

Educación, escuela y democracia*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XV, núm. 4, pp. 39-51

José Joaquín Brunner**

I. LA CRÍTICA DE LA ESCUELA

Se ha sostenido muchas veces que la educación se construye sobre una hipótesis del futuro. “La escuela de hoy es pensada para el futuro; el futuro, me parece, no puede ser pensado sin la escuela”.¹ Por el contrario, existe toda una corriente de pensamiento (romántica se la ha llamado a veces²) que postula, también en nombre del futuro, la necesidad de separar radicalmente la educación de la escuela; por tanto, de *desescolarizar* el aprendizaje.

En consecuencia, la primera cuestión que debemos enfrentar es si acaso la educación —como empresa que produce el futuro— puede quedar reservada a la institución escolar.

Quienes en América Latina responden dubitativamente a esta cuestión, lo hacen habitualmente sobre la base de uno de los dos argumentos siguientes, o combinándolos.

1. Sostienen que el sistema de instituciones educativas —desde el nivel preescolar hasta la universidad— no prepara el futuro sino que meramente reproduce el presente. En esta óptica, la educación no hace

* Versión adaptada del trabajo presentado a la reunión de la Comisión de Desarrollo y Educación de CLACSO, celebrada en Buenos Aires, en septiembre de 1985.

** Investigador y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Chile (FLACSO).

¹ Lombardo, Radice, Lucio, *Educazione e Rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 13.

² Véase para una discusión las tesis de Ivan Illich, Lister Ian (ed.), *Deschooling*, Cambridge, Cambridge University Press, 1974.

más que transmitir las diferencias de origen familiar, legitimándolas. Por este concepto la escuela es vista como una pieza esencial del modo de dominación que opera, en última instancia, como una correa de transmisión de la ideología de las clases dirigentes.

2. Afirman que la institución escolar es un dispositivo de disciplina al servicio de las necesidades de la estructura económica. La educación, mirada desde este ángulo, califica y clasifica la fuerza de trabajo para introducirla, con los adecuados controles internalizados, en la jerarquía del aparato productivo.

Es bien conocido el hecho de que las dos interpretaciones críticas del sistema escolar recién enunciadas (reducidas aquí a sus elementos más simples y presentadas esquemáticamente) provienen menos de una reflexión sobre la historia del fenómeno educacional en América Latina, que de la incorporación al debate latinoamericano de teorías surgidas en los países centrales. Por decirlo en pocas palabras: hemos acometido, supuestamente con éxito, la tarea de reencontrar a Bourdieu o Althusser y a Bowles y Gintis en situaciones tan diversas a las del sistema escolar francés y norteamericano como pueden serlo las situaciones de la escuela en La Paz, Río de Janeiro y Santiago de Chile, para no hablar siquiera de las comunidades de Quínuá, Lauramarca y Vichaycocha, estudiadas por Matos Mar y Alberti.³ Sin embargo, quienes adoptan esas interpretaciones no han adherido, en cambio, a las posturas más radicales que sostienen la necesidad de *desinstitucionalizar* la educación y desescolarizar la sociedad. Más bien, de su posición podría seguirse que ninguna apuesta de futuro —no la de un futuro democrático, menos aún la de un futuro que aspirara a cambiar drásticamente la sociedad— podría hacerse contando con la escuela.

En términos cotidianos, tal desconfianza teóricamente apoyada de las *intelligentsias* por la escuela y su potencial de futuro, se traduce en imputaciones a su conservadurismo, autoritarismo pedagógico, atraso curricular, ritualismo; a su carácter segregador, de filtro seudomeritocrático, etc.

Frente a tan devastadores ataques parcialmente apoyados en estudios cuyas interpretaciones teóricas podemos, por ahora, dejar de lado y, muchas veces, reforzados por los pobres resultados de la empresa educativa,

³ Véase Matos Mar, José y Alberti, "Educación, lengua y reforma en Perú. La perspectiva desde una comunidad rural", en Rama, Germán (comp.), *Educación y Sociedad*, Santiago de Chile, UNICEF, 1980.

la pregunta que corresponde hacer entonces es si aún cabe argumentar en favor de la escuela como instrumento del futuro. Podemos, al menos, intentarlo.

II. LA POSICIÓN DE LA ESCUELA EN LA CULTURA MODERNA

Frente a la incapacidad integrativa de la mayoría de los sistemas políticos, de salud, de vivienda, previsionales, judiciales y de todo tipo en América Latina, el educativo no resulta ser, seguramente, el que muestra el más bajo rendimiento. Es efectivo, como lo muestran los datos disponibles, que la tasa de analfabetismo (1980) es todavía de alrededor de un 20% para el continente, con grandes diferencias entre países y con graves incrementos en detrimento de las mujeres y las zonas rurales. Es efectivo, igualmente, que con la sola excepción de los países del Cono Sur, hasta hace diez años, en los restantes países de la Región, menos del 50% de los jóvenes entre 15 y 24 años lograban siete o más años de educación. Pero en ambos frentes, los avances logrados durante las últimas tres o cuatro décadas son, en todo caso, significativos.⁴

Frente a la sospecha con que los sectores más críticos de la *intelligentsia* proceden respecto de la institución escolar, cabe sugerir que, en cambio, en amplios sectores de la población, especialmente entre los sectores populares, la escuela es percibida más o menos continuamente como una agencia de incorporación a la modernidad, de acceso a importantes beneficios culturales y de avance hacia un mundo simbólico más complejo y más pleno, en términos de cualquier escala de evaluación subjetiva que se aplique.

Lo anterior parece apoyarse en los significados más profundos que trae consigo la educación escolarizada. En efecto, la institucionalización de la enseñanza le ha permitido a ésta transformarse en un fin en sí misma, liberada de cualquier objetivo inmediato de acción. Esta noción no instrumental o no directamente instrumental de la educación, está en la base de su definición social como un derecho al cual todos por igual deben tener acceso.

Por otro lado, la separación de los procesos de aprendizaje del medio social concreto de la familia, el vecindario o la comunidad, y su institucionalización en la escuela —bajo la forma de un proceso pedagógico que

⁴ Véase el *Apéndice* en Nassif, Ricardo; Tedesco, Juan Carlos y Rama, Germán, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

descontextualiza, en parte, la comunicación social, recontextualizándola en función de un mundo abstracto de información y conocimientos (educativos)—, parece haber sido la base para una más amplia distribución de ese capital simbólico y un medio para incrementar las capacidades disponibles en la sociedad, para que ella intervenga sobre sí misma.

Lo anterior implica ir más allá del punto de vista puramente sociológico de la educación, pues si es efectivo que ésta ha hecho posible, en diversas sociedades, una extensión e intensidad mucho mayores de los procesos de movilidad social, sin suprimir con ello estructuras de desigualdad mucho más cristalizadas que la educación no puede por sí misma alterar, no cabe duda de que, además, ha contribuido históricamente al desarrollo de lo que Gouldner llama “una cultura del discurso crítico”.⁵ Es decir, una comunicación social históricamente más racional, que se expresa por discursos cuyas aserciones deben justificarse, que lo hace sin apelar a la autoridad investida en poderes superiores, y que procura inducir socialmente consensos argumentativos.

III. UN PRINCIPIO EDUCATIVO PARA LA DEMOCRACIA

La educación escolarizada —institucionalizada por la escuela— se relaciona por tanto con el futuro, según las representaciones que de ella se tengan en el presente. O, dicho en otras palabras, su capacidad de futuro es un campo de disputas en el presente: disputa entre interpretaciones que de ella se hacen; de demandas que se le formulan; de intereses que en torno a ella se movilizan y de concepciones educativas que, a través de ella, se busca impulsar.

Sea que uno se aproxima a la escuela con prejuicios positivos o negativos, la verdad es que el debate educacional tiene en ella su punto de arranque y, la mayoría de las veces, allí también su punto de arribo.

¿Cómo abordar, entonces, la cuestión de la escuela desde el punto de vista del futuro democrático de nuestras sociedades?

En términos prácticos, esta cuestión se asemeja a la búsqueda de un *principio educativo* apropiado para el tipo de sociedad que se quiere construir.

La propuesta de una educación democrática ha significado habitualmente, en este sentido, la existencia de una escuela nacional unificada: “modelo único de escuela preparatoria que guíe al joven hasta el umbral

⁵ Véase Gouldner, Alvin W., *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Madrid, Alianza Universidad, 1978.

de la elección profesional formando, entre tanto, su capacidad de pensar, de estudiar y de dirigir o de controlar a quienes dirija”.⁶ La orientación democrática, como señala el propio Gramsci, significa que la sociedad, aunque sea en abstracto, sitúa a todos los ciudadanos en condición de ser gobernantes.

Como concepto límite, una educación así concebida puede servir de patrón crítico para evaluar la situación presente de la escuela, ya que la propia democracia es ella misma, solamente en el límite, como utopía reguladora, un sistema donde desaparece la diferencia entre gobernantes y gobernados. Históricamente, en cambio, es un sistema abierto y competitivo de elección de los gobernantes y de participación de los gobernados en los procesos de gobierno y de control sobre los que dirigen.

La educación como construcción de un futuro democrático es, por tanto, aquella que permite incidir en ese juego entre gobernantes y gobernados. Es aquella, para retomar una idea enunciada más arriba, que contribuye en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso crítico.

A. ¿Qué puede significar esto, en la actualidad?

La formación de nuevas bases para la política, donde las masas —esto es, los gobernados— son capaces de movilizar esos “medios de orientación” que son los conocimientos adquiridos en función de una participación argumentativa en la esfera pública. Lo anterior no implica pretender que la política pueda reproducir esas situaciones ideales de argumento que Habermas introduce como concepto límite para la formación de consensos verdaderos.⁷ Pues la política ni está exenta de los medios que distorsionan la comunicación —propiedad monopólica de algunos grupos sobre los aparatos comunicativos, desigual distribución de los recursos de competencia en la arena pública, etc.— ni pretende, nunca, fundar consensos verdaderos. De allí que la participación argumentativa se entienda aquí, primero que todo, como un grado de reflexividad superior aplicado a la participación en la esfera pública; como la existencia de un grado de comunicación secularizada y racional en la sociedad que permite contrarrestar el peso de las diversas manipulaciones (carismá-

⁶ Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo, 1967, p. 134.

⁷ Véase Habermas, Jürgen, “Toward a Theory of Communicative Competence”, en Dreitzel Hans Peter (ed.), *Recent Sociology*, No. 2, New York, The Macmillan Company, 1972.

ticas, tradicionales, propagandísticas, etc.) y contribuye a la formación de consensos capaces de ser traducidos en acción.

IV. LAS BASES COGNITIVAS DE LA DEMOCRACIA

Para que la educación pueda cumplir esa función, la escuela necesita transformarse en varias direcciones.

Unos son los cambios “estructurales” que deben posibilitar la efectiva universalización de la enseñanza: la alfabetización y escolarización de toda la población en el tramo de edad correspondiente.

Sin embargo, lo que más interesa son los cambios de las orientaciones cognitivas y del contenido comunicativo de la escuela:

- La educación, como ya dijimos, es antes que todo la oportunidad de acceder al uso de lenguajes diversos y relativamente abstractos o complejos. Implica, por lo mismo, el desarrollo de competencias comunicativas “descontextualizadas” de las situaciones cotidianas de su uso; tal como ocurre con las matemáticas, la literatura y la habilidad, en general, de *traducir* y de *interpretar* los mundos simbólicos.
- La educación debe ser, en seguida, una introducción a la realidad contemporánea; al universo de los hombres en su relación con la naturaleza y consigo mismos y al universo de sus interacciones con los otros. Se trata, pues, de las nociones básicas de la física, la biología, la psicología y la historia social.

El problema es cómo convertir todo lo que sabemos en un programa de materias. La respuesta a la pregunta “qué debemos enseñar” resulta siempre como lo ha dicho Jerome Bruner, en la respuesta a la pregunta “qué es lo no trivial” que vale la pena transmitir:

Si uno puede previamente responder a la pregunta “qué vale la pena saber” entonces no hay dificultad para distinguir entre los aspectos que vale la pena enseñar y aprender y aquellos que no. Por cierto, el conocimiento del mundo natural, de la condición humana, de la naturaleza y dinámica de la sociedad, del pasado de modo que pueda ser usado en la experiencia del presente y en la aspiración del futuro, todo eso, parece razonable suponer es esencial para la existencia de un hombre educado. A esto debe agregarse el conocimiento de los productos de nuestra herencia artística que marcan la historia de nuestra admiración estética y de nuestro placer.⁸

⁸ Bruner, Jerome, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Harvard, Harvard University Press, 1979, p. 322.

En la perspectiva política que aquí nos interesa explorar —esto es, de cómo ligar la educación a un futuro democrático de la sociedad—, la enseñanza escolar no es considerada, por tanto, como una socialización en los valores de la democracia, como una preparación para la participación o la solidaridad, etc. Es mirada, en cambio, como un esfuerzo sistemático por echar las bases de una cultura del discurso crítico; por tanto, como una introducción en el conocimiento no trivial que se requiere para *participar* reflexivamente en el universo de símbolos, a través del cual se constituyen y resuelven los conflictos en el espacio de la sociedad y se actúa sobre ellos.

Desde este punto de vista, lo que importa es proceder, en el campo de la “economía cognitiva” de la enseñanza, con un criterio contrario al libre juego de las fuerzas de mercado. Pues no parece existir ningún fundamento para sostener que la oferta educativa deba ajustarse a la demanda generada por la desigual distribución del capital cultural en la sociedad. Más bien, hay que proceder de acuerdo con la máxima de Jerome Bruner, quien sostiene que “cualquier materia puede enseñarse a cualquiera, a cualquier edad, en una forma que sea honesta”.

Segmentar la cultura para efectos instruccionales de acuerdo con criterios supuestamente “flexibles”, que en realidad reflejan una economía cognitiva de la educación que distribuye bienes simbólicos en conformidad con el poder (imputado) de aprendizaje de los diversos grupos y clases, como se ha intentado en algunos países,⁹ refleja un criterio que es profundamente antidemocrático y supone, en realidad, la creencia en una cristalización biológica diferencial de los potenciales de aprendizaje.

Sobre todo, la educación está llamada, en función de las exigencias de una organización democrática de la sociedad, a convertirse en un servicio público que prepare por igual a todos para actuar en condiciones inciertas de reciprocidad. Esto es, para interactuar en situaciones donde la *libertad del otro*¹⁰ debe entrar, necesariamente, como un elemento en mi propia determinación para la acción. En efecto, el supuesto de una educación intelectual y moral para la democracia se basa en que la autonomía del otro es un límite de mi propio conocimiento y voluntad y es, por añadidura, un elemento de la incertidumbre que genera una cultura donde los hechos públicos se producen de conformidad con opiniones e intereses cambiantes, capaces de expresarse decisivamente.

⁹ Esta maniobra ha sido intentada en Chile, por ejemplo. Véase PIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago de Chile, 1984 (cap. 8).

¹⁰ Véase Flisfisch, Angel, “El fundamento racional de la acción y la libertad del otro”, en *Materiales de Discusión*, Santiago de Chile, FLACSO, No. 13, 1981.

V. EL CARACTER NO DEMOCRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD

El papel de la universidad en este contexto —que liga educación/futuro/democracia— no es para nada obvio, ya que la universidad se constituye como una institución moderna, en la medida que asume tres funciones que se hallan en tensión con la democracia y la apertura de la cultura.

1. Regula la distribución de las bases cognitivas que sirven para la conformación de una clase de monopolios que, fundados en la propiedad certificada de los conocimientos esotéricos, permiten en seguida operar en mercados privilegiados y relativamente cerrados como las profesiones.
2. Contribuye, por vía del desarrollo institucionalizado de las disciplinas, a completar la clausura del campo científico y su separación de la vida cotidiana.
3. Mantiene el control sobre la formación de un sector significativo de los grupos dirigentes de la sociedad, legitimándolo sobre la base de una supuesta “carrera abierta de los talentos” que, en la realidad, refleja la desigual distribución del capital escolar y cultural en la sociedad.

Tal vez haya que reconocerlo: la universidad no ha sido, por esencia, una institución espontáneamente democrática. Su fortaleza se construyó, precisamente, asociada a la *alta cultura* y su éxito dependió, en parte, de su capacidad para escapar del ruido de la calle y para establecer específicos cierres o clausuras que se representaban, simbólicamente, en los certificados que distribuía en la profesionalización de su personal; en la autonomía que con relativo suceso reclamó para sí, y en los privilegios que confería a la juventud que allí se formaba.

Pero todo eso puede ser parte de la historia de la institución universitaria. Crecientemente la universidad va dejando de ser —si alguna vez lo fue— el lugar donde un grupo de académicos prepara su propia sucesión mediante el entrenamiento de investigadores y docentes. Sobre todo, ha dejado de ser el espacio de privilegio donde se forman los pocos hijos de una clase segura de su poder y de su distinción cultural, para convertirse, cada día más, en una *institución de estudiantes*, regida por los grandes números y los problemas de una formación superior de masas.

Sobre todo en la medida que la crisis relativamente crónica de las economías de nuestros países incita a postergar la entrada al mercado laboral, y que la enseñanza básica y media se extiende a sectores cada vez más vastos de la población, la demanda por *educación superior* se vuelve cada vez más decisiva y desplaza el centro de gravitación institucional desde la

profesión académica hacia el estudiantado definido como consumidor de cultura. La universidad pierde el monopolio de la educación superior, como ya ha ocurrido en casi todos los países de América Latina, y en su lugar surge un sistema diversificado de instituciones que conforman un sistema de oferta de educación que, crecientemente, debe apoyarse en una variedad de medios para hacer frente al incremento de su público.

Entramos, seguramente, a una fase donde la propia posición de la educación superior en relación con el futuro y la democracia, tenderá a transformarse bajo la presión de la extensión del servicio educativo.

VI. LAS PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En efecto, la monopolización de las profesiones sobre la base del conocimiento certificado tiende a debilitarse, tanto por la diversificación y jerarquización de éste, como por la segmentación de los mercados de privilegio y por la constitución de movimientos sociales que disputan, todavía incipientemente, el control de los conocimientos esotéricos y especializados, oponiéndole otras formas de saber (fenómeno visible, por igual, en el campo de la salud, de la vivienda, de la religión, de la guerra, etc.). Es posible que estos movimientos no logren arrancar a los especialistas su predominio en cada campo, pero es inevitable que tenderán a volverlos más permeables al control público y, por ende, a las demandas sociales que presionan por difundir las destrezas y los conocimientos requeridos para hacer frente a los problemas más complejos de gestión de la sociedad.

La separación entre ciencia y conocimiento cotidiano, que es una de las características de la época moderna,¹¹ adquirió especial fuerza a partir de la institucionalización en la universidad del mercado de empleos para los científicos.

En la universidad, efectivamente, los científicos podían controlar simultáneamente la formación de los nuevos practicantes, su acceso a puestos de trabajo, la producción de conocimientos y su legitimación disciplinaria.

Así, la universidad adquirió, en gran parte, la imagen de una institución de los científicos; la hegemonía de éstos sobre los estándares del trabajo universitario, y las definiciones de la excelencia académica han llegado a ser casi irresistibles.

¹¹ Véase Nun, José, "El otro reduccionismo", en varios autores, *América Latina: ideología y cultura*, San José de Costa Rica, FLACSO, 1982.

Por el contrario, en las nuevas condiciones de una educación superior altamente diferenciada y de la universidad de masas, la ciencia también tiende a radicarse en una multiplicidad de instituciones y, con ello, pierde en alguna medida sus fronteras rígidas y tiende a volverse más permeable a la diversidad de los intereses sociales que se expresan en la sociedad. Sobre todo, la diversificación de la organización de empleos que subyace a la comunidad científica contemporánea, con la creciente intervención del Estado, de las empresas públicas y privadas, de organizaciones civiles y militares, de las iglesias, de los sindicatos, etc., tienden a dar a las ciencias una variedad mucho mayor, unas conexiones más moldeables con la sociedad y la política y la transforman, seguramente, en un campo de acción más propicio para las posibilidades de la organización democrática de la sociedad.

Por fin, los cambios en la fisonomía social del estudiantado universitario y de la enseñanza superior, con los fenómenos implicados de mesocratización, feminización y regionalización de la matrícula, ha significado la posibilidad de extender y diversificar la base de reclutamiento de los grupos dirigentes de la sociedad, aunque no se haya realizado, ni pueda lograrse, la utopía de superar la distinción entre gobernantes y gobernados. Mas estos últimos, en parte por la presencia de núcleos que han pasado por las escuelas de formación de dirigentes que en alguna medida son las universidades e instituciones de la enseñanza superior, tienden a una participación más significativa en la democracia y dan lugar a múltiples fenómenos de fortalecimiento de la sociedad civil de que se ha venido hablando durante los últimos años.

VII. LA CULTURA DEMOCRÁTICA DEL FUTURO

Es evidente que la educación más extendida, y la cultura superior más abierta y compenetrada con la sociedad civil, no son garantía de la democracia. Esta última depende de muchas otras condiciones y factores. Incluso en el propio plano educativo y cultural, lo masivo del servicio es solamente una condición necesaria; su democratización implica, en cambio, otra serie de elementos que en América Latina sólo podrían obtenerse por la vía de profundas reformas a los sistemas de enseñanza.¹²

¹² Véase, por ejemplo, Rama, Germán, "Educación y Democracia", en Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos, *El sistema educativo...*, *op. cit.*

Pero, miradas las cosas en perspectiva histórica, es posible suponer que la educación de masas, incluso la más precaria y contradictoria, es un supuesto radical y necesario para el surgimiento de esa cultura del discurso crítico que es inherente a la democracia como forma de relación comunicativa entre gobernantes y gobernados, donde estos últimos eligen y controlan a aquéllos y participan en la comunicación política.

La visión liberal o iluminista de esa cultura del discurso crítico se expresa en la noción de una *opinión pública* que interviene racionalmente en el dominio político. Pero esta visión, como ha mostrado Habermas, se halla asociada a la representación pública de los intereses privados que aseguran el funcionamiento del orden de los propietarios. La autonomía privada burguesa, fundada en última instancia en la propiedad y la instrucción, es la base del público pensante, que constituido en “ciudadanos” produce acuerdos respecto de los asuntos “comunes”. Es mediante la argumentación y la contraargumentación pública que se forma entonces la opinión pública, llegando ésta a coincidir con la razón encarnada en las leyes, las cuales, a su vez, están justificadas como leyes generales y racionales ante la propia opinión pública.¹³

Una noción tal de la cultura del discurso crítico se ha vuelto insostenible. La propiedad, en efecto, no llegó a difundirse para convertir a todos los hombres y mujeres en individuos autónomos; en cambio, la ciudadanía se difundió, y lo mismo ocurrió con la educación, sin que ello impidiera la creciente transformación de la esfera pública en una arena política relativamente burocratizada, cuyo acceso se halla controlado por la posesión de recursos organizativos e ideológicos desigualmente distribuidos en la sociedad.

Los fenómenos culturales de masas se han vuelto ellos mismos mucho más complejos, manipulables y, desde la visión de “apocalípticos” e “integrados”,¹⁴ forman un terreno que casi no guarda relación con la política.

¹³ Véase Habermas, Jürgen, *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1981. En particular cap. IV: “Publicidad burguesa: idea e ideología”, pp. 124-171. Como muestra Habermas, la idea de la publicidad burguesa encuentra su forma teóricamente más madura en la filosofía del derecho y de la historia de Kant, el cual asigna al “consenso público entre los racionantes la función de control pragmático de la verdad”. Y cita al respecto al propio Kant: “La piedra de toque de lo tenido por cierto, ya se trate de convicción, ya de mera persuasión es, externamente, la posibilidad de comunicarlo y de que todo hombre de razón lo halle válido”. (Habermas, J. *op. cit.*, p. 141).

¹⁴ Véase Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Editorial Lumen, 1968.

Lo cierto parece ser, por el contrario, que en América Latina los fenómenos de cultura de masas —nacidos no de una ruptura con el liberalismo que casi no existió, ni exclusivamente de una ampliación del mercado de bienes culturales— constituyen, antes que todo, *fenómenos políticos*: desde el populismo hasta los fenómenos de emergencia de los autoritarismos; desde las protestas poblacionales hasta las movilizaciones que inauguran nuevos periodos democráticos.

Vuelve pues a insertarse aquí, si no como realidad al menos como exigencia, una cultura de los discursos críticos como única posibilidad de reconstrucción de una cultura democrática de masas. ¿Significa esto, acaso, volver a la ilusión liberal de un espacio público controlado racionalmente por la argumentación de los ciudadanos-propietarios? Ciertamente que no. El problema es, ahora, cómo desencadenar y estimular procesos de aprendizaje colectivo que puedan transformar el *sentido común* (de masas) en una dimensión política de la sociedad civil; en la expansión, por tanto, de un cuerpo de gobernados capaces de intervenir en la transformación de la sociedad.

Sin embargo, la expresión pública de ese sentido común (de masas) ya no puede contenerse y regularse por los medios tradicionales de representación: el partido, el parlamento, el gobierno, las elecciones, las ceremonias públicas más o menos ritualizadas. Ni siquiera la aspiración a reconstruir una opinión pública informada y razonante es ya suficiente, pues ésta tiende a reducirse al círculo de las élites de productores y de públicos más o menos especializados, que en el mercado político o en el mercado cultural interactúan constituyendo la estrecha esfera de lo *público movilizad*o. Eso que en Chile, bajo las condiciones del autoritarismo, ha dado en llamarse, con toda precisión, “los activos” políticos y culturales.

En cambio, lo que se requiere —y allí el papel de la educación del futuro democrático continuará reteniendo su importancia estratégica, y no sólo la enseñanza formalizada y escolarizada— es la activación de la cultura de masas; su transformación progresiva en la dirección de una mayor reflexividad y de la adquisición de destrezas comunicativas más amplias que hagan posible, en los nuevos terrenos de lo público, un aumento de las capacidades de gestión de los problemas sociales (de organización en la base, de vivienda, de salud, de esparcimiento, de control de las agencias locales del Estado, de interacción con los partidos y los representantes, etc.).

En conclusión, sugerimos discutir la idea de si acaso las propuestas de un fortalecimiento de la sociedad civil¹⁵ y de un cambio en las formas

¹⁵ Véase el número 6 de *Crítica y Utopía* dedicado al tema del fortalecimiento de la sociedad civil; y en particular el artículo de Angel Flisfisch en ese volumen.

de hacer política¹⁶ —propuestas que “atravesan”, por así decir, los temas de una redefinición de lo público/privado, de la cultura y la educación de masas y de la relación gobernantes/gobernados— pueden o no iluminar una nueva reflexión sobre la escuela, sobre los sistemas educativos y sobre las prácticas pedagógicas en general dentro de nuestras sociedades, en vistas a la reconstrucción democrática.

¹⁶ Véase Lechner, Norbert (ed.), *¿Qué significa hacer política?*, Lima, DESCO, 1982.

