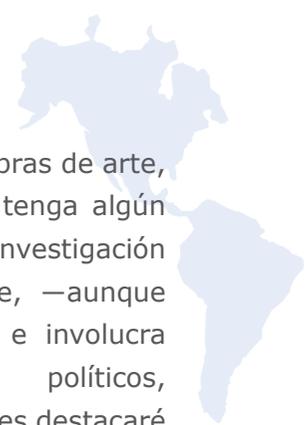
El significante democracia se sigue desplazando y rearticulando en las configuraciones de sentido tanto de actores del sector oficial, como del sector crítico de las acciones gubernamentales. En efecto, este es el caso de intelectuales pertenecientes al Observatorio Filosófico de México (OFM), que plantearon al titular de la SEP, Alonso Lujambio, cumplir con el acuerdo 488 (que enmendaba la supresión de las disciplinas filosóficas en el bachillerato) y recibir a los representantes de esta comunidad para atender de viva voz el problema.<sup>8</sup> La articulista Karina Avilés describe así la situación:

¡Existe indignación y la sensación de que la SEP se burla de la comunidad filosófica nacional!, señala Gabriel Vargas, coordinador del OFM e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Los filósofos alertan, en primera instancia, que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) —mediante la cual se eliminaron el área de humanidades y las materias filosóficas, decisión que la SEP rectificó ante el rechazo de la comunidad— es parte de una educación con la que se pretende destruir cualquier sentido de pertenencia. Se trata de un proyecto estrecho, con una visión de la enseñanza que, en lugar de crear conciencia moral, crítica e histórica, fortalece la capacitación de empleados y la formación de personas obedientes a los lineamientos del mercado, destaca Hurtado.

El gobierno se contradice, dice Gabriel Vargas. Dicen que son humanistas y eliminan las humanidades; dicen que son democráticos y hacen una reforma autoritaria; dicen que están en contra del narcotráfico y no hacen un esfuerzo por ofrecer a los estudiantes fuerzas morales a través de la educación.

La sociedad mexicana se encuentra en crisis y es la educación la que, como dice el historiador Miguel León-Portilla, puede aportar soluciones a las grandes problemáticas por la que atraviesa la nación. No puede existir sensibilidad social sin la ética, no puede haber democracia sin la filosofía, y sin una buena clase de ética no se pueden abordar los problemas de valores, como corrupción, narcotráfico o la desigualdad de género, explica Vargas. (La Jornada, 28 de febrero, 2011, p.43)

El significante democracia, en este caso, enmarcado en la crítica a la acción gubernamental, se estructura como un argumento del modelo a seguir que es traicionado en dos planos: en el ejercicio del poder, con la implantación “autoritaria” de una reforma y, en el axiológico, como valor cívico



y político que es excluido de los contenidos del bachillerato. En este caso cabe destacar que la democracia se construye como valor que no requiere de mayor precisión ni justificación: es un punto de partida del enunciado.

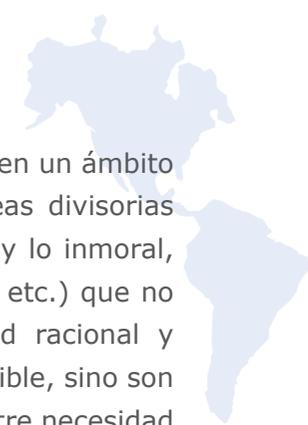
Ir más allá del reconocimiento y descripción interminable de agencias, sitios, orientaciones y formas en que se reitera el significativo democracia, es algo que el analista político de discurso no puede eludir, ya que en cada iteración de democracia algo permanece y algo se altera (Derrida, 1982), y esta permanencia con alteración contextual se juega en relaciones políticas, no sólo semánticas. Democracia opera simultáneamente como el significativo que articula una multiplicidad de sistemas de significación (sociales, políticos, educativos y comunicacionales, entre otros) y como un significativo susceptible de ser “llenado” con una variedad de significados, incluso ligados con proyectos políticos antagónicos. La conclusión simplista de que unos tienen “la razón” y los otros están en “el error”, o son demagogos, ya no es satisfactoria a estas alturas del avance del conocimiento. Antes de presentar algunas consideraciones al respecto, formularé ciertas coordenadas del emplazamiento conceptual desde el cual abordo estos asuntos.

### **Análisis político de discurso**

El Análisis político de discurso (APD) enfatiza la dimensión política de cualquier configuración significativa (i.e., discurso), es decir, se enfoca en las decisiones que se toman sobre lo que se abarca y lo que queda fuera (por ejemplo, inclusión y exclusión) en cualquier sistema de significaciones (por

ejemplo, programas, proyectos, obras de arte, rituales y cualquier práctica que tenga algún sentido).<sup>9</sup> Es una perspectiva de investigación de procesos sociales que incluye, —aunque no se centra— en lo educativo e involucra posicionamientos ontológicos, políticos, epistémicos y éticos entre los cuales destacaré los siguientes:

- El ser de las cosas es discursivo, histórico y político, no es una irradiación de la mera existencia sino la construcción simbólica (*ergo* social) de dicha existencia cuando los agentes o la comunidad se apropian significativamente de ella. Esto es afín a la distinción óntico-ontológica heideggeriana entre existencia y ser (Heidegger, 1951, § 24-27), manifiesta en el ser situado (*Dasein*). Laclau (1993) asume esta distinción al criticar la confusión elemental entre el ser (*esse*) de un objeto, que es histórico y cambiante, y la entidad (*ens*) de tal objeto: “[...] en nuestro intercambio con el mundo los objetos nunca nos son dados como entidades meramente existenciales, sino siempre dentro de articulaciones discursivas” (Laclau, 1993, pp. 117-118; Derrida, 1982, pp. 10 y 23-27).
- Esta apropiación social no se deriva de un acto contemplativo sino una construcción significativa, por lo que todo conocimiento implica una perspectiva (Foucault, 1979) y no una reproducción isomórfica de una objetualidad preexistente a dicha apropiación. Parafraseando al filósofo estadounidense Rorty (1991), no hay naturaleza intrínseca de la realidad, sino que ésta aparecerá de modo diferente dependiendo de los lenguajes con los que se la describa y no hay un principio universal *a priori* que permita decidir cuál de las descripciones pueda estar por encima de las



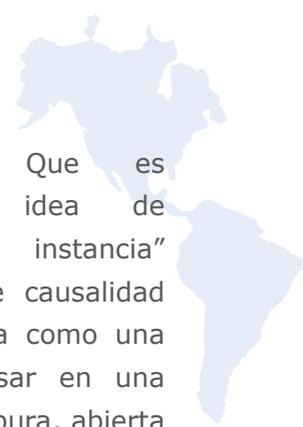
otras. Por ejemplo, la materialidad de una piedra existe, pero el que esa materialidad sea construida como un objeto de lujo y ostentación, como un proyectil en contra de un agresor o como un obstáculo en el camino, es una construcción significativa/social y no depende y mucho menos se deriva de la pura existencia de la materia.

- Esta apropiación/construcción social involucra una serie de mediaciones culturales y lingüísticas situadas en la historia y en el espacio, no es una derivación de la racionalidad universal, sino que está irremediablemente contaminada por lo irracional, las pasiones y saberes que no se limitan al conocimiento heredado de la Ilustración, por muy legitimado que éste sea (Laclau, 1996).
- Esta construcción implica decisiones sobre aquello que se delimita, es decir, las distinciones que se trazan para definir fronteras entre lo deseable y lo excluible, lo normativo y lo instituyente, en una comunidad particular (Laclau en Butler *et al.*, 2000). Por ello se involucra una dimensión sobre la normatividad existente/constituida y las valoraciones emergentes/constituyentes. Laclau pone el énfasis en la distinción óntico-ontológica para afirmar el carácter universal vacío de la ética, frente a los contenidos particulares de las normatividades (óntico). Y señala dos conclusiones en torno al carácter constitutivo de la decisión: primera, sólo aquello de la decisión que no está predeterminado por una normatividad es propiamente ético y, segunda, toda normatividad es la sedimentación de un momento ético (decisión) previo (Laclau en Butler *et al.*, 2000, p. 81). En esta medida se incluyen dimensiones éticas y

políticas, y ello nos introduce en un ámbito de responsabilidad sobre líneas divisorias (por ejemplo, entre lo moral y lo inmoral, lo aceptable y lo inaceptable, etc.) que no se derivan de una necesidad racional y mucho menos empírica ineludible, sino son resultantes de una tensión entre necesidad y contingencia y de su carácter situado.

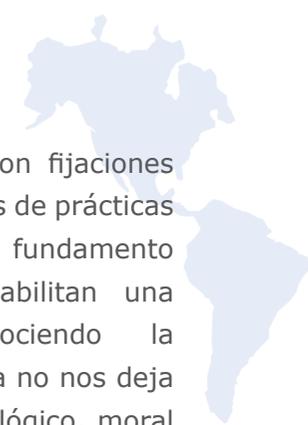
Esta perspectiva además de posicionamientos como los arriba señalados, involucra un cuerpo conceptual o categorial de carácter abierto, incompleto, relacional, pragmático y *sobredeterminado* en la medida que:

- Las categorías como hegemonía, identificación, lo político, los significantes tendencialmente vacíos, etc., son vistas como herramientas de intelección más que como conceptos acabados que describen el mundo "tal como es" (esencialismo).
- El cuerpo teórico involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el *corpus* a ser analizado.
- Los significados de las categorías se definen por el uso (Wittgenstein, 1988) al que son sometidas en el análisis e interpretación de un *corpus* y no poseen una definición última o esencial.
- Su carácter *sobredeterminado* alude al menos a dos planos. Por un lado, recupera categorías procedentes de diversas disciplinas y teorías y se condensa en torno del objeto que construye para conocer. Por el otro, estas nociones se refieren unas a otras y ninguna es una entidad positiva o independiente de las demás.



Esta perspectiva de investigación, además requiere de ciertas lógicas de intelección que se ubican en los intersticios de las relaciones causales heredadas e intenta situarse en los márgenes de lo interior y lo exterior, la inclusión y la exclusión, como márgenes móviles, porosos y opacos. Por ello, se requiere de estrategias de pensamiento, de reflexión, para capturar en el lenguaje lo que escapa a la fijación definitiva y se caracteriza por el fluir de las significaciones, su mutua contaminación y sus transformaciones. En este intento se recurre a las lógicas siguientes:

- La tensión irresoluble. Que pone en juego el conflicto, sus resultantes, como posibilidad instituyente; a diferencia de la figura del justo medio aristotélico (que resuelve y erradica la tensión, o la de la síntesis dialéctica en la que una lógica fundante y autodesplegable absorbe y explica el movimiento). Para ilustrar la lógica de la tensión me refiero, por ejemplo, al vínculo entre necesidad y contingencia.
  - La paradoja. Que pone a prueba significaciones y valores naturalizados, aparentemente incontrovertibles, al llevarlos a conclusiones inaceptables o contradictorias, contribuyendo así al desarrollo del pensamiento (desde los griegos, pasando por Pascal y Kierkegaard hasta los escritos sobre lógica de Bertrand Russell).<sup>10</sup>
  - La aporía. Que hace visible el carácter insoluble de un problema y al hacerlo saca provecho pues despliega numerosas opciones posibles; como una forma particular de problematización que en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble. Me refiero por ejemplo a cuando algo es a la vez necesario e imposible.<sup>11</sup>
  - La sobredeterminación.<sup>12</sup> Que es incompatible con toda idea de “determinación en última instancia” (Laclau y Mouffe, 1987), de causalidad dura y fija. En cambio opera como una estrategia que permite pensar en una cierta “causalidad” móvil e impura, abierta a la interpretación infinita (Buenfil, 2000). Por una parte, al tiempo que captura parcialmente trazos de la génesis de un proceso, reconoce que éstos proceden de otros ámbitos distintos al del proceso en cuestión, por lo cual siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras (son entonces identidades “contaminadas” irremediablemente). Por otra parte, al tiempo que busca las fuerzas que irrumpen (Foucault, 1982) en el proceso de gestación de un régimen, una ley o un sistema de significación, reconoce que en su emergencia más que buscar una esencia nos enfrentamos al encadenamiento ineludible de contingencias.<sup>13</sup>
  - La indecidibilidad (Derrida, 1982) ofrece una alternativa a la lógica de disyunción heredada (por ejemplo, blanco o negro; interno o externo; caja de Pandora o panacea), comparte la lógica de la tensión constitutiva y nos permite jugar con una figura de conjunción aporética: algo que no es el dualismo clásico, ni el “justo medio” aristotélico, sino que permite mirar lo ambivalente, lo que es interno y a la vez externo. Por ejemplo, la frontera entre dos países que a la vez que los separa los une; el tímpano, visto como la membrana que separa al oído medio del oído interno y a la vez los une, ciertas plantas medicinales como la digitalina que son a la vez remedio en una dosis y veneno en otra dosis.
- Cabe recordar que este tipo de herramientas de intelección si bien aparecen



articuladas de una manera particular en esta perspectiva de investigación, de hecho, son recuperadas de pensadores como Wittgenstein y Rorty, especialmente de la filosofía política (de la fenomenología arendtiana hasta Laclau), del psicoanálisis (particularmente el lacaniano), de la historiografía (de Nietzsche, hasta Furet pasando por la Escuela de los Annales y Foucault), y de la teoría política (del marxismo al postmarxismo, decisionismo). Esta identidad teórica impura, híbrida o sobredeterminada del análisis político de discurso, sostiene su sistematicidad y consistencia posibles en la crítica del esencialismo, y de los fundamentos últimos (u originarios) y a la asunción de una responsabilidad ante el carácter discursivo, histórico y político del ser.

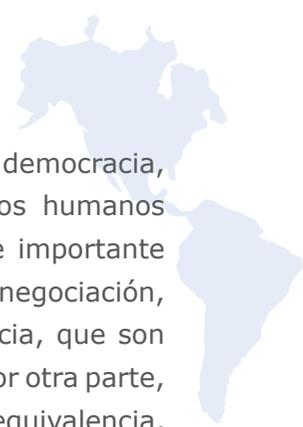
Visto desde esta perspectiva, el significante democracia, no tiene una significación definitiva, una esencia atemporal, universal *a priori*, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que su significado se define por el uso y la posición que ocupa en una configuración discursiva (juego de lenguaje, diría Wittgenstein, 1988) y es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada.<sup>14</sup> Esta perspectiva también nos permite entonces reconocer que democracia, en tanto que concepto se define por cómo aparece enunciada en cada caso, y cómo es usada en cada contexto enunciativo y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante.<sup>15</sup> Las lógicas de la paradoja, la aporía, la sobredeterminación nos posibilitan trascender la búsqueda de la “verdadera esencia” de la democracia, o su origen último y puro, asumiendo por el contrario que no hay tal y que sus sentidos son siempre compuestos (híbridos, sobredeterminados, en el sentido

psicoanalítico antes indicado), son fijaciones parciales y temporales resultantes de prácticas hegemónicas y carecen de un fundamento trascendental. Estas lógicas habilitan una problematización que reconociendo la imposibilidad de fijación definitiva no nos deja en el pesimismo político, gnoseológico, moral o estético sino que nos plantea, de todas maneras, la movilización y la generación de posibilidades, pero sin la ingenuidad arrogante y peligrosa de creer que existe y se puede llegar al sentido verdadero, definitivo, universal y sin distorsiones de la democracia.

El análisis político de discurso apunta a interpretar cómo llegan a ser lo que hoy son (o están siendo), y cómo se transforman, los significados de las cosas en la historia. Para ello, la historización, la problematización y las herramientas de inteligibilidad recién enumeradas, y muchas otras que no es posible comentar en este espacio, han resultado de suma pertinencia.<sup>16</sup>

Llegados a este punto, considero conveniente abordar la problematización teórica (ontológica, conceptual y lógica) del significante democracia. Para ello recurriré a la problematización y aportaciones de Chantal Mouffe, quien tiene más de diez años elaborando sobre estos temas.

En su libro *The Democratic Paradox* (2002), Mouffe apunta que la lógica democrática siempre implica un trazado de fronteras entre un “nosotros” y un “ellos”, los que pertenecen al pueblo y los que quedan fuera. Esta es la condición para el ejercicio mismo de los derechos democráticos y necesariamente crea una tensión con el énfasis liberal sobre el respeto a los “derechos humanos” ya que no hay garantía de que la decisión tomada mediante procedimientos democráticos no ponga en riesgo algunos de los derechos



existentes. En una democracia liberal siempre se ponen límites al ejercicio de la soberanía del pueblo. Usualmente se presentan estos límites como lo que proporciona el marco para el respeto de los derechos humanos y como algo no negociable. De hecho, como dependen de la manera en que se definan e interpreten los derechos humanos en un momento dado, dichos límites son la expresión de la hegemonía existente y por tanto discutible. Lo que no es discutible en una democracia liberal es la idea de que es legítimo establecer límites a la soberanía popular en nombre de la libertad. De aquí su carácter paradójico.

La democracia liberal —sostiene Mouffe, (2002, p. 9)— es resultado de la articulación de dos lógicas incompatibles, que no pueden reconciliarse sino que se mantienen siempre en una tensión irresoluble: la tensión entre igualdad y libertad sólo puede tener formas hegemónicas (*ergo* parciales y temporales) de estabilización. Aunque filósofos políticos de la talla de Rawls (1995) y Habermas (1995) sostienen la reconciliación final entre liberalismo y democracia a través de procedimientos normativos y deliberativos para equiparar derechos y libertades individuales y la igualdad y participación colectivas, cada uno termina superponiendo una dimensión sobre la otra: para Rawls (1995) liberalismo y para Habermas (1995) democracia. Mouffe (2002), en cambio, reconociendo el carácter paradójico de la democracia liberal, más que buscar un consenso definitivo imposible (y habría que ver si deseable), propone encarar la política como “una confrontación agonística entre interpretaciones contrapuestas de los valores liberal democráticos”.

Al poner constantemente a prueba las relaciones de inclusión y exclusión implicadas en la constitución política del pueblo, que se

requiere para el ejercicio de la democracia, el discurso liberal de los derechos humanos universales desempeña una parte importante para mantener vivos el debate, la negociación, la lucha, la protesta y la resistencia, que son característicos de la democracia. Por otra parte, es por la lógica democrática de la equivalencia, que se pueden crear fronteras y formar el “*demos*” sin el cual no habría ejercicio alguno de los derechos. Se trata entonces de una tensión constitutiva ya que sin la tensión, muchas de las condiciones de una democracia liberal se diluirían. Además, Mouffe (2002) enfatiza que no son dos principios externos que entablan relaciones de negociación a la manera de un dualismo clásico, sino que sus relaciones son de contaminación (sobredeterminación) ya que las identidades de ambos se implican en ciertos aspectos. Los regímenes de identidades colectivas resultantes de esta articulación, son conjuntos cuyas configuraciones son siempre más que la sumatoria de sus elementos internos.

Las perspectivas racionalistas no posibilitan esta manera de entender la democracia liberal, ya que en vez de reconocer su tensión *inerradicable*, intentan resolverla y eliminarla, para lo cual se sostienen en la ilusión del “consenso racional”. Asumir el carácter paradójico de la democracia liberal requiere de herramientas de intelección diferentes de las racionalistas, y reconocer que no hay objetividad social posible que no esté sostenida en una negociación y una exclusión originaria.<sup>17</sup>

En textos más recientes y contextualizados en otros ejes, Mouffe (2009a y 2009b) señala que el futuro de la democracia a nivel mundial ha sido concebido en dos posibilidades. Por una parte, la propuesta de una democracia y una “ciudadanía



cosmopolita” resultantes de universalizar la interpretación e implementación de la versión occidental de los valores y derechos humanos. Con algunas variantes a esta perspectiva subyace el supuesto de que la forma de vida occidental moderna es la mejor y que el progreso moral requiere expandirla a todo el planeta. El universalismo liberal, argumentará que las instituciones occidentales son las únicas racionales y legítimas. El advenimiento de una “República mundial” con un cuerpo homogéneo de ciudadanos cosmopolitas dotados de los mismos derechos y obligaciones, una ciudadanía que coincidiría con la “humanidad”, apunta Mouffe (2009a), niega la dimensión de lo político, constitutiva de las sociedades humanas, lo cual encarnaría la dominación mundial de un poder capaz de borrar todas las diferencias y de imponer su propia concepción del mundo sobre el planeta entero, con consecuencias muy negativas.

Por la otra, a la “ciudadanía cosmopolita”, Mouffe (2009b) opone una concepción diferente, un orden mundial multipolar que reconozca el pluralismo de valores en su sentido fuerte weberiano y nitzscheano, donde haya una pluralidad de formas de democracia que sean consideradas como legítimas, y un conjunto de instituciones que regulen las relaciones internacionales, en vez de suponer la existencia de una única estructura de poder unificada.<sup>18</sup>

Los enfoques universalistas —continúa Mouffe— contribuyen al choque de civilizaciones pues al intentar imponer la concepción occidental de la democracia, considerada como la única legítima, sobre sociedades que la rechazan, terminan necesariamente presentando a quienes no aceptan esta concepción como “enemigos de la civilización”, con lo que niegan sus derechos a mantener

sus culturas y se crean las condiciones para una confrontación antagónica entre diferentes civilizaciones.

El universalismo de los derechos humanos, ilustra el argumento ya que puede significar muy diversas cosas, entre otras: que los derechos humanos son universales porque valen igual para todos en todo momento y lugar; que son universales porque representan valores que comparte por igual *toda* la humanidad; que son universales porque proceden de una noción universal de justicia o razón. Sin embargo, si somos menos soberbios y un poco más concededores de la alteridad, podremos percatarnos de que esa pretendida universalidad es menos generalizada de lo que parece y que en todo caso es más resultado de relaciones políticas que de una esencia que todos los humanos compartimos. Esta pretendida universalidad de los derechos humanos ha sido puesta en cuestión por diversos autores como Panikkar (1982) y Jullien (2004).

El camino que Panikkar propone para entender el significado de derechos humanos es indagar el papel, la posición que tiene esta noción en nuestra cultura. En efecto, en su artículo “¿Es la noción de derechos humanos un concepto occidental?” (1982), Panikkar sostiene que conocer este papel, esta función social, nos permitirá considerar si en otras culturas esa tarea se cumple en formas diferentes y para ello propone indagar si existen equivalentes funcionales de la noción de derechos humanos en otras culturas, lo que él llamará equivalentes “homeomórficos”. En la cultura occidental los derechos humanos son presentados como los criterios básicos para el reconocimiento de la dignidad humana y la condición necesaria para un orden social y político justo. Panikkar se pregunta si otras



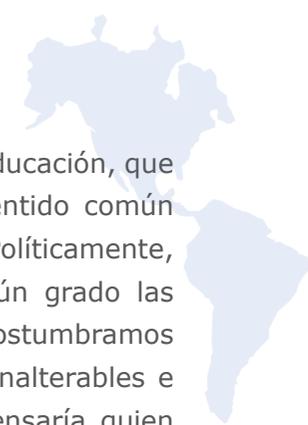
culturas tienen formas distintas de visualizar el respeto de la dignidad humana. Una vez que se ha reconocido que lo que está en juego en los derechos humanos es la dignidad de la persona y la justicia, se hace evidente la posibilidad de visualizar esos aspectos en diferentes términos.

Mouffe (2010) estima que el trabajo de Panikkar muestra cómo lo que la cultura occidental llama “derechos humanos” es de hecho una forma culturalmente específica de afirmar la dignidad de la persona y es por lo tanto muy presuntuoso declarar que ésta es la única forma posible. La formulación de la dignidad en términos de “derechos” depende de una forma de teorización moral particular que, aunque sea apropiada para el individualismo liberal moderno occidental, puede ser inapropiada para la tarea de especificar la dignidad de la persona en otras culturas.<sup>19</sup> En ese mismo tenor, François Jullien plantea que el concepto de “derechos humanos” no encuentra eco en el pensamiento de la India clásica, donde a la persona no se la considera como algo separado del resto del mundo natural. “Libertad” podrá ser un valor político crucial en la cultura europea, pero para el Lejano Oriente, desde India hasta China, su equivalente homeomórfico es “armonía” (Jullien, 2004, p. 24). En muchas comunidades indígenas mexicanas el individuo sólo tiene sentido en la comunidad por lo que los derechos liberales son menos indicadores de su idea de dignidad humana. López Pérez (2003) muestra en el caso de los triquis, que la unidad con la naturaleza, el respeto a la comunidad, la preservación de la tierra son valores que constituyen la dignidad de la persona y que las libertades individuales son secundarias y en algunos casos hasta mal vistas por la comunidad. Estudios equivalentes se han realizado en torno a valores políticos

de las comunidades chiapanecas (Padierna, 2008).

En este sentido tanto Panikkar como Jullien ilustran cómo el concepto de derechos humanos es un conjunto de presuposiciones que tienen una procedencia histórica localizable y su emergencia se relaciona con una conflictividad sociopolítica, sea que los ubiquemos en el siglo XVII, con el *Bill of Rights* de la revolución inglesa de 1689; o en el siglo XVIII con *Bill of Rights* de las luchas estadounidenses de 1776 en contra de la corona británica, o en la *Declaration des droites de l’homme et du citoyen* en la Francia de 1789; y además entendidos como derechos, son claramente occidentales.

Estamos, entonces, frente a una operación discursiva mediante la cual se presenta como universalidad humana una forma particular, contextual y situada de entender valores políticos fundamentales en una comunidad (metonimia de la parte por el todo). Como se vio en el apartado previo, esto es lo que está operando en el eurocentrismo para el cual un conjunto de rasgos caracterizaría los derechos humanos: habría una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales y sería esencialmente diferente de y superior al resto de la realidad; el individuo tendría una dignidad absoluta e irreductible que debería defenderse contra la sociedad y el estado; la autonomía de este individuo requeriría que la sociedad se organizara en forma no jerárquica, como una suma de individuos libres. Tanto Mouffe como Panikkar, Jullien y otros (por ejemplo De Sousa Santos, 1995; Parekh, 1994) precisamente llaman nuestra atención para reconocer que todas esas presuposiciones, son occidentales y liberales y, en esa medida, distinguibles de otras concepciones de dignidad humana en otras culturas.



Comparto con los autores recién mencionados que es sólo reconociendo la legitimidad de una pluralidad de formas justas de sociedad, y el hecho de que la democracia liberal es tan solo una forma de democracia entre otras, que pueden crearse las condiciones para una coexistencia “agonística” entre diferentes polos regionales con sus instituciones específicas. Este orden multipolar, sostiene Mouffe (2009a), no eliminaría el conflicto, pero es menos probable que tome formas antagónicas, que en un mundo que no deje ningún espacio al pluralismo. En este sentido no deben pasarse por alto numerosos trabajos donde se muestran estrategias variadas y equivalenciales de pensar y organizar otras formas “democráticas”, otras “modernidades” e “Ilustraciones” (Chakrabarty, 2000; Einsenstadt, 2000; Hunter, 2001; Tully, 1995), entre las más conocidas.

Sirvan los párrafos previos para poner de relieve una serie de características propias del análisis político de discurso al tratar el tema de la democracia: el ejercicio de la problematización más que el de la prescripción; posicionamientos ontológicos (objeción al esencialismo y universalismo apriorístico) y epistémicos (crítica al racionalismo), y el uso de ciertas lógicas (tensión, paradoja) y categorías (equivalencias, antagonismo, etc.).

Sería ingenuo pensar que una problematización de democracia liberal, como la enunciada párrafos arriba, se insinúe en los discursos naturalizados en torno a la educación. Ni siquiera en el ámbito académico del campo educativo es frecuente encontrar esta clase de reflexiones. Es por esto que esta clase de consideraciones resultan intelectual y políticamente pertinentes. Intelectualmente, en la medida que contribuya a movilizar y *desedimentar* formas y figuras naturalizadas

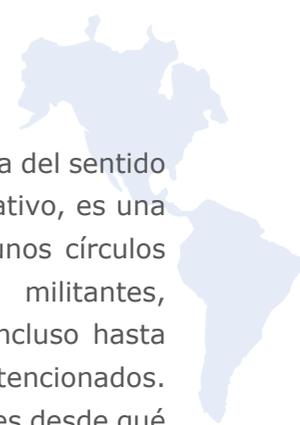
de ver el binomio democracia y educación, que hoy forman parte de nuestro sentido común (mundo de vida y vida cotidiana). Políticamente, en tanto logre movilizar en algún grado las certezas sobre las que ya no acostumbramos reflexionar y que tomamos por inalterables e inmediatas. Por ejemplo, qué pensaría quien me lee si yo insinuara que la globalización no implica de manera ineludible una pérdida de identidad nacional o que la democracia ha sido una forma corrupta del gobierno.<sup>20</sup> Prefiero no imaginarlo.

### Consideraciones para la discusión

En un intento por entretener lo que he ido presentando a lo largo de este trabajo, permítaseme plantear la siguiente tesis.

La paradoja democracia-liberalismo implica el reconocimiento del espacio de posibilidad que se abre ante:

- La inexistencia o vaciedad de la llevada y traída “esencia de la democracia”, cuando numerosos argumentos filosóficos se han elaborado en torno a la futilidad de seguir buscando de qué razón se deriva la esencia, cuando somos testigos de la extensa proliferación de sentidos con los que se usa el significante.
- La ambigüedad constitutiva del significante democracia alude a la vez a lo que “nosotros” somos o queremos ser y a lo que “el enemigo” no es, y la ambigüedad de la relación entre democracia y libertad.
- El carácter contingente de las diversas articulaciones que se puedan hacer entre democracia y libertad, con énfasis, significaciones y efectos distintos en cada contexto, donde los principios de cada una



de ellas pone en riesgo los principios de la otra, o en palabras de Mouffe, se pone en “tensión con el énfasis liberal sobre el respeto a los ‘derechos humanos’ ya que no hay garantía de que la decisión tomada mediante procedimientos democráticos no desafíe algunos de los derechos existentes” (Mouffe, 2010).

- La imposibilidad de resolución de esta relación tensa, más que ser vista como desmovilizadora y pesimista, abre el reconocimiento a la dimensión de la decisión y la responsabilidad.

La dimensión política y ética (hegemonía y responsabilidad) en la decisión sobre la fijación parcial y temporal de algún sentido de democracia no es visible en una lógica que desconoce el carácter contingente de esta articulación. En las perspectivas que plantean que el sentido de democracia es fijo y es resultado de una “esencia humana” metafísica o de alguna religión, o en la versión ilustrada, que se deriva de la razón, la economía o la ciencia, la acción política es vista como *instrumentalidad* administrativa, como medio operativo para poner en práctica un supuesto significado “verdadero” de la democracia.

Por el contrario, lo que aquí sostengo es el carácter político del momento mismo de decidir sobre el significado que una comunidad está dispuesta a afirmar y respaldar, lo que se pone en riesgo al decidir sobre una opción posible y lo que está dispuesta a excluir de tal concepto de democracia en un contexto (tiempo y espacio) particular. Reconocer como político el momento de la decisión llama a estar dispuesto a dar cuenta de cómo y por qué, y, en este plano, se alude a la dimensión de la responsabilidad.

La dimensión política y ética del sentido de democracia en el ámbito educativo, es una tarea que se ha asumido en algunos círculos de intelectuales (académicos, militantes, estudiosos de diversa índole) e incluso hasta por funcionarios honestos y bien intencionados. Lo que aquí me interesa destacar es desde qué parámetros se ha discutido esta dimensión política y ética de la democracia en lo educativo ya que, como presenté en el primer apartado de este escrito, ha sido generalmente desde una lógica administrativo-instrumental, desde una óptica racionalista y como una garantía de plenitud y salvación de la comunidad que logrará así su armonía final. La historia mexicana nos brinda muchos ejemplos de esto. Por ello, lo que sostengo aquí, es que atribuir a la razón o a la ciencia el fundamento o la esencia de la democracia, implica un concepto en el cual la comunidad y sus agentes no asumen un papel (condicionado desde luego, pero al fin y al cabo algún papel) en la negociación sobre el significado y efectos del significante democracia.

Como apunta Mouffe (2002), las perspectivas racionalistas impiden esta manera de entender la democracia liberal, ya que en vez de reconocer su tensión *inerradicable*, intentan resolverla y eliminarla, para lo cual se sostienen en la ilusión del “consenso racional” final. Asumir el carácter paradójico de la democracia liberal requiere de herramientas de intelección diferentes de las racionalistas, que ponga en juego una perspectiva no esencialista y reconozca que no hay fijación de sentido — esto es, objetividad— social posible que no esté sostenida en una exclusión originaria. Lo que se excluye es, desde luego, también objeto de negociación.

Algo análogo puede decirse de las tendencias intelectuales que prevalecen en el campo educativo y que con las mejores



intenciones recuperan de la Ilustración y el racionalismo los fundamentos fijos de la democracia educativa, y luego la operacionalizan para que los estudiantes (de cualquier edad) “la aprendan”.

Si pensamos que *Dios* o la *Naturaleza* (o la *Ciencia* o la *Razón*) han hecho al mundo tal como es, es probable que consideremos nuestro destino como algo inevitable. Pero si reconocemos que el ser del mundo donde habitamos es resultado de los discursos y apropiaciones contingentes que lo constituyen, asumiremos otra disposición ante “el destino” y tendremos una posibilidad mayor de tomar decisiones al respecto y ser responsables por sus resultados. La percepción del carácter contingente de los valores universales —o mejor dicho, universalizados— nos permite visualizar su precariedad y posicionarnos ante ella (Laclau, 1996, pp. 212-213).

Como es de esperarse, no coincido con la posibilidad del “nuevo” o “verdadero” concepto de democracia y el cómo “aplicarlo” en la educación, por lo cual prefiero concluir este ensayo con una reflexión:

- Si hemos visto que no existe sólo un concepto de democracia, sino que éste cambia en cada contexto, en la historia...
- Si hemos ubicado algunos argumentos conceptuales que nos permiten reconocer las lógicas *aporéticas*, *paradójicas* y *sobre-determinadas* presentes en los lazos entre democracia y liberalismo, democracia y educación...
- Si estamos convencidos de que a pesar de todas estas condiciones, de todas formas la

democracia liberal es una opción deseable como régimen social y como orientación educativa...

- Si sabemos que el significado de democracia no es resultante de una ley esencial sino de sistemas de inclusión/exclusión fruto de negociaciones que involucran agentes sociales en contextos específicos...

¿Es posible que sigamos esperando que algo metahistórico, metafísico, conecedor de lo absoluto (la razón, dios, el contrato social, la economía neoliberal, etc.) defina la verdadera y universal definición de democracia, y depositemos así en otros lo que es nuestra responsabilidad?

Confío en que somos capaces de poner a trabajar nuestro aparato intelectual, nuestra reflexión ética y nuestra sensibilidad política, para construir los posibles sentidos de democracia que queremos y estamos dispuestos a defender en nuestros contextos *microfísicos*, locales, estatales, nacionales, regionales e internacionales, en una perspectiva educativa. No es suficiente con reconocer las diferencias políticas y cívicas entre culturas, continentes y países. Se requiere además de problematizar y construir perspectivas contextualizadas.

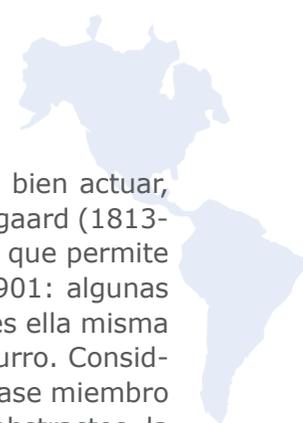
Si en algún sentido estas problematizaciones y reflexiones movilizan el pensamiento de colegas, especialistas y estudiantes interesados en la democracia en la educación y la educación para la democracia, me daré por bien servida aunque sus conclusiones difieran de las mías.



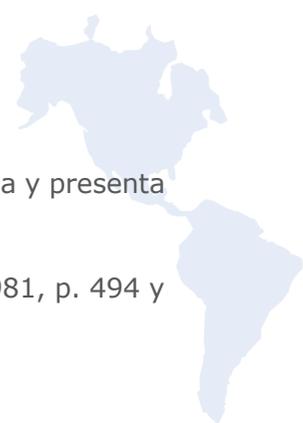
## Notas

---

- 1 Mi renuencia a ofrecer una prescripción se debe, como se verá al avanzar en este ensayo, a que sostengo el carácter contextual de la significación, ergo, de cualquier valor político, moral, epistémico o estético. En otras palabras, la crítica epistémica al universalismo circula e impregna mis propias posiciones políticas en este escrito.
- 2 Por *significante* aludo a un componente del signo, indisociable del significado pero cuyos lazos son contingentes. Es la imagen acústica, la huella psíquica (diría Saussure, 1952), ver discusión de Derrida en relación con *différance* e iterabilidad (1982, pp. 11 y 315).
- 3 Considero que podemos encontrar diversas nociones de democracia y rastreando en la historia del pensamiento occidental, la referencia a los griegos es obligada. No obstante, el que nuestro conocimiento histórico se limite a los griegos no implica que no existiera una idea semejante previamente o en otras latitudes, ni tampoco que por ser “los primeros” en acuñar el término, tengan la verdad sobre su significado. Lo que aquí se sostiene es, precisamente, que el significado de democracia no puede desligarse de su contexto de enunciación y que no existe un tribunal extracontextual desde el cual se defina el “verdadero sentido” de este *significante*.
- 4 Para entender la significación de democracia contextualmente conviene mencionar que en 2000, en México perdió las elecciones el partido que ejerció el poder durante casi 70 años y ganó un partido opositor conservador fundado en 1939. A este hecho algunos analistas lo han llamado “transición”.
- 5 Se refiere al uso de fondos provenientes del sindicato de trabajadores de Petróleos de México (PEMEX) hacia la campaña presidencial del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el año 2000.
- 6 Cabe destacar que en México el sistema escolar se compone de preescolar (tres años), básico (seis años de primaria y tres de secundaria), medio superior (tres años de bachillerato) y superior (licenciatura, maestría y doctorado) en diversas modalidades: tecnológica, general, a distancia y presencial, abierta y no abierta.
- 7 La reforma propuesta por la SEP intenta, en palabras de Gómez Morín, poner fin al enciclopedismo y enseñar competencias y responde a la necesidad de reformar la secundaria porque el desempeño escolar de los adolescentes es muy bajo y lo demuestran los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. La causa, dice, es que el currículo es muy extenso. Actualmente, la secundaria imparte muchas horas de clase (1, 450 al año), mientras otros países disponen de 850 o 900 horas que están concentradas en el dominio de la lengua, matemáticas, ciencia y tecnología.
- 8 El director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIF-UNAM), Guillermo Hurtado, indica que se buscarán otros conductos para que se les escuche: desde acciones legales hasta políticas y sociales.
- 9 El concepto de discurso en este sentido (Laclau, 1987) tiene alcances analíticos que arrojan luz para la interpretación de diversos procesos sociales (ver: Laclau, Torfing, Buenfil (coord.) 1996)



- 10 Pascal (1623-1662) plantea en forma de paradoja la distancia entre la razón y el bien actuar, como la irreductibilidad entre "la lógica de la razón" y "la lógica del corazón". Kierkegaard (1813-1855) también plantea la paradoja entre la búsqueda de la certeza y la fe como lo que permite tal búsqueda. Russell (1872-1970) plantea su paradoja sobre los conjuntos en 1901: algunas clases se incluyen a sí mismas como miembros, la clase de los objetos abstractos es ella misma un objeto abstracto. Otras clases no, la clase de los burros no es ella misma un burro. Consideremos la clase de todas las clases que no son miembros de sí mismas. ¿Es esta clase miembro de sí misma? Si lo es, no lo es y si no lo es, entonces sí lo es. En términos menos abstractos, la coloquial sentencia del mentiroso: "si alguien te declara 'la verdad es que soy mentiroso' te está diciendo que es mentiroso o que no lo es".
- 11 Inicialmente la aporía socrática se ejemplificaba al asociar la virtud y el conocimiento llegando a la conclusión de que nadie hace daño sabiéndolo, o nadie sabe lo que quiere decir cuando usa un término a menos de que pueda proporcionar una definición explícita de él.
- 12 Sobredeterminación es un concepto que Althusser recupera del psicoanálisis e incorpora por primera vez en el marxismo para problematizar la idea de contradicción en Marx (Althusser, 1967). Laclau y Mouffe (1987) lo radicalizan, enfatizando el carácter simbólico de toda relación social.
- 13 Estas dislocan un orden previo, son condición necesaria aunque no suficiente para la formación de un orden distinto, y son impredecibles (Laclau, 1993). De esta manera aunque es una estrategia que depende del contexto, nunca puede apresarlo en su totalidad (Derrida, 1982).
- 14 A diferencia de lo que Habermas pretende: una normativización sin distorsiones.
- 15 El contextualismo, forma óptica del relacionismo que sostengo, en nada se parece a la idea de sentido común del "abismo relativista" que a Habermas (1989) y otros tanto abrumba. Si por relativismo se entiende que da exactamente lo mismo emancipación que dominación, nada está más lejos de lo que sostengo. El contextualismo implica, que no existe un tribunal por fuera y encima de la historia (contexto) que defina la esencia de las cosas. Esta falta de esencia de ninguna manera conduce a que dé lo mismo A que B, precisamente lo contrario, significa que A es aceptable o no en un contexto pero que en otro contexto A puede ser precisamente lo opuesto o simplemente algo distinto de lo que fue en el primero.
- 16 Para un recuento breve de otras herramientas de intelección que operan en esta perspectiva, puede consultarse: Buenfil (coord.) (1996) y Buenfil y Granja (2003)
- 17 Por ello perspectivas no esencialistas, apoyadas en la deconstrucción, el postestructuralismo y otras tendencias postfundacionales presentes en los debates contemporáneos, resultan de suma conveniencia.
- 18 Semejante estructura acarrearía necesariamente la presencia de un centro que sería el único locus de la soberanía. Es vano imaginar la posibilidad de un sistema mundial gobernado por la Razón y en el cual las relaciones de poder hubieran sido neutralizadas. Este supuesto "imperio de la Razón" sólo podría ser la pantalla que ocultaría el imperio de un poder dominante que, identificando sus intereses con los de la humanidad, trataría todo desacuerdo como un desafío ilegítimo a su liderazgo "racional".
- 19 Por ejemplo, de acuerdo con las investigaciones de Jullien (2004) la idea de "derechos" privilegia la liberación del sujeto de su contexto vital y devalúa su integración a una multiplicidad de es-



feras de pertenencia. Es un abordaje defensivo que renuncia a la dimensión religiosa y presenta al individuo como absoluto.

- 20 Aristóteles: formas puras y formas corruptas de gobierno en Bobbio y Mateucci (1981, p. 494 y ss.)

## Referencias bibliográficas

---

- Althusser, L. (1967). Contradicción y sobredeterminación. En: *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Bobbio N. y Matteucci, N. (1981). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo, Argumentación y Antagonismo en Educación*. México: DIE Cinvestav/CONACYT.
- Buenfil, R. N. (1996). *Revolución Mexicana, Mística y Educación*. México: Torres Asociados.
- Buenfil, R. N. (2000). The Mexican Revolutionary Mystique. En: Howarth, D., Norval A.J. y Stavrakakis, Y. (Eds.). *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*. Nueva York: Manchester University Press (pp. 86-99).
- Buenfil, R.N. y Granja, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En: Buenfil, R. N. (Coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés (pp. 17-106). Seminario de Análisis de Discurso Educativo (Serie Cuadernos De-Construcción Conceptual en Educación No. 4).
- Butler, J., Laclau, E. y Žižek, S. (2000). *Contingency, Hegemony and Universality*. Londres: Verso (Serie Phronesis).
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Colectivo Cultural de Nadie (2004). Reforma a la educación secundaria. Revista *ConSentidos* 9, Sección Noticias Educativas (40), México.
- Derrida, J. (1982). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- De Saussure, F. (1959). *Curso de Lingüística General*. México: Nuevomar.
- De Sousa Santos, B. (1995). *Towards a New Common Sense: Law, Science and Politics in a Paradigmatic Transition*. Londres: Routledge.
- Eisenstadt, S. N. (2000). Multiple Modernities, *Daedalus* 129: 1, pp. 1-29.



- Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. En: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1995). Reconciliation Through the Public Use of Reason: Remarks on John Rawls's Political Liberalism, *The Journal of Philosophy* XCII, 3.
- Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hunter, I. (2001). *Rival Enlightenments. Civil and Metaphysical Philosophy in Early Modern Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jullien, F. (2004). Universels, les droits de l'homme?, *Le Monde Diplomatique*, febrero, pp. 24-25.
- Laclau, E. (1987). Postmarxism without Apologies, *New Left Review* I/166. Trad en (1993). *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1988). Politics and the Limits of Modernity. Trad autorizada en: Buenfil (Coord.) (1996) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés. Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E., Torfing, J. y Buenfil, R.N. (Coord.) (1996). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés. Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- López Pérez, A. (2003). *Imágenes identitarias y tejidos culturales: entre los proyectos educativos y la constitución ético política de niños y jóvenes en México*. Tesis de doctorado sin publicar. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Londres y Nueva York: Verso.
- Mouffe, C. (2009a). ¿Cuál democracia para un mundo multipolar agonístico?, Conferencia de Clausura de I Encuentro del Nodo Mexicano de la web *Spaces of democracy and the democracy of spaces* conjuntamente con el PUEG. México: Ciudad Universitaria.
- Mouffe, C. (2009b). Can Human Rights Accomodate Pluralism? Traducción autorizada en Buenfil, R. N. y Navarrete, Z. (2011). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*. México: Plaza y Valdés/PAPDI, pp. 261-275.



- Padierna, P. (2008). *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales*. Examen de doctorado, 22 de octubre. Posgrado en Pedagogía (FFyL), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panikkar, R. (1982). "Is the Notion of Human Rights a Western Concept?", *Diogenes* 120, pp. 75-102.
- Parekh, B. (1994). "Decolonizing Liberalism". En: Shtromas, A. (Ed.), *The End of "isms"? Reflections on the Fate of Ideological Politics After Communism's Collapse*. Oxford: Blackwell, pp. 85-103.
- Rawls, J. (1995). "Reply to Habermas". *The Journal of Philosophy* XCII, 3.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rorty, R. (1998). *Achieving our Country: Leftists Thoughts in Twentieth-Century America*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Londres: Penguin Books.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Tully, J. (1995). *Strange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*. Cambridge, RU: Cambridge University Press
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Alianza e IIF-UNAM.

## Documentos oficiales

- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. En: Series *El Desarrollo en la Práctica*. Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Fondo Monetario Internacional-Asociación Internacional de Fomento (1999). *Aspectos operativos de los documentos de estrategia de lucha contra la pobreza*. Disponible en línea: <http://www.imf.org/external/np/pdr/prsp/esl/poverty1.htm> (última consulta, 4 de febrero de 2002).
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio, 1993). *Ley General de Educación*. México, pp. 42-56.
- Guzmán, M. L. (1949). *México en las Cortes de Cádiz*. México: Empresas Editoriales S. A. (Colección El Liberalismo Mexicano en Pensamiento y Acción).



Poder Ejecutivo Federal (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal.

Presidencia de la República (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_bol2961107](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_bol2961107)

## **Periódicos**

La Jornada, 2 de septiembre, 2003, México.

La Jornada, 8 de septiembre, 2003, México.

La Jornada, varios meses (septiembre-diciembre), 2004, México.

La Jornada, 28 de febrero, 2011, México