

Gestos docentes como una dimensión ontológica de la política: sobre la necesidad de comunizar en una era de privatización generalizada¹

Teacherly gestures as an ontological dimension of politics: On the need of commonising in an age of pervasive privatization

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-523

Joris Vlieghe

Katholieke Universiteit te Leuven

Piotr Zamojski

Uniwersytet Gdański

Resumen

En este artículo argumentamos que la constitución de una esfera pública precisa de gestos docentes. Partiendo de la tesis de que la política y la educación son dos esferas separadas pero interrelacionadas de la vida humana, investigamos las formas en que estas dos esferas se relacionan entre sí, más allá de una comprensión funcional o instrumental de su relación. La realización de gestos docentes por parte de aquellos reunidos en torno a alguna cosa es una condición necesaria para convertir ese asunto particular en una inquietud común, es decir, hacerlo público.

Palabras clave: comunizar, gestos docentes, democracia, esfera pública.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Abstract

In this article we argue that enacting a public sphere requires teacherly gestures. Starting from the thesis that politics and education are two separate but interrelated spheres of human life, we investigate the ways these two spheres relate with each other, beyond a functional or instrumental understanding of their relation. Performing teacherly gestures by those who are gathered around some-thing is a necessary condition for making this particular matter into a common concern, i.e., making it public.

Keywords: commonising, teacherly gestures, democracy, public sphere.

Educación y política: diferencias, relaciones, puntos comunes

En este artículo queremos desarrollar una nueva dirección de pensamiento en relación con el papel *público* del profesor y de la enseñanza. Se trata de un viejo debate en el campo de la filosofía y la teoría educativas donde el vínculo entre lo público y la enseñanza se considera predominantemente de una de las dos formas siguientes: bien desde la perspectiva tradicionalista de que el profesor debe introducir a la nueva generación en un mundo de cultura establecido (Feinberg, 2016)², bien desde la visión crítico-pedagógica de que el profesor debe posicionarse como un intelectual crítico (cf. Giroux, 1997, 2011 etc.). De acuerdo con el segundo punto de vista, se espera que los profesores ayuden a sus alumnos a desarrollar una conciencia de las formas de opresión existentes (y de su papel en ellas), así como una firme actitud crítica y democrática. Además, los profesores deben comportarse de una manera crítica, pluralista y antidiscriminatoria; posiblemente, implicándose ellos mismos y a sus alumnos en luchas políticas relacionadas con los problemas sociales más fundamentales, como las formas intolerables de desigualdad económica, la opresión de minorías y la violencia social estructural. Tal como hemos argumentado en otro lugar (Vlieghe y Zamojski 2019), consideramos

² En palabras de Feinberg (2016, p. 16): «La misión única de una educación pública [...] es reproducir un público cívico».

que ambas perspectivas se reducen a una *confusión* indudablemente bienintencionada pero *peligrosa de la política y la educación*.

Nuestro argumento aquí no es negar la importancia política (o económica, cultural, etc.) de la educación. En cambio, queremos explorar la idea de que no se puede hablar de una relación entre educación y política sin reconocer que son dos cosas diferentes. Que esto es así parece obvio en el nivel *óntico* de las prácticas (p. ej., enseñar es algo distinto a realizar una campaña política) o los procesos (p. ej., aprender a leer es algo distinto a tomar una decisión por votación). Sin embargo, la educación y la política también difieren en el nivel *ontológico*³, es decir, en el sentido de que muestran una relación diferente de los humanos con el ser. Siguiendo a Arendt (1958; 1961), puede argüirse que, desde un punto de vista ontológico, la educación y la política son dos esferas distintas de la vida humana. La *educación* es una respuesta al hecho de la *natalidad*, es decir, la llegada de recién nacidos a un mundo existente en el que tienen que ser introducidos por la generación adulta. Por lo tanto, afirma Arendt, la educación es una esfera de la vida en la que un representante de la generación actual introduce a los recién llegados en el viejo mundo de tal manera que esta nueva generación puede rehacer este mundo, es decir, puede inventar, diseñar e introducir sus ideas de nuevos comienzos y, de este modo, renovar potencialmente el mundo que todos habitamos. La *política*, por su parte, responde al hecho de la *pluralidad*, es decir, la unicidad de cada ser humano, que al mismo tiempo es siempre un miembro de una sociedad particular. Somos muchos, todos diferentes, y todavía necesitamos vivir juntos. Por lo tanto, la política es una esfera en la que muchos que son diferentes se encuentran, confrontan sus perspectivas y hacen un esfuerzo para establecer decisiones comúnmente reconocidas sobre una buena convivencia.

Hemos sugerido (Vlieghe y Zamojski, 2019, 2020) que ambas *esferas* operan conforme a sus propias *lógicas* específicas. La lógica de la educación parte del reconocimiento de que hay algo en el mundo que merece nuestra atención y el esfuerzo del estudio. Ya sea álgebra, química orgánica, música, cocina o artesanía con madera, la educación se basa necesariamente en la asunción de que vale la pena interesarse y ocuparse de esta materia particular por sí misma: las matemáticas por las propias matemáticas, por ejemplo, no porque la sociedad necesite

³ Seguimos la distinción entre lo óntico y lo ontológico introducida por Martin Heidegger (1962).

ingenieros. En este sentido, la educación siempre parte de una actitud de afirmación incondicional. La política, en cambio, parte de una actitud de indignación: necesita señalar los errores del mundo que exigen nuestra acción (colectiva). La lógica de la política parte de la asunción de que hay algo mal que debe arreglarse. Básicamente, exige una transformación del mundo (y, por tanto, si la política consiste también en una afirmación, esta siempre está condicionada por esa necesidad de transformación). Haciendo referencia a Max Scheler (1973), identificamos la lógica educativa como una lógica de *amor*, y la lógica política como una lógica de *odio* (cf. Vlieghe y Zamojski, 2019).

De acuerdo con este argumento, creemos que es enormemente importante realizar esta distinción, especialmente hoy en día. Porque la educación y la política se confunden constantemente. Esta confusión se deriva del hecho de que, aunque a nivel *óntico* existen muchas ideas diferentes sobre la orientación deseada de las prácticas educativas (por ejemplo, que deberían centrarse en la igualdad de oportunidades, abordar las necesidades del mercado laboral o crear las condiciones para una democracia sólida, o el bienestar individual, o la devoción patriótica, etc.), cuando se examina desde una perspectiva *ontológica*, resulta evidente que –con independencia de la variedad ideológica en todos estos casos– la educación está posicionada *fundamentalmente* como un mero medio para un fin político (o económico). Esta *instrumentalización* de la educación deviene en una apropiación de su lógica y nos hace olvidar su especificidad distintiva. Este es el motivo por el que hoy en día –tal como señala Biesta (2010; 2013)– debemos hablar de nuevo urgentemente sobre *lo educativo en educación*, es decir, sobre lo que hace que la educación sea única, sobre su esencia. Visto desde otra perspectiva, esta instrumentalización de la educación se entrelaza con el fenómeno de la educacionalización de los problemas sociales (cf. Smeyer y Depaepe, 2008). En este caso, tratar la educación como un medio para implementar una política particular redefine las cuestiones políticas en términos de problemas de la educación (por ejemplo, si el desempleo se describe en términos de una educación inadecuada de los desempleados, desviando la responsabilidad del Gobierno sobre la situación macroeconómica de un país hacia el individuo, por carecer de las cualificaciones adecuadas) (Simons y Masschelein, 2010).

Además, argüimos que la separación cuidadosa de estas dos esferas y sus lógicas es importante no solo para la educación, sino también para la

política. Porque, hoy en día, esta tendencia a mezclar la una con la otra también guarda relación con una creciente privatización de nuestra vida. Además de la obsesión con la libertad (privada) individual, la riqueza, el confort y el éxito en la vida –tal como prometen sin cesar las instituciones de la sociedad de consumo–, la privatización se deriva asimismo del hecho de vivir nuestras vidas cada vez más en el ámbito online, es decir, confinados en nuestras burbujas sociales. Para sus habitantes, estos nichos pueden transmitir la impresión de que constituyen una esfera pública, cuando en realidad se construyen mediante mecanismos que excluyen el encuentro con extraños con los que uno tiene que convivir pacíficamente (Zuboff, 2019). Ahí no hay «extraños cívicos» (cf. Sennett 2002) con los que encontrarse, solo nuestra tribu y otras tribus, nuestras opiniones y sus opiniones, nuestros puntos de vista y los suyos. No hay cosas para explorar con extraños, solo hay posturas que nos parecen aceptables y otras que no. Ya no hay verdades acerca del mundo que el público pueda perseguir conjuntamente y, de modo análogo, ya no hay verdades que perseguir en el colegio: solo hay respuestas correctas en exámenes muy importantes que uno tiene que aprender para asegurarse un éxito educativo personal que pueda consumirse en el mercado laboral.

La separación rigurosa de la educación y la política es un paso conceptual necesario para entender mejor hasta qué punto estas esferas están deformadas por una privatización de largo alcance. Además, nos permite entender de qué maneras podemos respetar su autonomía y articular su esencia. Un punto importante es que *esta separación clara de la educación y la política no implica su aislamiento*. Al contrario, solo si la educación y la política se reconocen como cosas diferentes, es posible investigar sus relaciones y lo que tienen en común.

En nuestro anterior trabajo (Vlieghe y Zamojski, 2019) ya discutimos las formas más fundamentales en que la educación y la política están relacionadas entre sí. Por una parte, la instauración de la *polis* precede a la existencia de la educación. Esto es así, porque si la educación concierne esencialmente a introducir a la nueva generación en el mundo común, entonces exige que reconozcamos este mundo común. En otras palabras, la educación no puede surgir si solo vivimos en los confines de nuestro *oikos*.⁴ Por otra parte, argumentamos (*ibidem*) que la subjetivación

⁴ Por tanto, el fenómeno de la privatización generalizada es una amenaza para ambas esferas: la política y la educación.

educativa precede a la subjetivación política (y no al contrario): solo la potente experiencia de la potencialidad educativa nos permite ver que no hay una necesidad en el orden de cosas dado, y que podemos transformar nuestras vidas y a nosotros mismos. La segunda conexión hace referencia a un punto común importante entre educación y política. Ambas esferas y sus lógicas asumen la posibilidad de la transformación. En política deseamos la transformación de un *statu quo* determinado, mientras que en educación buscamos un tipo de transformación muy específico, basado en la idea de que el encuentro con una cosa particular puede permitirnos ver el mundo con nuevos ojos.

En este artículo queremos sugerir que la educación y la política tienen otro punto en común importante que las vincula de una manera aún no explorada. Como trataremos de mostrar, *tanto la educación como la política implican prácticas de comunización mediante la realización de gestos docentes*. Conectando esto con la cuestión con la que comenzamos este artículo, estos gestos podrían llamarse «públicos» en un sentido más profundo que el referido por los enfoques tradicionales y crítico-pedagógicos, ya que es a través de estos gestos como un profesor reúne a personas en torno a una parte del mundo y convierte una *cosa* en una cuestión de interés común. Para expresar esta idea emplearemos una terminología algo inusual y afirmaremos que un profesor convierte una cosa en pública mediante el gesto específico de la *comunización*. A continuación, argumentaremos que este gesto comunizante es un aspecto *educativo* indispensable que es constitutivo de la política. Por tanto, defendemos que no todo gesto realizado «en público» es un gesto *público*, ya que este último implica –exactamente– reunir a personas en torno a una cosa que demuestra ser verdaderamente *común* (y esto se aplica tanto a la esfera de la educación como a la esfera de la política). Es decir, uno puede realizar una gran variedad de gestos ante un público, por ejemplo, gestos exhibicionistas («¡miradme!»), gestos policiales («¡aléjense!, ¡atrás!») o gestos totémicos («esto es nuestro»). Sin embargo, salvo que impliquen comunización, no son gestos públicos en un sentido estricto.

Comunización en la esfera educativa y en la esfera política

Consideremos primero el gesto comunizante que es constitutivo de la lógica de la educación. No es una tarea sencilla, porque a menudo, en teoría educativa, la propia necesidad de un profesor se justifica en términos de una asunción anticomunal particular que subyace al proceso educativo. *O bien* la interacción entre profesor y alumno se divide en una interacción jerárquica entre la autoridad que tiene el profesor gracias a su conocimiento superior y la falta del mismo en aquellos entregados a su cuidado. *O bien*, como sucede en los enfoques centrados en el alumno, más populares hoy en día, el proceso se convierte en un instrumento para respaldar las necesidades individuales de los alumnos y facilitar el desarrollo de sus talentos. *En ambos casos* de teorización de la relación profesor-alumno, hay una introducción indeseable de una *división*. Deseamos argumentar que solo podemos superar esto atrayendo de nuevo la atención hacia el tercer elemento, a menudo olvidado, pero probablemente más profundo, que caracteriza el evento educativo, es decir, la dimensión que trasciende la discusión estéril entre enseñanza centrada en el profesor o en el alumno y que convierte a todos los implicados en «sujetos comunales»: *la cosa de estudio*.

Es gracias a que un profesor, por amor a un aspecto particular del mundo (una materia), dirige la atención de todos los presentes en un aula hacia una cosa y muestra su importancia que esa cosa se convierte en primer lugar en una materia de interés. Esto solo tiene éxito –y se trata de un punto crucial– cuando el profesor no se sitúa en una posición de autoridad, sino cuando *tanto* el profesor *como* los alumnos se relacionan con la materia que tienen ante sí *como estudiosos*. La verdadera enseñanza presupone que la *propia* cosa adquiere autoridad. Entonces, el amor del profesor por la materia es solo una vía para generar interés, atención y cuidado compartidos, y para emprender un viaje de pensamiento, investigación, imaginación, experimentación y sostenimiento de vínculos *con* la materia en cuestión, es decir, para *estudiarla*. Una cosa «se pone sobre la mesa» (Masschelein y Simons, 2013) y se convierte en el objeto de los esfuerzos comunales de examinación, pero también de querer estar en presencia de la cosa, de preocuparse por ella y de ser transformado por ella (a un nivel óptico, esto podría traducirse en afectos como pasión, devoción, el deseo de saberlo todo al respecto, de seguir investigando hasta el punto de olvidarse de las demás obligaciones de la vida, pero

también de discutir ferozmente sobre ella cuando resulta difícil llegar a una comprensión compartida de la cosa en cuestión).

La cosa de estudio convierte a todos los implicados en *iguales* (al profesor y al alumno, pero también a los alumnos entre sí, pese a las múltiples diferencias que los dividen), ya que, en relación con ella, incluso el más sabio es en cierta medida ignorante y tendrá que poner a prueba sus afirmaciones públicamente frente a la propia cosa. El estudio conlleva un momento de desidentificación y, por tanto, podría describirse como profundamente *comunizante* (subrayando el potente sentido de esta palabra como verbo: no tenemos que compartir primero una identidad que posibilite el acto de estudiar; en cambio, es el propio acto de estudiar el que nos hace comunes). Evidentemente, el profesor parte de una situación diferente (sabe más, o es menos ignorante, y tiene un interés que los alumnos probablemente no tienen al principio). Sin embargo, en la enseñanza genuina no se aprovecha en absoluto de ello para posicionarse como alguien superior. Al contrario, simplemente invita a otros a compartir su amor por una cosa particular y estudiarla juntos. Entonces, esto implica que tanto el profesor como los alumnos (como estudiosos) se someten a lo que la cosa exige de ellos. Huelga decir que la enseñanza en este sentido es un acto de generosidad (y, por tanto, de vulnerabilidad y riesgo [cf. Biesta, 2013]), es decir, los alumnos pueden fácilmente no mostrar ningún interés, atención, cuidado o amor de ningún tipo. La enseñanza como comunización también puede terminar siendo terriblemente decepcionante.

Tras la identificación ontológica del gesto comunizante en educación, deseamos proponer la hipótesis de que *un momento similar es constitutivo de la lógica de la política*. Este es el caso, al menos, cuando la política se entiende de una manera particular. Más específicamente, nos posicionamos junto a Arendt (1958), que concibe la política en lo que denominamos un sentido fuerte⁵. La política es la esfera en la que ya no aparecemos como individuos (o grupos de individuos) preocupados únicamente por nuestros intereses privados, sino que nos exponemos a otros en la arriesgada empresa de sostener un debate sobre una buena vida en común, abandonando literalmente nuestros *oikoi* (hogares) y yendo al *ágora*: la esfera pública. Solo allí puede comenzar algo verdaderamente

⁵ Sobre la diferencia entre el sentido *fuerte* y el sentido *erróneo* de la política en Arendt, véase Vlieghe y Zamojski (2019, pp. 157-158).

nuevo, pues la confrontación con diferentes perspectivas puede cambiar nuestra forma de pensar sobre el mundo y hacernos dejar atrás las opiniones que antes defendíamos. Es importante señalar que la agencia que surge aquí no es la suma de las agencias (o la media aritmética de los intereses) que existían previamente en los individuos. Nadie puede predecir el resultado del debate político. Es precisamente por ello que debemos reunirnos y hablar entre nosotros, para dotar a las personas de la capacidad de ejercer una «acción» política.

Ahora bien, sabemos que Arendt también dijo que dicha reunión solo puede tener éxito con la condición de que algo «se ponga sobre la mesa» (lo que no difiere tanto de nuestra descripción anterior, y en la obra de Masschelein y Simons (2013), esta expresión se utiliza en realidad para capturar la esencia de la educación escolar, aunque Arendt nunca usó esta expresión en sus reflexiones sobre educación). La mesa entre los participantes del debate político los divide y los une al mismo tiempo (y si la mesa desapareciera, se produciría una situación muy incómoda y desagradable). No obstante, en su propia descripción de la política, Arendt renunció a desarrollar esta metáfora en un sentido materialista fuerte, es decir, en términos del enfoque en la cosa, ya que ante todo enfatizó la naturaleza agonística de la esfera pública (Benhabib 1992). Por tanto, sostenemos que no llegó a identificar el momento comunizante de convertir algo en una materia de estudio entre iguales como una dimensión constitutiva de la política, es decir, la misma dimensión que acerca la política a la educación. Para hacerlo, debemos ahondar una vez más en las prácticas de deliberación de la antigua polis ateniense.

El público estudioso: deliberación política y gestos docentes

En esta sección queremos centrar la atención en otro desarrollo de la democracia ateniense que no fue discutido por Arendt, pero que marca una diferencia importante. En un momento determinado, resultó evidente que la asamblea (*ekklesia*) ya no podía reunirse en el ágora, ya que la plaza del mercado era un lugar demasiado abarrotado, ruidoso y ajetreado en el que cada uno trataba de sacar adelante su negocio: un lugar dominado por los intereses económicos individuales de los atenienses y demás personas involucradas en el comercio. El bullicio y los gritos impedían centrarse en cualquier cosa que no fueran los asuntos

del mercado, y especialmente en la propia ciudad, la *polis*. Así, poco después de la revolución popular, probablemente a principios del siglo V a. C., los ciudadanos atenienses decidieron trasladar la reunión a la colina de Pnyx (Thomson, 1982, pp. 136-137; cf. Hansen, 2021; Ober, 2017; Canevaro, 2018). Esta ubicación no solo ofrecía el silencio y la paz necesarias, sino, aún más importante, desde allí arriba podía verse literalmente la «cosa» por la que se reunían: la ciudad. Es interesante señalar que, para salir de la esfera del *oikos* (el hogar, el taller) y discutir cuestiones diferentes a sus asuntos privados, los ciudadanos subían a esta colina y veían toda la *polis* con sus propios ojos como el telón de fondo de todas sus moradas independientes en y entre los *oikoi*⁶. Argumentamos que el verdadero debate político (es decir, la verdadera deliberación pública) necesita precisamente una disposición de este tipo centrada en la cosa, es decir, que no podría ocurrir en cualquier lugar.

Al mirar hacia abajo, la ciudad se presenta como un asunto de interés común o, para ser más precisos, lo que aparece ante la vista es el lugar del que surgen los asuntos que afectan a todos los *oikoi*. Lo que las personas reunidas pueden ver de un solo vistazo es lo común, la *polis*. Es exactamente aquí donde se establece la esfera *pública*, es decir, cara a cara con esta cosa común. Si no hubiera una ciudad, sino solo una diversidad de *oikoi*, no habría necesidad de reunirse y debatir algo juntos. No habría necesidad de una esfera pública. No obstante, es fácil imaginar que, en ausencia de dicha esfera, el comercio aún seguiría adelante, y en ese sentido el *ágora* seguiría operando de la forma habitual. Sin embargo, para que emerja una esfera pública (es decir, la política) debe haber algo más que intereses privados, opiniones privadas, preferencias privadas y preocupaciones, problemas y retos privados. Debe haber algo que rebase los asuntos experimentados individualmente y que sea de interés para cada individuo: algo más de lo que cada *oikos* puede manejar por sí solo, pero también algo que requiera más que la suma de opiniones privadas. Esto es, algo que requiera tomar una decisión bien informada por la multitud interesada y reunida en torno a la cosa en cuestión.

⁶ Ascender la colina y observar desde lo alto no solo parece diferente a volar por encima o caminar a través (cf. Masschelein, 2010), sino que en cierto modo va más allá de esta oposición. No implica levantar un mapa o exponerse a lo que mande la calle (*ibidem*, cf. Masschelein, 2019), sino que permite salir de los *oikoi* y subir a otro lugar donde puede verse qué ocurre más allá del hogar y el taller propios.

En el nivel *óntico*, siempre hay un asunto político concreto –por ejemplo, una decisión acerca de una guerra o acerca de las normas jurídicas– por el que reunirse. Visto desde la perspectiva óntica, este asunto funciona meramente como un «objeto» (véase Heidegger, 2001), es decir, algo que puede ser útil (o no) en vista de los propios intereses. Sin embargo, para que surja la política en un sentido fuerte, este objeto necesita convertirse en una «cosa». Esto concierne fundamentalmente a una operación *ontológica* que se aproxima a lo que exploramos en nuestro anterior trabajo sobre la enseñanza (Vlieghe y Zamojski, 2019). En él afirmamos que, en esencia, lo que un profesor hace es mostrar que una materia es interesante y digna de cuidado y atención, gracias a que manifiesta su amor por ella. Solo entonces se puede empezar a estudiarla juntos, es decir, a ocuparse de ella de forma atenta y cuidadosa, y por ella en sí misma. Análogamente, en el caso de la deliberación pública, las personas tienen que superar su posición privada como individuos con un interés particular. Deben acudir y ver que en cada asunto concreto que se debate hay una *cosa* en juego que rebasa su perspectiva privada: el asunto que debaten no es solo una ley (que puede beneficiarlos o no) o una guerra (que pueden apreciar o considerar horrible), sino también *una cuestión de cómo convivir bien en la ciudad*. Desde un punto de vista ontológico, un verdadero debate político siempre implica esta orientación adicional hacia una preocupación mayor.

Además, el asunto debatido en la colina Pnyx no es solo «mayor» en términos de trascender los intereses particulares e insulares del propio *oikos*, sino también en términos de complejidad. Si el asunto debatido en público es tan complejo como la propia ciudad, ninguna persona privada es capaz de abarcar su intrincamiento y, por tanto, este es otro motivo para reunirse y pensar juntos. En concreto, alguien debe *poner alguna cosa sobre la mesa* esbozando una descripción preliminar del asunto. A continuación, otros profundizan en esta visión al introducir sus propias versiones en el debate. El resultado de este ejercicio es imprevisible y puede causar sorpresa. De este modo, todo el mundo terminará viendo más o, por lo menos, será capaz de ir más allá de su propio punto de partida y experimentar la complejidad de la cosa discutida. En el transcurso de un debate así pueden producirse largas digresiones y distracciones, y será necesario centrar nuevamente el tema en cuestión, es decir, volver al asunto que aún no se ha comprendido en toda su complejidad. Los sucesivos ponentes dirigen la atención de las personas reunidas hacia

distintas capas y dimensiones del problema, al tiempo que exponen las distintas formas en las que les afecta. Inevitablemente –incluso en el caso de la democracia directa ateniense–, no todos los ciudadanos podían estar presentes durante la asamblea⁷. Sin embargo, estos límites prácticos no deben considerarse un argumento contra la democracia directa y deliberativa (y a favor de un modelo de representación). En cambio, implican el requisito de que las perspectivas de aquellos que no están presentes en ese momento y no pueden hablar por sí mismos han de plantearse y recogerse a fin de tenerlas en cuenta a la hora de tomar una decisión. Además, puede suceder que, incluso después de una larga y cuidadosa consideración del asunto, algunas ideas aún parezcan superficiales o incluso contradictorias, y que por tanto se requiera una elaboración todavía más profunda.

Esta descripción de lo que sucede durante la reunión en Pnyx busca destacar dos puntos importantes. En primer lugar, muestra que uno debe tener relación con el asunto entre manos como una cosa en torno a la cual se reúnen las personas cuando forman un público *estudioso*. De nuevo, el asunto debatido se convierte en un asunto de «ciudad» porque ya no se aborda como un objeto que afecta a su propio *oikos*, es decir, como un *objeto* sobre el que deben *informarse*. En cambio, lo que hay en juego va más allá de todos los *oikoi* y siempre implica la cuestión de cómo convivir bien. Por tanto, podría denominarse una *cosa* de *estudio*. Ascender la colina no es tanto una cuestión de elevar a los ciudadanos presentes durante la asamblea frente a todos los demás, sino más bien un ejercicio de humildad. Observar la ciudad desde allí implica percibir su complejidad y reconocer que lo que tienen ante sus ojos es una realidad muy diferente a la de cada uno de los *oikoi*. Se pone de manifiesto hasta qué punto uno sería un *ignorante* del tema que se va a discutir si se hubiera quedado en los confines del propio hogar y solo hubiera perseguido sus propios intereses. En ese sentido, los participantes reunidos en la colina están siendo literalmente *instruidos*,

⁷ Tal como señala Thompson (1982), Pnyx podía acomodar (dependiendo de la disposición del espacio en la colina en distintos periodos de su historia) a entre 5000 y 10.000 ciudadanos (siendo 6000 el cuórum necesario en ciertos asuntos) de un total de 30 000 a 50 000 ciudadanos. Ober (2017, p. 19) comenta sobre esto de la siguiente manera: «La democracia de Atenas era una forma de gobierno directo por parte de los ciudadanos. Los ciudadanos reunidos votaban directamente sobre política; no elegían representantes para que hicieran política por ellos. (...) El *demos* ateniense (como el cuerpo de ciudadanos al completo) se consideraba presente en las personas de aquellos ciudadanos que decidían asistir a una asamblea determinada. Así, el *demos* se representaba conceptualmente, *pars pro toto*, por un fragmento de la ciudadanía».

y posiblemente también deben instruirse entre sí, si uno no es consciente de cómo se manifiesta el tema discutido en la parte de la ciudad donde viven otros. Se ayudan mutuamente a entender la naturaleza del tema que discuten y empiezan a apreciar su complejidad con sus diversas facetas y dimensiones. Sin este proceso, correrían el riesgo de tomar una decisión perjudicial para la ciudad. El resultado de este ejercicio siempre es imprevisible y puede causar sorpresa.

Se extrae asimismo una segunda conclusión de enorme importancia: para que todo esto suceda, *el gesto comunizante de un profesor es esencial*. Consideremos que el tipo de reunión analizado puede convertirse de nuevo fácilmente en un simple mercado, es decir, cuando la cosa de estudio en común se sustituye por la mera competición entre opiniones, intereses y preferencias privados. Uno puede organizar fácilmente un mercado en una colina, en lugar de una asamblea. Puede argüirse que esto sucede cuando se enfatiza el papel del conflicto en el modo en que se desarrolla la reunión. Entonces, lo común desaparece de la vista, la reunión se convierte en un simple proceso de toma de decisiones, y el foco se sitúa en las distintas orientaciones privadas con vistas a alcanzar un acuerdo. A fin de evitar que esto suceda y, más exactamente, para preservar la posibilidad de estudiar colectivamente un tema de interés común, se requieren gestos docentes. Para dejarlo claro, dichos gestos no debe realizarlos necesariamente una persona particular que ostente la posición oficial de profesor. En cambio, lo que se necesita es lo que hemos denominado en otro lugar la *figura* del profesor, entendida *ontológicamente* (cf. Vlieghe y Zamojski 2019): una figura que reúne a las personas, apunta a algo y atrae la atención de los reunidos, de modo que el asunto bajo consideración puede convertirse en una cosa que aparece como un interés común, así como una cosa que exige un estudio cuidadoso. En ocasiones, es un orador particular el que pone esta cosa sobre la mesa, pero también puede ser un grupo de personas que, al tiempo que presentan el tema desde sus propias perspectivas, demuestran su interés y su implicación en él. Asimismo, un gesto docente puede tener lugar cuando alguien recuerda a la asamblea lo que se ha dicho hasta el momento.

La ausencia de gestos docentes en la teoría política

Las conclusiones extraídas del ejemplo de la reunión de estudiosos en la colina Pnyx son importantes asimismo porque abordan un problema que observamos en la mayor parte de la teoría política contemporánea, donde llama la atención la ausencia de esta dimensión docente de la política. Para mostrar esto, comencemos por esas perspectivas de la esfera pública que la conciben en términos de conflicto y lucha. En este caso, los sujetos políticos se ven como original y esencialmente antagonistas (Mouffe, 2013; Laclau, 2005). Esto se debe a que las sociedades siempre están estructuradas de tal manera que los intereses opuestos son inevitables (Laclau y Mouffe, 1985). Por tanto, los sujetos políticos no se reúnen en la colina, sino que se encuentran precisamente en el mercado, ya que todos y cada uno de los participantes en la discusión parten de una imagen muy clara de cuál es su interés y, sobre esta base, de la decisión a la que quieren llegar. Saben de antemano qué hay en juego y cuál será su ganancia o su pérdida. No son ignorantes. Así, parece que la política consiste básicamente en mantener el conflicto de tal manera que pueda provocar una reordenación estratégica de las alianzas en la escena política y la suma de votos a favor de un bando particular en este conflicto. De este modo, no hay espacio para el estudio colectivo de una cosa de interés común. En cambio, lo público es la escena para inventar nuevas estrategias retóricas que puedan tener éxito a la hora de extender *la cadena de equivalencia* de distintas *demandas políticas de grupos heterogéneos* reconociendo su *enemigo* político común y, por tanto, formando un nuevo sujeto político colectivo (Laclau, 2005).

El enfoque alternativo dominante en la teoría política actual consiste en definir lo público como dependiente de un consentimiento primordial, lo que significa que lo público emerge como el efecto de excluir diferencias y encontrar un *consenso coincidente* dentro de *doctrinas integrales razonables* (Rawls, 1993), es decir, visiones en las que todos coincidimos, con independencia de las diferencias en el modo en que describimos y entendemos todos los aspectos del mundo. Este consenso funciona como un punto de referencia para todos los posibles debates acerca de todos los asuntos posibles, gracias a lo cual siempre podemos calcular (esto es, deducir) cuál debería ser la mejor decisión sobre un tema particular, asumiendo que coincidimos en una concepción fundamental de la justicia (Rawls 1999). Dentro de este marco, no hay espacio para

estudiar colectivamente aquello que nos reúne, porque el debate público solo consiste en un cálculo lógico que lleva del consenso acordado sobre los principios de justicia a la decisión sobre el tema entre manos. Cuando Rawls introduce la noción del *velo de ignorancia*, su intención no es propiciar la humildad cognitiva acerca del tema de interés común. En cambio, es un intento de olvidarse de uno mismo, borrar el propio hábito y purificar la propia razón para poder deducir los principios de justicia desde una posición de no posición (Rawls, 1993, pp. 22-28).

Para concluir, *en ambos casos* (el modelo agonístico y el consensual) hay implicadas reflexión e imaginación, pero las prácticas de estudio y los gestos docentes no se consideran vitales para la esfera pública. Esto contrasta con otro modelo en teoría política, el modelo deliberativo, que no solo reconoce, sino que se articula sobre procesos de aprendizaje que tienen lugar en el marco de la deliberación pública (Habermas, 1990; Benhabib, 1996). En este caso, las personas reunidas para debatir no buscan sumar aliados contra un régimen represivo, ni deducen su decisión sobre la base de un consenso coincidente. En cambio, aprenden de las perspectivas de los otros sobre el tema discutido. No obstante, incluso en este caso, lo que Habermas (1996) denomina *la formación democrática de opiniones y voluntades* no consiste en prácticas de estudio colectivo de la cosa común, sino, de hecho, en aprender de los otros. Por tanto, parece que aquí los sujetos políticos están más centrados en los otros interlocutores y sus ideas que en el tema que los ha reunido.

Sin embargo, la crítica que planteamos aquí no implica que queramos renunciar al modelo deliberativo de democracia. Este modelo nos sigue pareciendo un punto de referencia adecuado para aprehender la dimensión comunizante del debate público, pero creemos que debería complementarse teniendo en cuenta que la política democrática necesita gestos docentes.

Para dejarlo claro, *no* estamos sugiriendo que la educación funcione como un medio para alcanzar objetivos políticos o que debería subordinarse a una lógica política. En cambio, argüimos que hay un espacio vital para las prácticas educativas en el proceso político democrático donde estas prácticas aún funcionan conforme a su propia lógica. Para evitar confusiones, nuestra afirmación es que reconocer la dimensión comunizante del debate público implica que la política necesita sujetos que realicen gestos docentes. De nuevo, esto no significa afirmar que la enseñanza deba concebirse como un medio para curar

nuestra impotencia política (y que debamos cargar la responsabilidad de arreglar el mundo en los profesores actuales y sus alumnos). Ni significa que estemos defendiendo una democracia gobernada por profesores (otra encarnación de la idea de Platón del rey filósofo). Una vez más, realizamos una afirmación en un nivel *ontológico*. Para que la política, entendida en un sentido fuerte deliberativo y transformador, tenga lugar, «alguien» debe poner alguna *cosa* sobre la mesa y reunir a las personas en torno a ella. Una cosa se vuelve pública y un conjunto de personas diversas se convierte en un público estudioso. Solo entonces puede evidenciarse que hay un tema de importancia e interés común que trasciende los intereses privados y las posturas personales. Esto exige acuerdos escolásticos particulares (por ejemplo, subir la colina) que garantizan la igualdad entre los participantes del debate (en vista de su ignorancia compartida, cara a cara con el tema de interés) y permiten mantener las condiciones para compartir conocimiento (es decir, hacer el conocimiento público) y explorar juntos el tema entre manos⁸. En resumen, para que haya política en un sentido fuerte, un público debe realizar prácticas de estudio colectivo y, por tanto, se necesitan gestos comunizantes por parte de un profesor. Pero, una vez más, nuestra concepción del «profesor» es ontológica; no nos referimos necesariamente a una única persona, ya que puede concernir a distintas personas.

Es esencial señalar que el foco de atención y el sentido de estos gestos son diferentes en el aula en comparación con lo que ocurre durante la asamblea (es decir, en la esfera de la educación y en la esfera de la política). En el aula, el profesor despliega sus gestos docentes como expresiones del amor por el mundo, de afirmación pura de la materia, invitando a los alumnos presentes en el aula a que hagan el esfuerzo de estudiar esta materia junto a él. En la asamblea, por otra parte, el despliegue de gestos docentes transforma un asunto particular en un tema de interés común para los ciudadanos reunidos allí, es decir, en una cosa de estudio en vista de la cuestión de la buena convivencia en la *polis*. Para entender que hay una diferencia crucial entre los gestos docentes en el aula y en la asamblea, puede considerarse la diferencia entre educar sobre política y sostener un debate político sobre educación. En el primer caso, lo importante es que algo (la política) se estudia por amor e interés por esta materia particular (es decir, estudio *como tal*),

⁸ Para una descripción más elaborada de los gestos docentes, véase: Vlieghe y Zamojski (2019).

mientras que en el segundo caso lo importante es que estudiar juntos llevará a tomar una decisión sobre algo que consideramos erróneo en el tema debatido (la educación).

Observaciones finales

Hoy en día, en una época de privatización generalizada, este tipo de concepción de la política y el debate público no es en absoluto obvia y, en cierta medida, puede que ya no sea posible. Esto se debe a que vivimos cada vez más en los confines de nuestras cámaras de eco, dirigidas por los mecanismos de las «redes sociales» (Kosiński *et al.*, 2013). Porque lo digital es el medio que nos conecta con el mundo, enmarca nuestra experiencia del mundo y las formas en que establecemos nuestra relación con el mundo. Hoy en día resulta bastante evidente que lo digital funciona sumando y acelerando nuestros clics, es decir, que necesita nuestra actividad para perpetuarse. A medida que clicamos, los algoritmos de lo digital aprenden cómo alimentarnos, aprenden a ofrecernos el tipo de «noticias» que nos hacen clicar más activamente. Y, por tanto, ya no somos nosotros los que aprendemos del debate público o del mundo, sino al revés, la máquina aprende de nosotros. De esta manera, nuestra visión del mundo, seleccionada por nuestra propia fuente de noticias personalizada, se estrecha cada vez más. Sin embargo, no somos conscientes de esto, ya que nosotros simplemente buscamos las noticias, y el motor de búsqueda elabora en silencio una selección que viene con el disfraz de ser «la» oficial. Por tanto, ya no estamos expuestos a una agenda pública, sino que nos alimentamos con noticias preparadas solo para nosotros. La situación no puede interpretarse en términos de la pluralidad de esferas públicas (cf. Frazer, 1992), porque consiste en el movimiento opuesto de la privatización de lo público, es decir, la creación de muchas burbujas separadas, homogéneas y antagonistas en las que grupos de personas particulares «se sienten en casa» con sus idiosincrasias y creencias personales. Estas creencias no se cuestionan, sino que se radicalizan cada vez más. Además, uno es incapaz de ir más allá de la propia burbuja, porque las paredes de la cámara de eco en la que uno está atrapado son demasiado altas, y no hay una colina a la que poder subir para ver lo común. Por tanto, el proceso político, en su estado actual, se reduce a una demostración de

diferencias: funciona como una práctica totémica de exhibir estos nuevos tipos de tribus (Maffesoli, 1996). No hay un impulso comunizante en este tipo de política y, por tanto, no se despliegan gestos docentes⁹.

No obstante, entonces está la amenaza de que tal concepción crítica de nuestra situación actual restrinja considerablemente nuestra agencia política y nos deje con una actitud puramente fatalista. Pese a ello, creemos que la política en el sentido fuerte –tal como hemos esbozado en este artículo– puede tener lugar y, presumiblemente, tiene lugar de vez en cuando. Una forma de lidiar con esta tensión consiste en examinar ejemplos históricos de la aparición de públicos estudiosos.¹⁰ Otra podría consistir en efectuar determinados intentos de realizar gestos docentes y generar el público estudioso, precisamente a pesar del conocimiento crítico que tenemos y que sugiere que lograr esto parece imposible hoy en día.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. In *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. The Viking Press: New York.

⁹ En cierta medida, la proliferación y omnipresencia de las tecnologías digitales, que tras la crisis del coronavirus corren el riesgo de convertirse en una condición permanente, podrían amenazar las ocasiones de auténtica comunización por otro motivo. De acuerdo con la tesis presentada por Harold Innis en *Empires and Communication* [Imperios y comunicación] (Innis, 2007), podría argumentarse que hay medios de difusión del conocimiento intrínsecamente privatizadores e intrínsecamente comunizantes. Aunque Innis tenía en mente el paso de la cultura prealfabética (en la que el acceso y la difusión eran normalmente un privilegio de una élite que protegía este privilegio de las masas y en la que la creación de nuevo conocimiento era prácticamente inexistente) a la cultura alfabética (en la que el conocimiento está disponible públicamente, abierto a refutación y estudio y, por tanto, sujeto a revisión e innovación constantes), podría plantearse un argumento similar pero inverso en relación con la proliferación de tecnologías digitales particulares asociadas con tendencias privatizadoras. Lamentablemente, esta no es la ocasión de desarrollar este argumento.

¹⁰ Creemos que el movimiento polaco de Solidaridad (Solidarność) de 1980-1981 podría servir como un ejemplo de este tipo (cf. Skórzyński, 2014; Machcewicz, 2015).

- Benhabib, S. (1992). Models of Public Sphere: Hannah Arendt, the Liberal Traditions, and Jürgen Habermas. In C. Calhoun (Ed.) *Habermas and the Public Sphere* (pp. 89-120) Cambridge MA: The MIT Press.
- Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. In S. Benhabib (Ed.) *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 67-94) Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691234168-005>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy.* Boulder/London: Paradigm Publisher
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education.* Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Canevaro, M. (2018). Majority Rule vs. Consensus: The Practice of Democratic Deliberation in the Greek *Poleis*. In M. Canevaro, A. Erskine, B. Gray, & J. Ober (Eds.) *Ancient Greek History and Contemporary Social Science* (pp. 101-156). Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474421775.003.0005>
- Feinberg, W. (2016). *What Is a Public Education and Why We Need It? A Philosophical Inquiry into Self-Development, Cultural Commitments, and Public Engagement.* Lanham – Boulder: Lexington Books.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In C. Calhoun (Ed.) *Habermas and the Public Sphere* (pp. 109-142). Cambridge MA: The MIT Press.
- Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology.* New York: Peter Lang.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action.* Transl. Ch. Lenhardt & S.W. Nicholsen. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1996 [1992]). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy.* W. Rehg (transl.) Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1564.001.0001>
- Hansen, M. H. (2021). The Nature of Athenian Democracy. In D. Piovani, G. Giorgini (Eds.) *Brill's Companion to the Reception of Athenian Democracy* (pp. 27-56). Leiden-Boston: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004443006_003
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Oxford: Blackwell.

- Heidegger, M. (2001). The thing. In *Poetry, language, thought* (A. Hofstadter, Trans.). New York, NY: HarperPerennial (Original work published 1950)
- Innis, H. (2007). *Empire and Communications*. Toronto: Dundurn Press.
- Kosiński, M., Stillwell, D., & Graepel, Th., (2013) Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *PNAS*, 110(15), 5802-5805. <https://doi.org/10.1073/pnas.1218772110>
- Laclau, E. (2005) *On Populist Reason*. New York -London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London-New York: Verso.
- Machcewicz, A. (2015). *Bunt. Strajki w Trójmieście. Sierpień 1980*. [Rebellion. Strikes in the Three-city. August 1980] Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Maffesoli, M. (1996). *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. London: Sage
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
- Masschelein, J. (2019) Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as “Frontline” *Educational Theory*, 69(2), 185-203. <https://doi.org/10.1111/edth.12365>
- Mouffe, Ch. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. London-New York: Verso.
- Nancy, J. L. (2008). *The sense of the world* (Jeffrey S. Librett, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ober, J. (2017). *Demopolis. Democracy Before Liberalism in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108226790.004>
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Colombia University Press.
- Rawls, J. (1999). *The Laws of Peoples with “The Idea of Public Reason Revisited”*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Sennett, R. (2002). *The Fall of the Public Man*. Penguin Books: London.
- Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism*. Transl. M.S. Frings, R.L. Funk, Evanston: Northwestern University Press.

- Simons, M. & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivisation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588-605. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x>
- Skórzyński, J., (2014). *Krótką historia Solidarności*. [Short history of Solidarity] Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.) 2008. *Educational research: the educationalization of social problems*. Springer: Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Thompson, H., (1982). The Pnyx in Models. *Hesperia Supplements*, 19, 133-147. <https://doi.org/10.2307/1353980>
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy Futures in Education*, 18(7), 864-877. <https://doi.org/10.1177/1478210320943808>
- Zuboff, Sh. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. London: Profile Books

Información de contacto: Piotr Zamojski. University of Gdańsk. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Poland. E-mail: piotr.zamojski@ug.edu.pl

