

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>

*Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación**

Democracy, Citizenship and Education: From Socialisation to Subjectification

Gert Biesta

e-mail: gert.biesta@brunel.ac.uk

Brunel University London. United Kingdom

Resumen: En este trabajo se discute la naturaleza de la ciudadanía, el papel de la educación y el aprendizaje y su relación con la esfera pública. Se reflexiona sobre si deberíamos entender la ciudadanía como identidad social o política, y se pretende mostrar los riesgos de la reducción de la ciudadanía democrática a cuestiones de cohesión social e integración. Se cuestiona si deberíamos entender la democracia como *arché* (un orden determinable) o *an-arché* (como algo fundamentalmente más allá del orden). Se destaca la importancia de entender la democracia en términos políticos, no tanto naturales, y se muestra los peligros de la comprensión de la democracia exclusivamente en términos de un orden socio-político definido. A continuación se presenta una distinción entre dos concepciones del aprendizaje cívico: aprendizaje cívico como socialización y aprendizaje cívico como subjetivación, y se defiende la importancia del aprendizaje que está conectado a la participación en el experimento de la democracia. Se destaca el carácter experimental de la democracia, haciendo hincapié en que no debe ser entendida como el recuento de las preferencias individuales, sino como la transformación de los deseos individuales en necesidades colectivamente justificables y sostenibles. En este contexto se sugiere que la esfera pública no debe ser entendida como el ámbito en el que tales procesos de transformación tienen lugar, sino que el propio acontecimiento de dicha transformación crea momentos de cualidad pública que son esencialmente diferentes de las relaciones personales y las relaciones de mercado. Como conclusión, se argumenta que la supuesta crisis de la democracia no debe ser entendida como falta de cualidades cívicas de los individuos sino que tiene que ver con la falta de oportunidades democráticas reales en las que los ciudadanos pueden ejercer su subjetividad democrática.

Palabras clave: ciudadanía; democracia; socialización; subjetivación; política; inclusión; transformación.

Abstract: In this paper I discuss the nature of citizenship, the role of education and learning, and its connection with the public sphere. I ask whether we should understand citizenship as a social or a political identity, and show the risks of reducing democratic citizenship to issues of social cohesion and integration. I ask whether we should understand democracy as *«arche»* (a definable order) or *«an-arche»* (as fundamentally beyond order). I highlight the importance of understanding democracy in political rather than natural terms, and show the dangers of understanding democracy exclusively in terms of a definable socio-political order. I then introduce a distinction between two conceptions of civic learning: civic learning as socialisation and civic learning as subjectification, and argue for the importance of learning that is connected to engagement with the experiment of democracy. I highlight the experimental nature of democracy by emphasising that democracy should not be understood as the counting of individual preferences but as the transformation of individual 'wants' into collectively justifiable and supportable *«needs»*. Against this background I suggest that the public sphere should not be understood as the arena in which such transformational processes take place, but that the very enactment of such a transformation creates moments of publicness that are fundamentally different from personal

* Traducción a cargo de Francisco Javier Ramos.

relations and market relations. I conclude by arguing that the alleged crisis in democracy should not be understood as a lack of the civic qualities of individuals but rather has to do with the lack of real democratic opportunities in which citizens can enact their democratic subjectivity.

Keywords: citizenship; democracy; socialisation; subjectification; politics; inclusion; transformation.

Recibido / Received: 05/11/2015

Aceptado / Accepted: 12/11/2015

1. Ciudadanía, ¿social o política?

Hace algún tiempo tuve que tomar una decisión sobre el diseño de la portada de mi libro que lleva por Título *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship* (Biesta, 2011). Y no fue tarea fácil porque, después de todo, ¿a qué se refiere el concepto «aprender» en la actualidad? ¿Cómo se ilustra la «democracia»? Y ¿qué hace uno si quiere capturar los dos términos juntos y ubicarlos a la vez en la escuela y en la sociedad? Tras considerar un amplio abanico de diferentes opciones –fotos de escuelas, clases de educación de adultos, círculos de estudio, proyectos de arte, marchas de protesta, etc.– me decidí por una imagen bastante simple, incluso idílica, de un rebaño de ovejas alejándose de la cámara y una de ellas volviendo su cabeza hacia la misma. Para mí esta imagen no sólo captura una de las ideas centrales del libro sino que aporta una imagen útil de lo que quiero discutir en este texto, que tiene que ver con las complejas relaciones entre educación, democracia, ciudadanía y aprendizaje cívico. Veo la imagen como una imagen acerca de la ciudadanía. Y la pregunta que surge es si el buen ciudadano es aquel que encaja, el que va con la corriente, ese que forma parte del todo, o si el buen ciudadano es aquel que sobresale de la multitud, el que va contracorriente, el que «resiste a la moda» y que, en cierto modo, está siempre un poco «fuera de orden».

Uno podría argumentar que la respuesta a esta pregunta debe ser un «depende» – y de alguna manera yo estaría de acuerdo. Lo primero es que esto depende de si uno ve la ciudadanía fundamentalmente como una identidad social, lo cual tiene que ver con el lugar y el rol que cada uno ocupa en la vida social, o si uno contempla la ciudadanía como identidad política, relacionada con las relaciones entre los individuos y de los individuos con la toma de decisiones. El interés actual de políticos y legisladores por la cuestión de la ciudadanía tiene realmente elementos de ambas posturas. Por un lado, los debates acerca de la ciudadanía se centran fundamentalmente en la integración y cohesión sociales y en la calidad y fuerza del tejido social. Pero también están interesados en la ciudadanía por la creciente preocupación sobre la participación política y la legitimación democrática (ver Biesta, Lawy, 2006). El aumento de atención a la ciudadanía por parte de los políticos y legisladores –algo que ha sucedido en muchos países de todo el mundo en las últimas décadas– puede verse por lo tanto como una respuesta tanto a una supuesta crisis de la sociedad y a una presunta crisis de la democracia.

Sin embargo, es importante observar que la visión social y política de la ciudadanía no es la misma y que, por tanto, no deberían confundirse. Una sociedad cohesionada, una sociedad con un tejido social fuerte no es, después de todo, necesariamente o automáticamente también una sociedad democrática, que es –para decirlo en pocas palabras– una sociedad orientada hacia los valores democráticos de igualdad y libertad. Y nosotros no tenemos que ir muy atrás en la historia de Europa para comprender la importancia de esta observación.

Una forma de entender la diferencia entre la concepción social y política de la ciudadanía es en términos de cómo cada una de ellas mira a la pluralidad y la diferencia. La comprensión social de la ciudadanía tiende a ver a la pluralidad y la diferencia sobre todo como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad, y por lo tanto como algo que debe ser abordado y, hasta cierto punto, incluso superado. Es por ello que en este extremo del espectro nos encontramos con un discurso de una sociedad que se desmorona, y un enfoque en la ciudadanía que tienen que ver con los valores comunes, la identidad nacional, el comportamiento pro-social, el cuidado por el prójimo, y así sucesivamente. En la visión política de la ciudadanía, por el contrario, la pluralidad y la diferencia son vistas como la razón de ser de los procesos y las prácticas democráticas y por tanto como algo que debe ser protegido y cultivado. Por lo tanto, si nos fijamos en la imagen de las ovejas en estos términos, podríamos decir que expresa precisamente la diferencia entre un enfoque social y un enfoque político de la ciudadanía, donde el enfoque social está representado por el rebaño, que marcha colectiva y cohesionadamente en la misma dirección, y donde la perspectiva política está representada por la que se desmarca del resto, destacando que la ciudadanía democrática tiene más interés en la pluralidad y la diferencia que en la uniformidad.

Desde el punto de vista de la concepción política de la ciudadanía es posible, sin embargo, una lectura diferente de la imagen, una en la que el rebaño representa a todos aquellos que están comprometidos con la democracia, y donde el que se desmarca es el anti-demócrata, el que se opone al proyecto democrático y rechaza los valores en que éste se sustenta. Pero esto plantea una pregunta más importante aún, que es si realmente podemos entender la democracia como un «orden» particular, claramente definido y claramente definible en el cual te inscribes –en cuyo caso estás «dentro»– o en el que no te inscribes –en cuyo caso estás «fuera»– o si deberíamos entender la idea misma de la democracia en términos diferentes. Me gustaría argumentar que la situación es de hecho más complicada y que, simplemente asumir que el «orden» de la democracia puede ser totalmente definido y determinado, en realidad puede ir en contra de la idea misma de democracia. Voy a tratar de ofrecer una explicación de esta idea.

2. Democracia, ¿arché o an-arché?

La primera cosa que hay que reconocer es que no hay nada natural ni tampoco racional en relación a la democracia. La democracia es un invento histórico particular y, aunque a lo largo de los siglos muchas personas han llegado a verlo como una forma conveniente para hacer frente a la cuestión de la gobernanza y la toma de decisiones en condiciones de pluralidad, no hay razones de peso que fundamenten la democracia, al menos no hasta que uno se compromete con los valores subyacentes de la igualdad y la libertad. La idea de un gobierno «del pueblo, por el pueblo y para el pueblo» (Abraham Lincoln), después de todo, sólo es una opción interesante si uno se preocupa por la gente y si uno se preocupa por las personas y su libertad de igual manera. En este sentido, estoy de acuerdo con Chantal Mouffe que, en contra de ciertas tendencias en la filosofía política liberal para «naturalizar» la democracia, ha argumentado que la democracia es un proyecto profundamente político. Esto significa que la opción por la democracia no es ni racional ni irracional, sino que es simplemente una opción –o como escribí en mi libro, es una elección derivada del deseo por el modo particular de existencia política llamada «democracia»– (ver también Biesta, 2010). Mientras que fácilmente seríamos capaces de dar razones de la conveniencia de la democracia –y aquí podríamos incluso recordar la definición «mínima» de Winston Churchill de la democracia como la peor forma de gobierno excepto todas las demás intentadas hasta ahora– las razones que podemos aportar sólo tienen influencia en aquellos que están comprometidos con sus valores subyacentes. Es por ello que quienes se oponen a la democracia no deberían ser vistos como irracionales, sino simplemente como opuestos a la democracia. O para decirlo en términos más abstractos: debemos ser conscientes de que la división entre racionalidad e irracionalidad no coincide automáticamente con la división entre la democracia y su «contrario».

Decir que la democracia es un proyecto profundamente político implica que no puede ser inclusivo de todo y de todos. Mouffe (2005, p. 120) hace esta apreciación argumentando que la democracia no es un «pluralismo sin fronteras» en el que una sociedad democrática «no puede tratar a aquellos que ponen sus instituciones básicas en tela de juicio como adversarios legítimos». Esto no significa, sin embargo, que las fronteras de la comunidad democrática puedan ser sólo definidas en un sentido y que el orden democrático dentro de esas fronteras sea fijo. Esto es lo que Mouffe expresa con su idea de la democracia como un «consenso conflictivo», que implica «un consenso sobre los valores ético-políticos de la libertad y la igualdad para todos, [pero] el disenso acerca de su interpretación» (ibíd.). El límite, por lo tanto, estaría «entre los que rechazan los valores de plano y los que, aceptándolos, luchan por interpretaciones contrapuestas» (ibíd.).

Mientras que los que ven la democracia como natural o racional identificarían, por tanto, el orden democrático con el rebaño, y verían al que sobresale como antidemocrático e irracional, Mouffe nos ayuda a ver que el rebaño sólo puede representar una hegemonía democrática en particular, pero nunca puede presumir de ser una ejemplificación concreta total y definitiva de los valores de libertad e igualdad. (Mouffe también hizo hincapié en que los valores de la libertad y la igualdad están siempre en tensión, algo a lo que se ha referido como la «paradoja democrática» –ver Mouffe, 2000). Si bien el que se desmarca del grupo puede ser el que se opone a los valores que informan al proyecto democrático, también puede ser el que indica la naturaleza siempre necesariamente incompleta de un particular «acuerdo» democrático. El que se desmarca, por lo tanto, actúa como un recordatorio de que siempre existe la posibilidad de una democracia «diferente», es decir, de una configuración diferente del «orden» democrático.

Un pensador que ha considerado estas ideas en un sentido más radical es Jacques Rancière (ver Biesta, 2011, capítulo 7; véase también Bingham y Biesta, 2010). Hay dos puntos de vista de Rancière que me gustaría añadir a mis consideraciones. El primero tiene que ver con su sugerencia de que ningún orden social (o utilizando el término particular que utiliza Rancière: ningún «orden político») puede ser nunca totalmente igual. Mientras que en algunas sociedades o configuraciones sociales puede haber más igualdad –o menos desigualdad– que en otras, la misma forma en que se estructura la vida social impide la posibilidad de la plena igualdad, o por lo menos hace que sea muy poco probable. En contraste con Mouffe, sin embargo, Rancière sostiene que todo orden social es *all-inclusive*, es decir que en cualquier orden dado todo el mundo tiene un lugar, un papel y una identidad particulares. Pero esto no quiere decir –y esto es crucial– que todo el mundo está incluido del mismo modo en el orden social (y en este sentido podemos decir que Rancière está de acuerdo con Mouffe, aunque por diferentes razones). Después de todo, mujeres, niños, esclavos e inmigrantes tenían un lugar e identidad claros en la democracia de Atenas. Básicamente no se les permitía participar en la toma de decisiones sobre la polis, lo que significa que fueron «incluidos como excluidos», como Rancière expone. En este contexto Rancière define entonces la política –que para Rancière es siempre la política democrática– como la interrupción de un orden social existente, con referencia a la idea de igualdad. La política, como la interrupción de un orden particular en el que todo el mundo tiene un lugar, se manifiesta por lo tanto en acciones «que reconfiguran el espacio donde las posiciones (...) están definidas» (Rancière, 2003, p. 30). En palabras de Rancière: «Hace visible lo que pasaba desapercibido, y hace oír un discurso donde antes sólo había lugar para el ruido» (ibíd.).

Dos consecuencias se derivan de esto. La primera es que la democracia no puede ser entendida como «un régimen o un modo de vida social» (ibíd., p. 101),

sino que tiene que ser entendida como algo que ocurre en esos momentos en que la «lógica» del orden social existente se enfrenta a la «lógica» de la igualdad. Rancière se refiere a este enfrentamiento como disenso. Disenso, sin embargo, que no debe ser entendido como la oposición de intereses u opiniones, sino «como la producción, dentro de un mundo sensible determinado, de un hecho que es heterogéneo a él» (ibíd., p. 266). La democracia así deja de ser un orden en particular —y aquí Rancière se diferencia claramente de Mouffe— y se convierte en algo esporádico (sobre esta idea ver Biesta, 2009), que ocurre en esos momentos en que un orden social determinado es interrumpido «en nombre» de la igualdad. Bajo esta consideración, por tanto, la existencia de la democracia no está representada ni por el rebaño ni por la que sobresale. Con Rancière podríamos decir que tanto el rebaño y la que sobresale son parte de un orden social existente, aunque están posicionados de manera diferente dentro de él. La democracia en cambio se produce en el momento en que una de las ovejas vuelve su cabeza y hace un reclamo por una forma de actuar y de ser que no puede ser concebido dentro del orden existente y de esa manera, por lo tanto, no existe todavía como una posible identidad dentro de este orden.

Uno de los ejemplos de Rancière se trata de mujeres que reclaman el derecho a votar en un sistema que las excluye de votar. El punto aquí es que, y esto lleva a la segunda implicación sobre la que quiero llamar la atención del trabajo de Rancière, esta afirmación no debe entenderse como una petición de inclusión en un orden de la que fueron excluidas anteriormente. La razón de esto es que las mujeres reclaman el derecho al voto no desde una identidad que ya existe. Ellas no quieren ser hombres sino que quieren ser mujeres con derecho a voto —una reclamación hecha con referencia a la idea de igualdad. Ellas están reclamando así una identidad que es imposible en el orden social existente y están introduciendo de este modo, dentro de un orden social determinado, un «hecho que es heterogéneo a él» —para usar la frase de Rancière. El momento de la democracia, por tanto, no es solamente una ruptura del orden existente, sino una interrupción que se traduce en una reconfiguración de este orden en uno en el que existen nuevas formas de ser y de actuar y donde nuevas identidades entran en juego. Esta es la razón por la que Rancière argumenta que el momento de la política democrática no es un proceso de identificación —es decir, de asumir una identidad existente— sino de desidentificación o, como él dice, subjetivación, es decir, de convertirse en un sujeto democrático. Es el momento del «nacimiento» de la agencia democrática. Pero este «nacimiento» es siempre «fuera de orden». No está representado ni por el rebaño ni por la que sobresale, como he sugerido, sino que es el momento en que uno vuelve la cabeza y habla de una manera nueva y diferente. Este evento de la democracia —que es también el caso de subjetivación— es, como evento, imposible de capturar en una imagen estática.

3. Aprendizaje cívico, ¿socialización o subjetivación?

Podría haber comenzado este trabajo como casi todo el mundo que habla de la relación entre ciudadanía, aprendizaje y educación suele empezar, es decir, por sugerir que el aprendizaje cívico tiene que ver con la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones que son necesarias para una buena ciudadanía. Sin embargo, la razón por la que no he iniciado y no podía iniciar de ese modo es doble. Antes que nada tiene que ver con el hecho de que el significado de la ciudadanía es controvertido –y tal vez incluso podría argumentarse que el significado de la ciudadanía es *esencialmente* controvertido, lo que significa que la controversia sobre lo que es la buena ciudadanía, es en realidad parte integrante de lo que la democracia es en realidad. He intentado mostrar que no sólo se trata de discutir acerca de si la ciudadanía debe ser entendida como una identidad social o política, sino que también hay que dejar claro que entre aquellos que ven la ciudadanía como fundamentalmente una identidad política –que es la posición que yo también tomo– hay diferentes puntos de vista acerca de lo que es la buena ciudadanía. Me gustaría sugerir que es más importante aún reconocer que también hay diferentes puntos de vista acerca de si la ciudadanía es una identidad positiva, es decir, una identidad que puede ser identificada y articulada positivamente, o si la ciudadanía se ha de entender como un proceso de des-identificación, como un momento de acción política que siempre está necesariamente «fuera de orden».

La segunda razón por la que no lo hice y no podía comenzar haciendo un listado de los conocimientos, habilidades y disposiciones que deben ser aprendidos con el fin de convertirse en un buen ciudadano tiene que ver con el hecho de que, a diferencia de lo que muchos parecen suponer, la forma en que entendemos el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma. No es, por tanto, que podamos ir a la teoría del aprendizaje para el aprendizaje y a la teoría política para la ciudadanía y luego soldar los dos juntos para crear un aprendizaje cívico. El punto aquí es que mientras veamos la ciudadanía como una identidad positiva e identificable, sí podremos ver el aprendizaje implicado como un proceso de la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se necesitan para que aparezca esta identidad –o, por decirlo de otro modo: el conocimiento, las habilidades y disposiciones que se necesitan para llevar a los recién llegados al orden socio-político existente. Si, por otro lado, el momento de la democracia es un momento de des-identificación con el orden sociopolítico existente, y si es en este momento que el sujeto democrático emerge, entonces la posición y la naturaleza del aprendizaje involucrado cambian. Es por ello que he sugerido hacer una distinción entre una concepción del aprendizaje cívico como sociali-

zación –que se refiere al aprendizaje necesario para convertirse en parte de un orden socio-político existente– y una concepción del aprendizaje cívico como subjetivación –que se refiere al aprendizaje involucrado en el compromiso con lo que podríamos referir como el «experimento» de la democracia– (Biesta, 2011). Mientras que una concepción del aprendizaje cívico como socialización se trata de aprender para la ciudadanía futura, la concepción de aprendizaje cívico como subjetivación se refiere al aprendizaje de la ciudadanía actual, a partir de las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso.

4. El experimento de la democracia, de privado a público

Antes de decir más acerca de lo que caracteriza a este segundo tipo de aprendizaje cívico –y en la etapa final de este artículo argumentaré que este es el tipo de aprendizaje cívico que, en nuestro tiempo, más necesitamos– tengo que decir algunas cosas sobre el experimento de la democracia. Es, después de todo, sólo cuando tenemos una idea de lo que este experimento implica cuando podemos empezar a identificar el tipo de aprendizaje que importa en relación con este experimento. Yo uso la frase el «experimento de la democracia» con el fin de poner de relieve el carácter necesariamente abierto de la democracia. Aunque estoy de acuerdo con Mouffe en que la democracia no puede y no debe ser del todo «anárquica» –es decir, sin ninguna forma– creo también, con Mouffe y Rancière, que el proceso democrático debe permanecer fundamentalmente abierto a la posibilidad no sólo de más democracia, sino también de diferentes democracias, de una distribución diferente de componentes y establecimientos, de una reconfiguración de las identidades y subjetividades democráticas. Pensar en la democracia como un experimento en curso y sin fin es una manera de captar esta idea.

Si bien hay mucho que decir acerca de la dinámica de la experimentación democrática, una cosa en que me gustaría hacer hincapié en el contexto de este artículo es la idea de que el experimento democrático debe ser entendido como un proceso de transformación. Y tal vez la transformación más importante que está en juego en el experimento de la democracia es la transformación de los «problemas privados» en «asuntos públicos» –por usar la frase de C. Wright Mills (1959). Al caracterizar la democracia como un proceso de transformación me desmarco de las concepciones que ven la democracia puramente en términos agregados, es decir, como un juego matemático o numérico en el que sólo el número mayor cuenta y donde las minorías sólo tienen que ajustarse a la mayoría. Para mí la democracia implica tanto una preocupación por la mayoría como por las minorías la cual, después de todo, no es más que distintas minorías en busca de la construcción de una mayoría determinada.

Pero el punto principal aquí es que el experimento democrático necesita ser entendido en términos de tener una orientación hacia los intereses colectivos y el bien común –o bienes comunes. Tiene que ser concebido como tener una orientación hacia las cuestiones de lo público –la res publica. Lo que está siempre en juego en el experimento democrático es, por lo tanto, la cuestión de en qué medida y de qué forma el deseo privado –lo que se desea por individuos o grupos– puede ser soportado como necesidades colectivas –qué se puede considerar deseable a nivel colectivo, dada la pluralidad de necesidades individuales y los recursos siempre limitados (sobre la distinción entre deseos y necesidades ver Heller y Fehér 1989). Esto no sólo es un proceso en el que, como Zygmunt Bauman ha dicho, «los problemas privados son traducidos a la lengua de los asuntos públicos», sino también donde «se buscan, negocian y acuerdan soluciones públicas para problemas privados» (Bauman, 2000, p. 39). Pensar en el experimento democrático en términos de transformación no sólo significa que los problemas de las personas se transforman. Como he tratado de resaltar con Rancière, el compromiso con el experimento democrático también transforma a las personas, de tal manera que tiene el potencial de engendrar subjetividad democrática y agencia política.

Debido a que el experimento de la democracia es un proceso de transformación también es, potencialmente, un proceso de aprendizaje. Pero el aprendizaje que está en juego no se trata de la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para participar en el experimento de una manera «correcta», fundamentalmente porque, al ser un experimento, nunca está del todo claro cómo sería una manera apropiada de comprometerse con el mismo. Es por eso que debemos concebir el aprendizaje cívico como subjetivación como un proceso que no es lineal: no conduce de manera lineal desde un estado de no ser un ciudadano a uno de ser un ciudadano, sino que fluctúa dependiendo de las experiencias ciudadanas reales de las personas y con su participación en experimentos democráticos (véase también Lawy, Biesta 2006; Van der Veen *et al.*, 2007). También debemos pensar en este aprendizaje como recursivo: lo que se está aprendiendo no es sólo almacenado en alguna parte sino que siempre regresa de nuevo a la acción. Y si bien no es lineal, el aprendizaje cívico como subjetivación es definitivamente acumulativo: las experiencias del pasado no pueden simplemente ser erradicadas o sobrescritas, sino que siguen desempeñando un papel importante en las experiencias y acciones futuras. Este último punto es particularmente importante, ya que el compromiso con el experimento de la democracia va a generar experiencias tanto positivas como negativas. No debemos esperar por lo tanto, que el compromiso con el experimento democrático siempre fortalecerá el deseo de formas democráticas de ser y actuar –lo contrario puede ocurrir también.

5. Espacios públicos

Si lo dicho hasta aquí puede dar una idea acerca de lo que se trata el aprendizaje cívico como subjetivación, ahora podemos plantear la pregunta de dónde puede tener lugar este tipo de aprendizaje. Esto me lleva al título de este trabajo, ya que la puntualización que deseo hacer es que este tipo de aprendizaje cívico se produce *en* lugares públicos (ver más abajo). Esto, por supuesto, plantea la cuestión de qué son los lugares públicos, cómo son, dónde los podemos encontrar, y también cuál es la conexión entre el lugar y el aprendizaje. Si bien la noción de espacio público a menudo evoca imágenes de las plazas, mercados, parques, del ágora griego o el foro romano, la cuestión de si dichos espacios se pueden caracterizar como lugares públicos no tiene tanto que ver con lo que parecen como con lo que puede acontecer en este tipo de lugares. Lo que hace público a un lugar, y es esto lo que me gustaría sugerir, es precisamente el grado en que hace posible la transformación de los deseos privados en necesidades colectivas. Los lugares públicos, para decirlo de otra manera, son lugares en los que el experimento de la democracia puede tener lugar y donde algo se puede aprender de este acontecimiento.

Así es como, por ejemplo, David Marquand en su libro *Decline of the Public* (Marquand, 2004) caracteriza a lo que él se refiere como el dominio público, haciendo hincapié en que el dominio público debe ser entendido como una *dimensión* de la vida social, no una parte de ella. En otras palabras, el dominio público ha de entenderse como una práctica –Marquand lo llama un «conjunto de actividades» con sus propias normas y reglas de decisión– no como un lugar geográfico. Marquand subraya que el dominio público no sólo es diferente del ámbito privado «del amor, la amistad y la conexión personal» y del ámbito del mercado de «compra y venta [y] del interés e incentivo» (ibíd., p. 4), sino que también está separado de estos ámbitos. Es por esto que define el dominio público como «un espacio, protegido del mercado adyacente y los ámbitos privados, donde los extraños se encuentran entre sí como socios iguales en la vida común de la sociedad» (ibíd., p. 27). Y la función clave del dominio público, de acuerdo con Marquand, es definir el interés público y producir bienes públicos (véase ibíd., p.26). Esto implica que los valores «que sustentan y son sustentados por el dominio público» no son los valores de interés propio, sino de interés colectivo (ibíd., p. 57). Dado que el interés colectivo a veces puede ir en contra de un solo interés propio inmediato, la participación y compromiso con el dominio público, como Marquand dice, implica «una cierta disciplina» y «un cierto dominio de sí mismo» (ibíd., p. 57). Curiosamente, Marquand argumenta que esto no es algo natural sino que tiene que ser «aprendido y después interiorizado, a veces dolorosamente» (ibíd.).

El posicionamiento de Marquand sobre el dominio público como diferente y separado tanto del ámbito privado como del ámbito del mercado —o tal vez deberíamos decir como diferente y separado de la «lógica» de las interacciones privadas y la «lógica» del mercado— es útil para abordar la cuestión de en qué medida el lugar público todavía puede «ser realizado» en nuestro tiempo. Es útil, en otras palabras, para la identificación de las cuestiones que amenazan la posibilidad del acontecimiento de la experiencia democrática. Estructuralmente, hay dos amenazas. Por un lado, existe el riesgo constante de que el dominio público sea asumido por la lógica del mercado. Muchos autores han escrito sobre este proceso, sobre todo a través de la crítica del neoliberalismo. Lo que caracteriza el paso de una lógica pública a una lógica de mercado es el proceso por el cual los ciudadanos se convierten en consumidores de servicios públicos sobre los cuales se les invita a elegir. Pero la elección no es un concepto democrático ya que lo que falta en ese concepto es precisamente la idea de transformación. La elección opera totalmente en el nivel de los deseos privados. Se trata de la elección dentro de un menú establecido, en lugar de suponer, en primer lugar, la participación colectiva en torno a cómo debería ser el menú.

La otra cuestión que amenaza el dominio público viene del lado de la esfera privada y la lógica de las interacciones privadas —y esto es un fenómeno sobre el que se ha escrito menos. Marquand identifica dos aspectos de esta amenaza. El primero es lo que él denomina la «venganza de lo privado» (ibíd., p. 79) en el cual tiene en mente la protesta contra lo «duro, exigente y la austeridad “no natural” del deber y el compromiso públicos» (ibíd.). Esto puede ser visto como el rechazo a comprometerse con el experimento de la democracia, porque es difícil y exigente. El segundo aspecto atañe a la idea de las políticas de identidad y se expresa en la observación de Marquand acerca del supuesto de que «el yo privado debe ser omnicompetente y omnipresente» el cual ha hecho «prácticamente imposible» cualquier política deliberativa (véase ibíd., pp. 80-82). Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente de que el compromiso con el experimento de la democracia no sólo implica la posibilidad de la transformación de las «cuestiones» personales —es decir, de los propios deseos—, sino también de la propia identidad y de uno mismo.

Muchos autores han sugerido que el declive de la esfera pública y de la amplia «crisis» de la democracia —que se manifiesta en cosas tales como la baja participación electoral en los países donde no hay obligación de votar, disminución de la afiliación a partidos y organizaciones políticos, y una disminución general del interés por la política democrática— es el resultado de una falta de interés y motivación por parte de los ciudadanos. Esto no sólo significa que los ciudadanos son vistos como los causantes de la crisis de la democracia —lo que explica por qué están siendo culpados por ello—. También explica las enormes inversiones

realizadas en las últimas décadas en muchos países de todo el mundo en el campo de la educación para la ciudadanía, asumiendo la hipótesis de que tenemos que crear o producir mejores ciudadanos con el fin de obtener una mejor democracia.

Esta forma de pensar se ajusta a una concepción del aprendizaje cívico como socialización, donde se supone que el aprendizaje produce el buen ciudadano y en el que, a su vez, se supone que los buenos ciudadanos logran una buena democracia. Pero es posible una lectura diferente de lo que está pasando, una donde la retirada de la ciudadanía no es vista como la causa de la crisis de la democracia, sino más bien como su efecto. A través de la sustitución de la democracia por la elección, dejando entrar la lógica del mercado en el dominio público, y al renunciar a la idea de que la democracia se trata, en última instancia, de transformación, las posibilidades del acontecimiento de la ciudadanía democrática comienzan a desaparecer. Si bien esto pudiera parecer un proceso en el que los ciudadanos se están retirando de la democracia, en realidad es un proceso en el cual los ciudadanos están siendo «expulsados» y en el que, por lo tanto, la posibilidad misma de una ciudadanía democrática está siendo expulsada. Por lo tanto, en lugar de sugerir que necesitamos mejores ciudadanos con el fin de mejorar la democracia —que es el argumento de la concepción del aprendizaje cívico como socialización— me gustaría sugerir que necesitamos más y mejor democracia con el fin de obtener mejores ciudadanos (un idea que también juega un papel central en la obra de John Dewey; véase Carr, Hartnett, 1996). Y esta es la razón por la que el aprendizaje cívico que necesitamos en nuestro tiempo, un tiempo en el que el experimento de la democracia está amenazado desde diferentes posiciones, es un aprendizaje cívico intrínsecamente relacionado con el acontecimiento del experimento de la democracia. Es el tipo de aprendizaje cívico que no sólo ocurre en lugares públicos, sino que, en cierto modo, constituye estos lugares como lugares públicos.

6. Conclusiones

En este artículo he explorado las relaciones entre ciudadanía, democracia y aprendizaje con el fin de articular una concepción de aprendizaje cívico que puede responder a algunos de los retos a los que se enfrentan las sociedades democráticas contemporáneas. Uno de estos desafíos tiene que ver con el deterioro de la esfera pública, el deterioro de la única esfera donde el experimento de la democracia puede ser llevado a cabo. He argumentado que no debemos ver este deterioro como resultado de la falta de una buena ciudadanía. Por eso no creo que la inversión en la producción de buenos ciudadanos —algo que en las últimas décadas se ha convertido en una prioridad en la agenda de los políticos y legisladores y ha tenido un impacto significativo en los planes de estudio de las

escuelas y colegios— sea el tipo de aprendizaje cívico que necesitamos. He sostenido que en lugar de culpar a las personas por una aparente falta de ciudadanía y civismo, deberíamos empezar por el otro extremo preguntando acerca de las oportunidades reales para llevar a cabo el experimento de la democracia que están disponibles en nuestras sociedades, en el supuesto de que la participación en este tipo de prácticas puede engendrar formas significativas de ciudadanía y agencia democrática.

En este sentido, creo que las prácticas democráticas ofrecen en efecto importantes oportunidades de aprendizaje (Van der Veen *et al.*, 2007), teniendo en cuenta que no debemos entender tales oportunidades de aprendizaje en términos de socialización, sino más bien en términos de subjetivación. Mientras que con lo primero siempre se corre el riesgo de domesticar al ciudadano mediante la adopción del orden socio-político existente como punto de partida y marco de referencia, el segundo se enfoca de manera más explícita sobre formas más difíciles y complejas en las que, a través del compromiso con el experimento de la democracia, la agencia política y la subjetividad democrática pueden ser apoyadas y promovidas. Poner de relieve el papel del aprendizaje en el experimento de la democracia —algo que se deduce del hecho de que la democracia es fundamentalmente un proceso de transformación— no implica una solicitud o una demanda de este tipo de aprendizaje, y particularmente no significa que el Estado pudiera exigir o demandar este tipo de aprendizaje de sus ciudadanos (sobre las políticas que están detrás de este tipo de demandas ver Biesta, 2013). A diferencia de la concepción del aprendizaje cívico como socialización, la de subjetivación no parte de la suposición de que las personas deban adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas antes de que «se les permita» ejercer su ciudadanía y comprometerse con el experimento de la democracia. No hay, en otras palabras, algo así como un título o carnet de conducir para la democracia. Esto no quiere decir, como he argumentado, que la democracia sea totalmente abierta, que no tenga fronteras. La participación en el experimento de la democracia siempre tiene que ocurrir con referencia a los valores democráticos de igualdad y libertad. La participación en este experimento, por tanto, no se basa tanto en un conjunto particular de habilidades y competencias cívicas como en un impulso del deseo de un modo particular de existencia política llamado democracia. Este deseo no puede ser enseñado ni aprendido sino que sólo puede ser alimentado por el compromiso con el experimento democrático (Biesta, 2010).

7. Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. J. J., & Lawy, R. S. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G. J. J. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy and the question of inclusion. In Katz, M., Verducci, S., & Biesta, G. (Eds.), *Education, democracy and the moral life* (pp. 101-112). Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record*, 112(2), 558-577.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15.
- Bingham, C., & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. London/New York: Continuum.
- Carr, W., & Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.
- Heller, Á., & Fehér, F. (1989). *The postmodern political condition*. New York: Columbia University Press.
- Lawy, R. S., & Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Marquand, D. (2004). *Decline of the public: The hollowing-out of citizenship*. Cambridge: Policy Press.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London/New York: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London/New York: Routledge.
- Rancière, J. (2003). *The philosopher and his poor*. Durham: Duke University Press.
- Veen, R. van der, Wildemeersch, D., Youngblood, J., & Marsick, V. (Eds.). *Democratic practices as learning opportunities*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.