

*Universidad de Los Andes  
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas  
Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (C.E.P.S.A.L)  
Maestría en Ciencia Política.*

*Trabajo de Grado como Credencial de Mérito para Optar por  
el Título de Magíster Scientiarum en Ciencia Política.*

***La (Re) Institucionalización de la  
Educación Política Republicana.***

*El déficit de las instituciones de socialización y formación política de  
líderes, administradores y ciudadanos en los países de Capitalismo  
Tardío (Venezuela, 2005-2006).*

*Autor.  
Ángel Antonio Marín Pérez.  
C.I: 8.067.748*

*Tutor:  
Profesor Román Rodríguez.*

Mérida, Mayo 2006.

**DONACION**

**SERBIULA**  
Tulio Febres Cordero

## **Resumen.**

Esta investigación pretende, a partir de una reflexión de la educación política en occidente y la racionalización de la enseñanza democrático-ciudadana, aportar algunas ideas de para el debate del modelo educativo en Venezuela, con énfasis en la educación de interés para las instituciones y el régimen democrático institucional. Lo anterior porque la educación se ha convertido en una mercancía, al extremo que es posible hablar de (des)educación, dado que, hoy día, el modelo de educación política y de educación cívica necesariamente ha de pasar por el tamiz de satisfacer los requerimientos mínimos técnicos y tecnológicos del sistema de producción fordista y post-fordista, sin considerar, muchas veces, la educación para la vida buena y para la 'buena salud' de las instituciones democráticas.

Es por ello importante volver a la ubicación contextual de la educación noética y dianoética como una de las bases sobre el cual se ha de engranar la discusión, a fin de determinar el modelo de educación que pueda contribuir a aumentar la capacidad vinculativa de las instituciones y el aumento de cohesión social del sistema político. Lo anterior impedirá que el mercado capitalista, forma y valor de organización de la vida privada del individuo y de la política de la sociedad civil, invada completamente y, con ello, devalúe, el modelo de educación política atendiendo a los meros parámetros culturales de aquél sistema social, y, cuando menos, permitirá que, en la dosis de mercado imposible de soslayar en el referido modelo educativo, sea preceptivo destinar una parte importante de los recursos a la reconstitución de una formación técnica de los ciudadanos, aunque fuere en la sola concepción de ciudadanos contribuyentes del Mercado y de las instituciones financieras y tributarias del Estado.

Cuestión importante para el modelo educativo es la ciudadanía en términos de sus derechos y sus deberes hacia las instituciones de la democracia, de tal suerte que las fuerzas del mercado, en su afán de obligar a nuestras instituciones culturales a imponer, no sin autoritarismo, un modelo educativo político sin una base en la participación de los asuntos públicos *-res publica-* sean impelidas, por el propio sistema social y sus instituciones culturales, a incardinar sus energías hacia el respeto al "otro" en términos de propiedad y, al menos, hacia la garantía de formación técnico-productiva para dar un impulso al desarrollo económico capitalista en el país

**Palabras claves.** Sistema social, cohesión, ciudadanía, educación republicana, democracia, educación política y cívica, liberalismo, régimen democrático institucional.

## Índice.

	Pág
1. A manera de Introducción. Algunos Avatares de la Educación política en Occidente y la racionalización de la enseñanza democrática ciudadana. Venezuela.....	II
<b>Capítulo I.</b> <b>Categorías generales y teórico conceptuales del estadio de algunos modelos de educación política.</b>	
1. Generalidades.....	2
2. La esencia de la educación en el siglo XX, una crítica a la crítica de los sistemas educativos a la filosofía y a la moral .....	6
3. Sobre la educación Occidental. Un contraste con Oriente y la racionalidad teológica.....	11
<b>Capítulo II.</b> <b>La Crítica a los modelos liberales y democrático liberales de educación y formación política y cívica.</b>	
1. De la formación integral del ser humano Occidental, una comparación con las enseñanzas de Oriente hacia Occidente.....	31
<b>Capítulo III.</b> <b>Dos modelos prácticos de formación Política-Democrática en Venezuela.</b>	
1. Generalidades.....	53
2. Sobre el modelo de educación liberal en Venezuela y las propuestas del modelo alternativo para la construcción del socialismo del siglo XXI.....	54
3. De la educación en Venezuela. Un análisis del modelo educativo liberal y del modelo educativo del siglo XXI.....	69
A manera de conclusión. Hacia dónde dirigen los modelos de educación política en Venezuela al régimen democrático institucional.....	78
Bibliografía.....	89

***1. A menara de Introducción. Algunos Avatares de la Educación política en Occidente y la racionalización de la enseñanza democrático ciudadana. Venezuela.***

“Las Repúblicas que se han construido en nuestro continente han padecido de un único mal congénito, que las instituciones que conforman el Estado no figuran como reales, necesarias, trascendentes y legítimas ante los ciudadanos, puesto que los ciudadanos no existen; y puesto que las instituciones se sustentan sobre los ciudadanos, nuestras Repúblicas no tienen ningún tipo de fundamento material” Estas son las palabras del Libertador Simón Bolívar cuando reflexionaba sobre los problemas de la libertad y la responsabilidad de los “ciudadanos de las Repúblicas nacientes de América” (Bolívar, 1990, p.51).

Estas Reflexiones aún tienen validez y vigencia en nuestras Repúblicas nacionales, nuestros Estados son Estados mágicos, como los denomina Fernando Coronil; lo son en la medida en que organizan a la sociedad para la satisfacción de intereses extranjeros, para lograr intereses particulares individuales y para convertir el poder económico de las oligarquías en poderes políticos institucionalizados (2002, p.38). Sin embargo, como afirmaba Aristóteles, el problema de definición de las Republicas es el problema de la definición de los ciudadanos: “Es la República el gobierno de las instituciones, el gobierno de las leyes, de los magistrados que organizan las instituciones para todos los habitantes; corresponde a su justicia dar a cada quien según se *es*, pero sobre todo y especialmente, es el gobierno de los ciudadanos, de los magistrados preparados para ser ciudadanos y de las instituciones dominadas por la autoridad de la responsabilidad para con sus ciudadanos” (1969, p.66).

De tal manera que la formación de los ciudadanos, entendiendo por estos todos aquellos individuos que “pueden hacer uso del poder de la soberanía de la sociedad, en la medida en que responden a los intereses de todos, y en la medida en que la justicia y las leyes son sus mentores y guías”, es la primera labor de las

instituciones públicas, de las instituciones familiares, de las instituciones de la tradición y de las instituciones de la costumbre. Correspondería a Homero la autoría del primer tratado de educación Occidental: en la medida en que se demostraba que los hombres, como era el caso de Odiseo el astuto, podrían retar la inteligencia de los dioses, en esa misma medida se demostraba que el pensamiento teológico ya no lo podría explicar todo, y a partir de ese momento la ciencia se encargaría de proveer los recursos filosóficos necesarios para encontrar la vida buena, la justicia, la igualdad y la libertad entre los hombres poseedores de tal inteligencia, herederos directos de aquel gran Odiseo.

Pero al igual que el héroe que regresaba a Ítaca, la inteligencia debe someterse a las pruebas más duras, a aquel personaje era necesario enseñarle que el hombre sin los dioses es un ser incompleto, a los ciudadanos es necesario enseñarles que ser individuo sin sociedad y bienestar común colectivo es convertirse en un dios o en un animal. Sin embargo, la enseñanza más profunda de Homero en la Odisea, es la necesidad que tiene la educación de nunca separarse de la moral, de los mandamientos divinos que nacieron con nuestro pensamiento primitivo, de las leyes espirituales que nos convierten en iguales ante un poder supremo, sea ante los dioses, o sea ante las instituciones.

Un complemento válido correspondió al mismo Homero, la educación y preparación moral de los hombres estaría sin conclusión por la eternidad si la gloria, el honor y el patriotismo no fuesen elementos constituyentes del proceso educativo. De manera que debe existir en el proceso de enseñanza la responsabilidad con los valores de la tradición, con los valores del respeto a los demás, con las instituciones del Estado y con la búsqueda siempre inalcanzable de la libertad y la justicia. Este era el ejemplo de Aquiles, a quien Homero le había dado el lugar de la responsabilidad con la historia, y de quien Heródoto escribiría, “el ejemplo de todo modelo de educación de los ciudadanos, de los militares y de los magistrados y administradores

del Estado, así fue educado Solón, así fue educado Clístenes y así deben ser educados aquellos” (Heródoto, 1990, p.62)

Platón seguiría las enseñanzas de Homero, los responsables de los destinos de la sociedad civilizada, distinta a todas las demás sociedades de la historia, debían ser educados en el modelo homérico, el amor por el conocimiento (filosofía) de Odiseo, la Grandeza y la Disciplina de Aquiles deben ser los elementos primordiales de la educación de los ciudadanos, los administradores y los líderes políticos.

El mito de las Cavernas se convierte así en el modelo educativo platónico por excelencia: los hombres, destinados por una providencia oscura e irresponsable (Prometeo) a las sombras, aprendiendo de sus mismos errores deben romper las cadenas de la ignorancia, pero este rompimiento no lo es todo, es el inicio de una gran batalla contra las adversidades productos de la tiranía; la responsabilidad acompaña a este proceso, una vez abiertos los ojos ante la realidad, los que han obtenido la libertad del *logos* (pensamiento) han de volver a la caverna a romper las cadenas restantes, sin embargo, se encontrará con adversidades aún peores, y es allí donde la disciplina se impone por encima de los intereses individuales.

De esta manera, la música, las matemáticas y la literatura han de ser parte integral del proceso educativo. Más importante aún es la necesidad de encaminar esa disciplina hacia los fines supremos de la sociedad, los fines de la justicia. Las instituciones del Estado deben hacerse del control de los procesos educativos, con ello lograrán que los valores morales individuales así como los intereses que de ellos se desprenden sean erradicados del proceso educativo. Los vicios, productos de las pasiones son contrarrestados por la disciplina, la responsabilidad y el amor al conocimiento. De esta manera se inicia lo que posteriormente en la ilustración se denominaría la institucionalización de la educación en la sociedad civilizada, una utopía platónica que en la actualidad es parte integral de todos los planes de formación social y política a nivel mundial.

Posteriormente al modelo platónico, Aristóteles comprendería la necesidad de que en una sociedad perfecta fuere necesario que las instituciones se encargaran principalmente de la educación de los ciudadanos, de los magistrados de justicia y de los líderes de la sociedad: “No puede negarse, por consiguiente, que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador (y por ende las instituciones). Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto”. El principal objetivo de la educación en la República es la distinción entre las utilidades de la técnica y las utilidades de la trascendencia, lo que divide a su vez a la educación en enseñanza noética y enseñanza dianoética. De las dos, la más importante y delicada es la educación dianoética, puesto que corresponde a las responsabilidades de los magistrados, los legisladores y los ciudadanos de la asamblea pública. Pero irremediamente la enseñanza noética no puede ser descuidada por el Estado, ella reconoce la utilidad de la maestría de los trabajos que deforman el cuerpo, pero que satisfacen las necesidades primarias y privadas de los ciudadanos, y en tanto ellas queden satisfechas, las necesidades privadas no serán discutidas en el espacio público, excluyéndose la posibilidad tradicional e inmanente de la acción política de encontrarse y hacerse de corrupción.

Música y gimnasia deben ser parte de la educación de los niños y los jóvenes, y deben ser excluidos de la totalidad del proceso de educación aquellos contenidos que han sido inculcados en la costumbre y que han generado situaciones adversas en la historia de la sociedad civilizada. El problema principal presente en Aristóteles y el Platón es la imposibilidad de funcionalidad de estos procesos depurativos, los modelos educativos no pueden ser perfectos, no puede aislarse al filósofo de los vicios en su totalidad, puesto que muchas de las relaciones sociales son conflictivas y viciosas, y aún así aportan elementos importantes al desarrollo de la sociedad.

De esta manera los sofistas y los narradores líricos de la Atenas de finales del siglo VI a.c, criticaban los modelos antes presentados con la argumentación de que se

estaban educando héroes míticos para una sociedad que había dejado tras de sí la moral y las costumbres de una sociedad históricamente atrasada e incivilizada. El nuevo modelo educativo debía basarse en la realidad y en el conflicto material de la sociedad, los legisladores debían desligarse de la responsabilidad de educar a los jóvenes y a los futuros legisladores. Al contrario de lo que se creía, la democracia no trajo consigo una mayor responsabilidad de las instituciones para con la educación de los ciudadanos; ahora, la libertad de enseñanza había roto el compromiso educacional de las instituciones, los sofistas y narradores vieron así la posibilidad de hacerse de un lugar privilegiado entre los demás ciudadanos, y como consecuencia la revolución no tardó en aparecerse por la geografía ateniense, y se empezó a valorar el derecho de aquellos que han sido declarados como producto de una revolución, con lo cual se introdujo de tropel en las tribus a los extranjeros y a los esclavos domiciliados. De allí en adelante la falta de educación en los ciudadanos trajo consigo el declive de las instituciones republicanas de Atenas, cuestión histórica que se agravó con la capacidad de los líricos, literatos y sofistas para hacerse de la educación de los jóvenes y futuros políticos.

Esta es una de las similitudes de nuestra historia con la historia clásica de Occidente. De manera semejante a como Clístenes permitió el derecho de ciudadanía a los extranjeros y a los esclavos domiciliados, luego de la expulsión de los tiranos, de igual forma se permitió en Venezuela y en toda América Latina la legalización del derecho a la ciudadanía a los esclavos, hombres libres no educados y hombres libres educados pero cuyos intereses eran sumamente personales y egoístas, luego de la expulsión de los blancos peninsulares de las estructuras de dominación del Estado en Venezuela. Como consecuencia de este análisis las palabras críticas de Simón Bolívar sobre la construcción de las Repúblicas aéreas, instituciones sin ciudadanos donde no se siguen las responsabilidades de instrucción política de los jóvenes, de los ciudadanos y de los administradores públicos.

Similitudes que se comparan con la actualidad histórica del proceso político “revolucionario” de finales del siglo XXI en Venezuela. Una revolución política, social, institucional, económica puede degenerar fácilmente en la aceptación de un derecho de ciudadanía a aquellos individuos que no han sido educados correctamente en los fines supremos de la sociedad civilizada, democrática y republicana. Esta situación histórica se compara a su vez con la revolución que dio por terminada la vigencia del *Ascién Regimen* y la revolución anterior que dio por finalizada la edad media.

Correspondería a los autores de la corriente humanista y del renacimiento la exploración de las consecuencias de un modelo de enseñanza oscurantista como el experimentado por la edad media, materializado por el clero y la Iglesia. La escolástica sirvió para reconstruir los modelos de enseñanza de Platón y Aristóteles, al igual que sirvió para revivir los modelos educativos de la República romana. En ambos modelos las instituciones del Estado debían asistir a los procesos en enseñanza, primero para su propio beneficio en la medida en que la educación conviniera en construir un valor de disciplina en los jóvenes, de tal manera que se pudiesen utilizar como miembros del ejército semipermanente de lo que posteriormente se conocía como el Estado Moderno; segundo, como una condición de libertad en la medida en que se seguían las conclusiones platónicas de que el conocimiento es parte de la trascendencia del mundo material de las necesidades y las pasiones.

Masilio de Padua convenía en apoyar una universidad que se contrapusiera a las fronteras impuestas al conocimiento y a la pluralidad por parte de la Iglesia. La universidad debía construir las bases del pluralismo de una sociedad que posteriormente sería individualmente organizada en su esencia y en sus instituciones públicas (la sociedad moderna). Pero en esa universidad reconocida por Marsilio, nació uno de los principios más fundamentales de la modernidad, el concepto de tolerancia y el concepto de nacionalidad puesto que, se denominaban nacionales a los

provenientes de una misma región geográfica y que compartían un mismo conjunto de valores culturales, y “no se creería en otras partes del mundo, que tantas nacionalidades distintas puedan convivir en el más pleno mundo de tolerancia y cooperación universitaria” (Skinner, 1998, p.76)

Pero sería la popularidad la que mayor intensidad daría al modelo técnico de educación revolucionaria de la modernidad: La escritura en idioma vulgar, propuesta por Dante Alighieri, por Giovanni Boccaccio y por el mismo Leonardo Da Vinci, significó la salida de la tolerancia y de la pretensión de formación de los ciudadanos, de las paredes de las universidades, para convertirse en un proceso que progresivamente se iba constituyendo a sí mismo como un proceso comunicativo que terminaría por destruir las bases del feudalismo y el determinismo atomista del poder político y la técnica de la economía de libre competencia originaria.

La necesidad de tecnología fue otro de los impulsos “vulgares” a la construcción de un modelo educativo de formación noética. La utilidad de la maestría artesanal era necesaria, más imprescindible para el proceso de conformación del sistema capitalista mercantilista. La técnica era necesaria para la construcción de barcos para navegar el nuevo mundo, y las nuevas rutas hacia las especies, de allí que se empezaron a construir escuela de técnicas marítimas de navegación y de construcción de naves marinas. El encuentro constante con otras culturas marcó una revolución semejante con la historia del desarrollo de Atenas, estas nuevas culturas tenía siempre cuestiones educacionales más avanzadas, como los alfabetos, las matemáticas y las letras, incluso en su historia. La imprenta marcaría el nuevo camino del conocimiento y las universidades se diversificarían técnicamente en su interior, con lo cual el modelo de educación noética ganaba terreno ante los demás modelos posibles de enseñanza.

La construcción de artesanos ilustrados, como los denominó Jacob Burckhardt, marca el inicio de la nueva concepción de ciudadanía: ciudadano no es

aquel que propone y dispone de la soberanía y de su poder en las instituciones del Estado, sino que es aquel miembro de la sociedad civil productiva que, poseyendo estos derechos naturalmente, los entrega a las instituciones legitimadas por un contrato social, quedando aún bajo la denominación de ciudadanos, puesto que su pertenencia en la sociedad civil productiva asegura un resguardo por parte de las instituciones de sus derechos naturales. De esta manera se traslada el modelo educativo dianoético, llamado a construir ciudadanos, a un modelo técnico y tecnológico noético que asegura la reproducción de un sistema económico librecambista y capitalista en esencia.

Las responsabilidades morales desaparecen en la noética de la educación técnica, y los compromisos noético se apoderan de la relación instituciones-ciudadano. Los impuestos empezarán a constituir los elementos de la ciudadanía, de igual manera el trabajo productivo de los ciudadanos; por su parte, las instituciones convendrán en otorgar seguridad a los ciudadanos y en ofrecer un tipo de organización institucional que no exceda los límites propuestos por la individualidad y por la sociedad civil que le sirve de sustento y espacio de libertad. Estas eran las propuestas de John Locke, propuestas que se inscribían en el contrato social liberal. El modelo lockeano de educación es un modelo que enseñar las técnicas necesarias para el mantenimiento de un nivel óptimo de trabajo en la sociedad, y de un nivel alto de acumulación de capital, la disciplina deja de ser disciplina personal política, para convertirse en disciplina productiva económica, y la virtud de acudir al espacio público dejó de serlo para trasladarse a la sociedad civil productiva donde “el hombre es libre de los excesos del poder de los gobernantes”

Una nueva etapa histórica surgiría de esta transformación del modelo educativo: la modernidad empezaría así a conquistar mayores espacios geográficos gracias a la colonización y no sería hasta el tiempo de la ilustración cuando el modelo dianoético de la educación volvería a convertirse en norte de los procesos de enseñanza de la modernidad. Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, G. W. F. Hegel,

serían los encargados de proponer el primer modelo dianoético de educación para la modernidad, un modelo que nunca se cumplió en ninguna de sus etapas de evolución y que en esta investigación se pretende, ante las deficiencias de las instituciones de educación de la sociedad venezolana, recuperar en su esencia.

Han sido las enseñanzas de estos tres autores, junto a las de Jeremías Bentham las que dieron como resultado el reconocimiento de la educación política como modelo de construcción de ciudadanos aptos para la institucionalización de una constitución republicana. Las Repúblicas que reconocía Bolívar como Repúblicas aéreas, eran aquellas instituciones estatales que estaban sustentadas en leyes desconocidas por todos y en la autoridad legitimada por la necesidad de un liderazgo político militar de tipo caudillista y desintegrador, como lo nombraría posteriormente Laureano Ballenilla Lanz. Eran conjuntos de instituciones que no se fundamentaban en un contrato social entre ciudadanos y representantes políticos, puesto que ni los militares representaban a los ciudadanos ni los ciudadanos podían reconocerse como tales.

Mientras los Estadounidenses debatían a favor y en contra de los tratados educativos de Benjamín Franklin para los jóvenes emprendedores liberales de su país, nuestros líderes político-militares discutían el destierro del Libertador de Venezuela; mientras Rousseau y Simón Rodríguez discutían en Europa y en Venezuela respectivamente modelos educativos para el mayor número de los ciudadanos posibles, los adeptos a José Antonio Páez discutían la separación de Venezuela de la Gran Colombia y el exilio de Antonio José de Sucre. Pero no es una situación que se limita a los inicios de nuestras Repúblicas independientes, sino que se extendería por todo el siglo XIX, en la medida en que la revolución de 1848 daba a la clase obrera las herramientas organizativas y de conciencia de clase, para responsabilizar a las instituciones públicas de la educación de los jóvenes obreros, nuestros caudillos discutían qué nuevas constituciones serían construidas, puesto que ni siquiera comprendían las enseñanzas de Edmund Burke de que las constituciones no se hacen

en un proceso político, sino que son resultado de los procesos históricos y de los valores que a través del tiempo evolucionan con las instituciones, las necesidades y tradiciones de la sociedad.

Fue hasta la década de los cuarenta del siglo XIX, cuando se procedió a firmar el primer proyecto, fundamentado en las propuestas educativas de los discursos de Simón Bolívar en 1818, de educación e instrucción pública de la República Independiente de Venezuela, bajo el mandato de José María Vargas. Hubo que esperar casi medio siglo para que Antonio Guzmán Blanco instituyera de nuevo un plan de educación e instrucción pública nacional, el cual apenas inició y ya se estaba desestructurando en sus elementos constitutivos por falta de voluntad de los líderes del país. Llegado el siglo XX, el Estado Mágico se empezaría a hacer realidad de manera autorreferente, Juan Vicente Gómez dictó en el segundo año de su primer mandato el cuarto decreto de instrucción pública nacional, llevado por la necesidad de construir un sistema educativo nacional noético, tecnificado requerido por la explotación petrolera nacional.

A partir de allí los estudios sobre educación en Venezuela han abandonado los clásicos modelos educativos liberales, ilustrados, de la antigua Grecia y de Roma, y se han propuesto, desde la segunda era democrática de 1958, como estudios de analfabetismo y de políticas de educación de parte de los gobiernos “democráticos de la nación”. De entre estos estudios destacan los estudios de políticas de la educación en Venezuela, especialmente los de política de educación superior, puesto que han sido los estudios superiores universitarios del país que, como afirmaba Ernesto Canclini, han ido tras el fuego de Prometeo.

Como afirma Agustín Blanco Muñoz, en Venezuela no hemos construido aún las bases para un debate público sobre la educación de nuestros jóvenes, la educación de nuestros niños, la formación de nuestros ciudadanos, de nuestros líderes dentro y fuera de los partidos y de los administradores públicos. Es lo que representaba Max Weber a inicios del siglo XX en la Alemania Bismarkiana: los partidos políticos son

estructuras de socialización que toman decisiones a puerta cerrada, esta forma de tomar decisiones hace de la socialización política un proceso, como lo describe Simmel, procesos de socialización inversa que no buscan la integración de los miembros de la institución en sus sistemas comunicativos e interaccionales, sino que buscan al contrario, incluirlos en los procesos de reproducción institucional, pero que los beneficios y los elementos de socialización misma no sea parte de tal inclusión. Si los partidos no educan como expresaba Robert Michels a los burócratas de la administración del Estado, entonces los estudios superiores deberían crear un modelo de formación para administradores, como el caso de los Estados Unidos de Norteamérica y de Oxford en Inglaterra.

De esta manera se han encaminado los estudios de la educación en Venezuela, siempre dirigidos (solamente) a responder las siguientes interrogantes: cuánto se invierte en educación, cuántos desertan del sistema educativo, cuántos niños se encuentran en edad escolar, cuál es el promedio de su rendimiento; estas son las interrogantes que deben, siempre desde la perspectiva de lo que ha sido, en este ámbito, la ciencia social en Venezuela, responderse, y, con todo, se puede afirmar que, son buenos estudios, completos en su contenido y alcance que se proponen. Arturo Uslar Pietri era uno de los pocos detractores de este tipo de análisis, afirmaba que la conciencia de una nación se ha de inscribir en su modelo educativo y que nuestra conciencia divagaba porque no teníamos un modelo educativo que se pudiese perfeccionar, discutir, transformar, como igual carecíamos de un modelo de sociedad a la cual debemos dirigir nuestros esfuerzos.

A esta condición se suman los estudios sobre el problema de la identidad cultural de nuestras sociedades, especialmente la venezolana, donde la tolerancia étnica es una de las más elevadas del mundo. Darcy Ribeiro afirma que la diferencia es parte integral de nuestras sociedades, y en tanto esto sucede, la ideología, una de las principales características de la educación política (sea liberal, socialista, anarquista, cooperativista) no posee la continuidad necesaria en el tiempo ni la

relevancia suficiente en el espacio institucional del país. Si no existe identidad definida en términos de univocidad, no podremos alcanzar la solidez ideológica necesaria y suficiente para definir un modelo de sociedad y un modelo de educación que guía a esa sociedad, en tanto que educación política para los ciudadanos, para los administradores y para los líderes políticos del país.

Ha sido Noam Chomsky quien analizando el impacto de la tecnificación y la ideología neoliberal en los modelos comunicativos educacionales de los países del tercer mundo. En la medida en que la identidad de las naciones más pobres se convierte en un problema cultural, en esa medida el impacto de la globalización neoliberal, quien si posee una identidad evolucionada, es un impacto cada vez más profundo y más extenso, con lo cual los procesos educativos se convierten en *des-educación* en tecnificación de las interacciones sociales, en tecnificación de la educación de los niños y de los jóvenes, y en la socialización de un conjunto de administradores y representantes políticos a favor de las políticas neoliberales corporativas y globalizadoras de la burguesía, hoy transnacional.

Esta es la misma queja de los autores de la democracia republicana deliberativa y del republicanismo comunitarista a nivel mundial: Salvador Giner y John Elster uno desde el republicanismo, el otro desde la democracia deliberativa, han coincidido en acusar al modelo educativo liberal de la falta de compromiso político de los ciudadanos para con sus instituciones públicas y para con la democracia como forma de organización social, organización política y organización de los fines morales de la sociedad. La educación liberal es una educación para la economía capitalista, y es difícil enfrentar el reto de construir democracias deliberativas y/o republicanas cuando el sistema de socialización y moralización político por excelencia encauza todas sus fuerzas y recursos hacia la reproducción de un sistema de acumulación y de individuación cada vez más absorbente de los recursos morales y de los fines supremos de la sociedad.

Marta Harnecker acusa a la burguesía dependiente de los capitales internacionales de construir un modelo educativo acorde a los intereses de las corporaciones y de las ideologías neoliberales transnacionales. El proceso de democratización radical del Estado, donde los ciudadanos sean corresponsables de los destinos de la sociedad y de la economía, debe empezar por la educación, darle educación al pueblo es darle poder al pueblo. Sin embargo, el problema que enfrentan los enfoques similares al de Harnecker es que el modelo neoliberal de educación, noética y utilitarista, semejante al modelo Lockeano técnico y al modelo neoliberal de Friedrich Von Hayek, no enfrenta ninguna crisis previsible, por lo tanto sus consecuencias y sus extensiones cada vez son más sólidas y más profundas en la sociedad.

Los neosocialistas reclaman para sí la crítica al sistema educativo, los estudiantes de Herbert Marcuse acusan al modelo educativo de crear las condiciones para la materialización de un hombre unidimensional, y en tanto esto sucede, los ciudadanos votan por los líderes neoliberales, los líderes neoliberales satisfacen los intereses de los consumidores ciudadanos, y los administradores sirven ciegamente a los intereses de unos y de otros. Pero la crítica no ha sido suficiente, los neoliberales desde mediados del siglo XIX han comprendido que la educación de instrucción pública es un compromiso histórico con la clase obrera y con las clases desvalidas de la sociedad, y en tanto cumplan con este compromiso, la deficiente conciencia histórica de la clase obrera llamada a la revolución, considerará a la burguesía como una clase política soportable en términos de los beneficios económicos que ella puede reproducir.

Adela Cortina, otra de las autoras del republicanismo ha descrito al sistema educativo liberal como un subsistema cognitivo que diluye las oposiciones del dogma de nuestro tiempo, es decir, elimina progresivamente la legitimidad de los detractores de la democracia de corte liberal. Una de sus propuestas antidogmáticas –propias del pragmatismo que defiende- es la reconsideración del proyecto ilustrado de educación,

especialmente del proyecto roussoniano y kantiano de instrucción ciudadana. Ya Otto Kirchheimer ha descrito la deficiencia democrática de los partidos políticos encargados de educar a los burócratas administradores del Estado, ya Norberto Bobbio ha analizado la insuficiencia ideológica de los partidos políticos en cuanto a la formación ideológica de los ciudadanos, de sus miembros, de sus militantes, de sus adeptos y de sus seguidores, ya Jürgen Habermas ha demostrado el problema comunicativo de mediación de las estructuras liberales de socialización inversa, entre los que se encuentran los partidos políticos, y sin embargo, la democracia aún sigue empeñada en colocar la formación de los ciudadanos, de los burócratas y de los líderes políticos en manos de estos perversos partidos políticos.

Para lograr esta necesaria transformación, es necesario reconstruir el proyecto ilustrado de la modernidad, es necesario regresar a los principios de educación política libre de Rousseau, al neokantismo comunicativo ilustrado, al empeño histórico de trabajo creativo hegeliano, a la crítica a los axiomas de Hume y a la propuesta Nietzscheana de la desinstitucionalización de una educación opresora y antipluralista. Esto es lo que se denomina el proyecto inacabado de la educación ilustrada, aquella que convenía en formar los ciudadanos necesarios para mantener la libertad de las instituciones y de la sociedad, aquella que no tenía temor de debatir sobre los fundamentos de la propiedad y la acumulación en el momento en que esta sirviera a intereses contrapuestos a una sociedad justa, aquella que conviniera en ver al hombre como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr la reproducción de un sistema de dominación.

En este debate sobre la modernidad reflexiva y sobre los elementos constituyentes de los modelos prácticos de educación presentados, desde la antigüedad hasta la modernidad y desde allí hasta nuestros días, se inscribe nuestra investigación.

## **2. Marco Teórico.**

La sociedad de la información no ha traído consigo la tolerancia y la pluralidad de los conjuntos y sistemas informativos sino que, antes bien, ha cambiado la agencia de información desde las instituciones del Estado hacia las instituciones de la sociedad; el problema es que ha arrastrado consigo a las ideologías a una conveniencia única y suprema, que la información deje de ser plural e ideológicamente conformada, como en el caso del Estado democrático y empiece a ser una información plagada de intereses dirigidos al fin supremo y teleológico de la ideología liberal. Así describe Daniell Bell el fin de las ideologías que se percibía en la década de los ochenta y de Francis Fukuyama denominó luego el fin de la historia y el último hombre.

A partir de allí la crisis de las estructuras de socialización política por excelencia de la democracia empezaron a cumplir con las descripciones que Otto Kirchheimer había descrito en la década de los 50', los partidos políticos han dejado de ser partidos de programas sociales, económicos y políticos y se han convertido en partidos de masas, partidos cuya única meta es la captación del mayor número de votantes, electores cuyo interés no gira en torno a la democracia misma, en torno a las ideologías o a los programas de partido, sino electores mediatizados que en base a la publicidad asumen la preferencia por una u otra tolda política.

De esta manera Norberto Bobbio afirmaba que el fin del programa de gobierno, como mecanismo de acceso a las instituciones de poder representativo democráticas, había dejado atrás su vigencia y que el partido "atrapa todo" se estaba convirtiendo en el nuevo fenómeno político publicitario del siglo XX. El problema, como afirma Bobbio, es que los partidos políticos cumplen una función bien específica en la democracia, no sólo ni únicamente una función de movilización política, sino una función de socialización de los cuadros burocráticos, de los ciudadanos militantes, de los líderes políticos y de los parlamentarios que serían en definitiva los agentes que mayor peso representativo tienen en el Estado. A partir de

esta crítica los partidos dejan de llamarse estructuras de socialización con fines de conseguir el poder político, para denominarse estructuras electorales simples.

Fue Robert Michels quien describió primariamente las funciones de los partidos políticos en las democracias Occidentales: Si todas las democracias son representativas como lo afirma Giovanni Sartori, entonces es necesario que exista una esfera intermedia entre los representantes y los representados, y esa esfera deben ser los partidos políticos. Para Michels los partidos cumplen una función primordial dentro de la democracia, puesto que están obligados, para su propio bienestar, a cumplir las funciones de formación de cuadros burocráticos a favor de la ideología del partido, de manera tal que, un burócrata siendo partidario de alguna ideología, responda a las órdenes técnicas tanto del partido como de los gobernantes, y esta es una forma en que el partido, a través de la formación política logra controlar por medio de la burocracia al líder político gobernante.

Otra de las funciones principales de los partidos descrita por Michels es la formación de ciudadanos responsables con una ideología determinada por ellos mismos. La lucha político-democrática por el poder del Estado no puede darse exclusivamente desde las estructuras partidistas, la movilización cumple un papel de trascendencia en la lucha por el poder político del Estado, en la medida en que quede demostrada la capacidad de llamado y movilización de un partido a una marcha o a un mitin público. Pero a ¿quién llamará el partido? Por su puesto a sus militantes, y para ser un miembro de un partido primero deberá someterse a una depuración ideológica y a un proceso de socialización educativa de la visión política del ciudadano.

Por último, describe Michels el partido se encarga de la educación formativa e ideológica de los líderes democráticos de la nación. El partido se encarga de captar a aquellos hombres con capacidad inherente para ser líderes políticos, con aquellas capacidades carismáticas y con aquellas cualidades históricas que lo hacen ser un

*primus inter paris* dentro del partido y dentro de su militancia. Max Weber afirmaba que el líder político se formaba en el parlamento, pero antes de llegar al parlamento, es la educación política del partido la que lo constituye como líder de la nación.

Estas representan las tres funciones principales de educación política de los partidos democráticos, funciones que, como se observará, han dejado de ser parte de las acciones políticas de los partidos en el sistema democrático de Venezuela, y que han afectado enormemente el desarrollo de un modelo de educación política, verdaderamente democrático, y han incapacitado a las fuerzas utópicas de la política y de la democracia a disponer de sus recursos para construir un sistema de socialización republicano y deliberativo, como lo demanda su esencia funcional.

En Venezuela, a diferencia de resto de los países del continente y de Europa, fueron los líderes políticos los que construyeron los partidos y no como lo describía Michels u Ostrogorski, al contrario. La generación del 28' formada en las universidades del país, y con intereses comunes de una clase media más o menos ilustrada, fue el centro que permitió la institucionalización de los partidos políticos y las respectivas ideologías de cada uno de ellos. A partir de allí dos procesos de educación política de gran importancia se produjeron desde la década de los cuarenta en Venezuela: por un lado, aquellos procesos de captación de militantes, llevados a cabo principalmente por Acción Democrática y por COPEI, en los cuales, ante las adversidades de los gobiernos militaristas, la función ideológica fundaba una base de consenso entre algunos de los ciudadanos en torno al desarrollo de la democracia, de manera que la educación político-ideológica de los partidos se convirtió en una educación que apostaba al desarrollo de una democracia representativa en el país.

Por otro lado, la educación política de los partidos se centró en la formación de una clase de líderes de relevo, y el último caso, que finaliza y termina con ese enfoque paradigmático es la formación política socialdemócrata de Carlos Andrés Pérez. Describe Manuel Caballero que Acción Democrática demostró su capacidad de

formación política con este dos veces presidente de la República, un agente encartonado de la seguridad de Raúl Leoni, pasó a ser uno de los líderes carismáticos más intensos del país, y esto demuestra la vocación de los principales partidos políticos de formar una generación de relevo para dar continuidad a la dominación del sistema de partidos venezolano.

Sin embargo, el mismo caso de Carlos Andrés Pérez demuestra el decaimiento de las estructuras de socialización y la efectividad de los procesos de educación política de los partidos dominantes de la democracia venezolana: La segunda elección de Carlos Andrés fue una candidatura ajena a los intereses del partido, quien en una primera instancia no le ofreció el apoyo partidista, esto demuestra la incapacidad y la debilidad de las estructuras de socialización de los partidos para continuar los procesos de educación política de los líderes en cuanto a que, estos procesos permiten mantener un control férreo sobre los formados líderes democráticos. Pero de igual manera demuestra que los procesos de educación política de los partidos no estaban conformando cuadros burocráticos aptos para la administración de los asuntos del Estado a su propia conveniencia ideológica y para el control de las acciones del liderazgo político, puesto que CAP decidió, en su segundo mandato presidencial, atender a las premisas de Daniell Bell, y colocar no a los ideologizados burócratas de partido, sino a los preparados técnicos y economistas que habían ido tras el fuego de prometeo y se habían formado educativamente en el exterior, en las mejores universidades liberales de Estados Unidos y Europa.

Por su parte, los militantes demostraron en su acción de elegir a CAP que no estaban siguiendo líneas ideológicas del partido sino que fue, como afirma Ramón J. Velásquez, la convicción de los electores y su creencia en el carisma de CAP la que terminó por destruir aquella dominación de conciencias que tenía el partido Acción Democrática. Esto muestra cómo, ante un descuido profundo de los procesos de socialización y educación política los partidos pueden sumirse en un crisis interna, y la democracia puede seguir el camino recorrido por estos hacia la crisis.

Ya en la década del fin de la historia, los partidos políticos había olvidado por completo la formación de líderes políticos de relevo, Oswaldo Álvarez Paz nunca fue un verdadero líder de COPEI, así como Antonio Ledesma nunca se comparó a Betancourt ni a CAP en su trascendencia política en AD. Como consecuencia de este olvido, la clase política del país se empezaba a refugiar en el último vestigio conservador del bipartidismo, en Rafael Caldera, quien concluyó la demostración del declive de la función educativa política de los partidos democráticos en Venezuela.

Ante la falta de una estructura ideológica de educación y socialización política, las universidades e Institutos de formación de estudios administrativos han de cumplir las funciones de formación de los ciudadanos y de los cuadros burocráticos del Estado. Uno de los problemas principales de la crisis administrativa de la década de los noventa en Venezuela es que se han obviado, como afirma Michel Foucault, que la educación de los políticos y los administradores nunca se puede desligar de las tradiciones de la nación que deben administrar, puesto que las instituciones deben y de hecho son un reflejo de la arqueología de las costumbres de cada nación. La educación política que recibieron los cuadros burocráticos del segundo mandato de CAP, fue una educación política técnica para otras realidades y para otros contextos, y es a su vez, una educación política que necesariamente debe ser complementada por la función de unos partidos políticos que si cumplen con los requerimientos de socialización política en una democracia representativa.

Póngase el caso comparativo de la educación política en Reino Unido: los administradores si bien, algunos provienen de las estructuras del socialización de los partidos, la mayoría provienen de las universidades de Oxford y de Cambridge, denominados Oxbridges, los administradores son luchados por la administración pública y por la administración privada en un mismo nivel de competencia de salarios, remuneraciones extras y seguridad social. Una vez graduado y absorbido por la administración pública, el nuevo gerente resuelve por convertirse a una ideología

definida, laborista o conservadora, y aunque se alternen, sus cargos siguen siendo vitalicios solo que rotativos de cargos de confianza a cargos de administración formal. Pero la ideología del partido cumple una función importante en su formación política, puesto que a lo largo de su carrera se van acercando aún más a los centros de poder institucional, de manera tal que, mientras mejor posición tenga su trayectoria en el partido, mejor posición, de ganar electoralmente su tola política, tendrán en la administración pública. Esto demuestra que, con la función de los partidos en cuanto a educación política, función que complementa la formación técnica de los administradores y posibles futuros líderes políticos, coloca corta-pisas a las consecuencias negativas de aquel fin de las ideologías que anunciaban Fukuyama y Daniell Bell, cuyas consecuencias son perversas para la democracia republicana y deliberativa, o al menos para los procesos que han intentado construir las.

El caso de Reino Unido demuestra que debe existir un complemento en los procesos de educación política en un régimen democrático, de lo contrario, la retracción de las funciones de educación política podría generar una pérdida del espíritu de igualdad de competencia y de los altos grados necesarios de representación política democrática de los gobernantes hacia sus electores. En Venezuela de manera contraria el segundo gobierno de CAP y de Caldera marcaron el fin de esta complementación: CAP engrosó la lista de Ministros con sus héroes de la administración educados políticamente en la ideología más neoliberal del Norte, y eliminó los vestigios de comunicación partido-administración pública que aún existían. Como consecuencia se abrió aún más la brecha entre gobernantes y gobernados, el principio de representación fue roto y la crisis democrática asistió al desenvolvimiento histórico de los hechos.

Por su parte, Rafael Caldera, entendiéndolo que no existían figuras representativas de relevo de ninguno de los partidos, aprovechó la coyuntura histórica para olvidarse de los partidos políticos, engrosando su lista también con los tecno-boys de la UCV, entre los que destacaba el nombre de Teodoro Pecktopf.

Asistiríamos a partir de este análisis somero a una suerte de contradicciones de educación política: ante la ausencia de estructuras de socialización ideológica como los partidos políticos, deberíamos complementar esta situación con la creación de un instituto nacional de administradores públicos, y sin embargo, luego de casi década y media de la crisis de educación política, aún no se ha debatido en el país la construcción de un instituto de formación administrativa pública para burócratas del Estado, ¡extraña paradoja!

El Instituto de Estudios Superiores en Administración no es más que una agencia apéndice de los elementos de comunicación de las ideologías liberales de los países del Norte, y las universidades nacionales, si bien tienen a su cargo la formación de ciudadanos en sus aulas, son presa fácil de la democratización de las aulas de clase y de los procesos pedagógicos y en tanto esto suceda, al igual que la democracia del país, la educación política de los ciudadanos no tendría rumbo ni destino fijado.

Esto demuestra que la ausencia de un modelo educativo de formación política de ciudadanos, de administradores y de líderes democráticos representa una problemática para la construcción de aquel mandato del Libertador, de una República que se materialice en la defensa de los ciudadanos por sus libertades y sus derechos, y en el mandato de nuestra Constitución de 1999 sobre la construcción de una democracia “participativa (deliberativa) y protagónica (de responsabilidades de los ciudadanos)”. Situación esta que se agrava en el momento en que los líderes políticos se empiezan a formar fuera de los partidos políticos, con lo cual un pragmatismo vulgar se apodera de su educación y de su visión política. Los líderes comunitarios no saben, de llegar a ser diputados por ejemplo, los desmanes y las presiones a las que se enfrentarán en el Parlamento con lo cual deben decidir, una vez electos dos caminos: dejarse arrastrar por aquellos que han sido medianamente preparados para enfrentar la divina fortuna de los actos antirepublicanos de unos gobernantes sin virtud, o hacer frente a ellos sin las herramientas adecuadas. Ya sabemos por el destino de nuestras

instituciones cuál de los caminos han seguido los nuevos líderes de nuestra democracia.

Por este motivo, convenimos en aceptar como planteamiento deductivo de nuestra investigación que la construcción de un régimen republicano y de una democracia deliberativa en Venezuela no tendría validez ni vigencia funcional alguna sin que antes se constituya un modelo de educación política rígido, de responsabilidades ciudadanas, de formaciones técnicas a los administradores, de complementación ideológica de los burócratas y de formación política de los líderes democráticos, y esto a su vez no sería una realidad sin que se reestructuraran las instituciones de socialización y educación política del país, entendiéndose la creación de un instituto nacional de administradores públicos, la creación de un sistema educativo que preste atención a la formación histórica de los valores ciudadanos y la constitución de un conjunto de partidos políticos que no desatiendan las funciones de educación política de los líderes.

### ***3. Formulación de Hipótesis.***

- El desarrollo histórico de los modelos de educación política como base fundamental del análisis de un modelo de educación política para la construcción de una democracia republicana y deliberativa.
- La construcción de un modelo educativo técnico liberal de la modernidad como proceso que relega a un modelo educativo republicano y deliberativo a un plano secundario.
- La institucionalización de la educación política como premisa fundamente de la conquista de un derecho fundamental del Hombre, el derecho a la igualdad de acceso al conocimiento.
- La crisis de las estructuras de socialización política como los partidos y las escuelas de formación técnica de administradores como variantes

desestructuradoras de un modelo de educación política republicana y deliberativa.

- La fundamentación histórica del proceso educativo de la modernidad reflexiva como premisa básica para la construcción de un modelo democrático de educación política eficiente e históricamente efectivo.

#### **4. Formulación de Objetivos Generales y específicos.**

##### **4.1. Generales.**

Determinar los factores políticos y socioculturales que intervienen en la incapacidad de las instituciones democráticas del país para construir un modelo de educación política que sirva de fundamento para una posterior constitución de una democracia republicana y deliberativa.

##### **4.2. Específicos.**

- Explicar la evolución de los modelos educativos de formación política de los ciudadanos; concentrándose el análisis en el modelo clásico antiguo, el modelo moderno liberal, el modelo ilustrado y el modelo democrático contemporáneo.
- Describir la relación entre la crisis de las estructuras de socialización política como los partidos democráticos en Venezuela y la crisis de la formación de administradores públicos, de líderes políticos y de ciudadanos responsables.
- Analizar las consecuencias de la ausencia de una institución nacional venezolana de formación de administradores públicos eficientes, efectivos y eficaces en sus funciones.
- Comprender la necesidad de retomar las ventajas ofrecidas por el modelo de educación política republicana del proyecto ilustrado, a partir de la utilización de los debates de la modernidad reflexiva en sociología, filosofía política y ciencia política.

**5. Identificación de la información probable.**

El estudio de los modelos educativos no es un análisis muy popular ni extensivo en las ciencias sociales, menos en las ciencias políticas a quien le corresponde la estructura de formación política de ciudadanos, administradores y líderes democráticos de dicho modelo educativo. Sin embargo, atendiendo a la extensión y actualidad del debate republicano de nuestro final de siglo, entendemos que la recuperación realizada por la sociología y la filosofía de la modernidad reflexiva, de los aportes ilustrados a los modelos educativos de Immanuel Kant, de W. K. F. Hegel y de Jean Jacques Rousseau, es una recuperación que se inscribe como parte de la solución a la problemática planteada en Venezuela en cuanto a la deficiencia de las estructuras de socialización y formación política democrática, republicana y deliberativa.

Para lograr este objetivo, sería necesario de nuestra parte hacer un recorrido histórico, más profundo que el presentado anteriormente sobre la arqueología de los modelos de educación política, desde la antigüedad con Platón, Aristóteles y los sofistas, a la modernidad con John Locke, los utilitaristas, los padres fundadores de la democracia Norteamérica, los ilustrados como Kant, Hegel y Rousseau, hasta llegar a los modelos educativos de formación política de Nietzsche, Simmel, Weber, Arendt, Habermas, Giddens, Luhmann y otros. Consideramos que estos autores deben formar la base fundamental de nuestra investigación.

Ahora bien, la información debe basarse en:

- Análisis de textos históricos de la edad antigua.
- Análisis de textos históricos de la edad moderna.
- Estudios de las propuestas ilustradas de modelos republicanos de educación.

- Comprensión de las propuestas educativas y políticas de los autores de nuestro continente, especialmente de los padres fundadores de nuestra República.
- Revisión de las propuestas de educación e instrucción política de los partidos democráticos del país.
- Análisis de los decretos de educación e instrucción pública de las instituciones del Estado en Venezuela.
- Información obtenida de los artículos inscritos en las revistas especializadas de educación política.
- Revisión de la información recaudada de hemerotecas públicas y/o privadas y archivos particulares.

Motivado a que es un tema que difícilmente ha sido estudiado de la manera original como aquí se propone, sería necesario acotar que no todos los textos utilizados pertenecerán a estudios e investigaciones de este tipo particular de investigación, con lo cual, la bibliografía utilizada tendría que aportarnos bases analíticas para observar los caminos educativos hacia la formación política de un magistrado virtuoso, de un líder republicano, y de un ciudadano responsable con sus instituciones.

# **Capítulo I.**

**Categorías generales y teórico-conceptuales del estudio de algunos  
modelos de educación política.**

### **1. Generalidades.**

Este primer capítulo tiene como finalidad la exposición de las bases políticas fundantes y fundamentales de la enseñanza como institución social de gran importancia para el desarrollo de los regímenes políticos Occidentales y para el desarrollo de los subsistemas culturales y de Mercado de esta parte del globo. Dicha exposición partirá analíticamente del estudio de los modelos que en la historia de nuestro hemisferio geográfico se han propuesto y practicado, como instituciones de formación intelectual de los ciudadanos, de los magistrados y de los líderes políticos históricos.

Resulta necesario aclarar, para una mayor y mejor comprensión del texto, que este primer acercamiento tratará de describir los fundamentos teóricos y conceptuales de cada modelo, puesto que las derivaciones materiales de su aplicación y las ventajas y desventajas que cada uno de dichos modelos trajo para la sociedad de su tiempo, es parte de un capítulo posterior, en el cual se inscribirán también los elementos que de cada uno de estos modelos educativos políticos podemos extraer para organizar una discusión seria y científica en torno al modelo educativo para la construcción y la operatividad material de un tipo de democracia participativa, deliberativa y republicana.

Por otra parte, y es necesario de acotar, hemos preferido obviar los modelos generales de formación e instrucción pública destinadas a la enseñanza de “las masas” –en términos de Gaetano Mosca, de ese conjunto de la sociedad que históricamente siempre estará a merced y bajo la imprescindible dirección de un conjunto aparte de ciudadanos de la sociedad, debido a su incapacidad para autoorganizarse, y por ende para organizar un modelo de sociedad estable (1992, p.29)- en tanto que, un estudio de este tipo desbordaría los límites prefijados por nuestra investigación, y en cuanto que, lo que tratamos de describir en nuestro análisis son los modelos que han repercutido de manera directa en los procesos de construcción de instituciones republicanas que resguarden los derechos de participación política, de igualdad ante las leyes, de libertad ante poderes externos no legítimos y de justicia en tanto atención de las instituciones a los problemas e

intereses más representativos de la sociedad, los problemas e intereses del todos como colectivo social y político.

Entendemos que la ciencia política es la ciencia que: “se encarga del estudio de las relaciones de poder del Estado (relaciones instituciones e instituciones administrativas) de las relaciones de poder de y entre los ciudadanos (y las formas de participación de la sociedad civil)” (Duverger, 1991. p.44), en otras palabras es una disciplina científica que se encarga del análisis sistemático de las interacciones humanas que hacen referencia a la organización de toda una sociedad y a las relaciones de dominación y subordinación que generan equilibrios en el interior de nuestras sociedades; por tanto, cualquier estudio que se pretenda científico y dentro de los parámetros de disciplina denominada ciencia política, deberá atender y sustentarse en dos premisas fundamentales:

- 1) Que el estudio de los modelos educativos y su evolución histórica deben concentrar sus esfuerzos analíticos en describir y comprender los elementos que materializan la formación de una clase política gobernante a través de modelos de educación dispuestos exclusivamente para tal labor pública desde las instituciones del Estado. Tal descripción y comprensión deben incluir también la formación de ciudadanos responsables con sus instituciones.
- 2) Que el estudio de los modelos educativos observe las relaciones entre la práctica de la enseñanza política e ideológica de un tipo específico histórico y la forma que se adopta para la organización de las instituciones del Estado (régimen político).

Para lograr limitar el análisis a estos dos puntos referenciados, se dispondrá de una esquema analítico contextualista, el cual tratará de dar cuenta más o menos exacta de los problemas sociales, políticos y económicos a los que cada modelo educativo descrito y analizada debe dar soluciones efectivas, eficientes y eficaces. Cada modelo de enseñanza que plantearemos en este primer capítulo corresponde a una traducción racional occidental de modelos educativos mucho más antiguos y de otras regiones geográficas, especialmente de oriente

medio y del lejano oriente; en fin modelos arcaicos –no necesariamente caducos– que son, una vez llegados a nuestro hemisferio occidental, “revitalizados y reconstruidos, y adaptados a los requerimientos políticos, sociales y económicos de cada una de las sociedades occidentales de las que hemos sido herederos históricos directos”. (Nietzsche, 1979, p,53)

Por último, aunque no con menor importancia, describiremos tres de las premisas fundamentales de la corriente del republicanismo democrático de finales del siglo XX y de principios del siglo XXI. Tratando de comprender que esta corriente de pensamiento político y filosófico-moral ha tratado de salvar algunas de las ventajas que, para la ejecución de los derechos fundamentales, ha traído consigo la operatividad de la democracia liberal. Una de las características principales del republicanismo es que, como afirma Felix Ovejero Lucas, “esta corriente trata de rescatar, a través de la educación moral, cívica y siempre política de los ciudadanos, el compromiso de los individuos, primeramente con la democracia sin adjetivos, luego con los derechos fundamentales y universales, y por último, con un sistema de interacción social en el que ambos elementos sean el norte de dirección y los fines supremos que se persigan” (1997, p,97)

De allí la importancia del debate de la democracia y del republicanismo para la construcción de un modelo de formación y educación política que cumpla con los mandatos constitucionales de operatividad de una democracia participativa (en la cual los ciudadanos sea partícipes de sus propios derechos, y sean garantes de su libre ejecución y amplitud) y protagónica (en la cual los ciudadanos sean parte de la soberanía política ejercida otrora exclusivamente por las instituciones del Estado).

La Constitución es la norma suprema de toda sociedad, en ella se han inscrito, suscrito y escrito los elementos principales del pacto social entre ciudadanos y entre ellos y las instituciones del Estado. De ser esto cierto, como normativamente lo debe ser, todas las instituciones del Estado y de la sociedad civil deben abocar todos sus recursos para el cumplimiento y materialización de

los mandatos constitucionales entre los que se encuentra la construcción operativa de una democracia participativa y protagónica. Pero como siempre existen resquicios del sistema político de los cuales se pueden aprovechar los que comparten fines corruptos democráticos, y a favor de eliminar estos resquicios que mejor solución que la constitución de un sistema democrático republicano donde sean los ciudadanos los que asuman las responsabilidades de un conjunto de instituciones de control político, las compartan con ellas, trabajen con ellas con el fin de perfeccionar las características republicanas de nuestra democracia.

Todos los autores de la tradición atlántica republicana, como lo expresa John Pocock, “han acordado que el único camino seguro hacia la construcción de un sistema político republicano (aunque no necesariamente democrático) es el camino romano de la educación y la formación política de los ciudadanos, puesto que no se puede hablar de una república donde exista la ignorancia de la Ley, la ignorancia de los derechos y sobre todo y especialmente la ignorancia de los deberes para con las instituciones del Estado” (Pocock, 2002, p.138). Y en base a esa afirmación, el republicanismo se encuentra íntimamente relacionado con la educación política necesaria en tiempos en que “la democracia se expone a sí misma como un régimen más que incompleto, como un régimen que con tantas promesas incumplidas se ha mostrado como insuficiente para el cumplimiento pleno de los derechos de libertad y de igualdad, como un régimen político que no encuentra sino por senderos oscuros y financieros la justicia y la operatividad de los derechos sociales y de la justicia social” (Bobbio, 1996, p,68)

Como afirma Helena Bejar, el debate sobre el republicanismo es un debate sobre la necesaria revisión de los fundamentos de una democracia liberal insuficiente en cuanto a su ciudadanía, y en tanto, “la ciudadanía se inscriba en un consenso moral y sea impulsada por un conjunto de elementos morales, sólo una educación políticamente moral puede hacer realidad la operatividad de una democracia suficientemente responsable con los derechos de los ciudadanos y con su derecho a participar de la cosa pública”(2001, p,139). Pero sobreviene la interrogante trascendental del debate republicanismo-educación política: ¿cuál es

el modelo ideal para formar ciudadanos moralmente capaces e individuos formados políticamente en el entendimiento de sus deberes y sus derechos?.

Correspondería a Jürgen Habermas contestar esta interrogante: el proyecto ilustrado no ha terminado de ser construido ni derivado en sus fundamentales elementos constitutivos, la esfera pública todavía está por construirse según los parámetros kantianos de la moral comunicativa, la educación ha de seguir el modelo roussoniano de formación moral y religión cívica contenida en el olvidado *Emilio*, y las instituciones han de seguir la trascendencia de la lucha por la libertad de un hegelianismo observado críticamente en su justa proporción” (Habermas, 1982, p,77). Por tal motivo, el apartado sobre el republicanismo debe terminar con un reparo al debate sobre la modernidad reflexiva y la recuperación del proyecto ilustrado de la filosofía pragmática social de finales del siglo XX, en el cual se inscribe incluso la corriente del republicanismo que hemos descrito anteriormente.

## **2. La esencia de la educación en el siglo XX, una crítica a la crítica de los sistemas educativos a la filosofía y a la moral.**

El problema de la tecnificación del mundo de la vida no es la expansión del dominio técnico y tecnológico hacia espacios que corresponden a la libertad y de la autonomía de la sociedad y de los individuos que en ella conviven, sino que cada espacio nuevo que es colonizado por la técnica es un espacio que queda ausente de elementos que sólo pueden ser otorgados por la religión y la moral, incluyendo la moral política y la religión cívica. Ante esta expansión (que parece desenfrenada) la educación política empieza a convertirse en un mecanismo de dominación técnica perdiendo, en contra de la voluntad republicana y deliberativa, la esencia comunicativa, moral y religiosa (en términos de religión civil y civilidad) de la acción política en nuestras democracias occidentales.

Lo anterior representa una de las consecuencias más perversas de la tecnificación del mundo de la vida, representa la pérdida de las fuerzas utópicas de la sociedad, la quiebra de operatividad social y política de la diversidad de pensamiento, lo que es lo mismo que afirmar la bancarrota de la pluralidad y la

individualidad propias de los seres con racionalidad y con vocación natural hacia la política y la comunicación. De allí que se pierda aquella Ley Aristotélica de que cada sistema cultural nacional tiene sus propias fuerzas utópicas que le permiten educar a sus elites políticas, a sus ciudadanos y a sus administradores públicos, legislación histórica que se mantendría operativa aún en tiempos de mundialización como los que viven las sociedades occidentalizadas del mundo.

Sin embargo, como afirma Michael Foucault, “en el momento en que las fuerzas de la imaginación humana se cierran y cercenan a las alternativas culturales, económicas y políticas para organizar a una sociedad, la técnica prontamente se pliega a un conflicto contra las esencias: Una simple sustancia (técnica, que puede ser por ejemplo la burocracia y los fenómenos tecnificados que de ella se desprenden) se convierte en un principio que todos en su totalidad y por obligatoriedad deben aceptar, legitimada esta aceptación por la necesidad, por estabilidad o por continuidad; es aquí cuando estas leyes de la historia que versan sobre las instituciones reflejo de los valores sociales y culturales, que corresponden al estudio aristotélico de los principios morales y filosóficos particulares de un pueblo, pierden su vigencia y se empiezan a colonizar psiquis individuales y a convertir a la educación en cibernética de la humanidad” (Foucault, 1970, p.137-138).

Por este motivo el siglo XX ha nacido como el siglo de la cibernética, entendiéndose por esta, más que una técnica una filosofía de las instituciones sociales y del Estado que tiene como objetivo la planificación comunicativa y burocrática de las labores orgánicas de la sociedad; de suerte que, la imaginación de los literatos, principales actores en la educación y formación de los ciudadanos y de los líderes de la democracia y la república, ya no se centra en las creencias de una vida superior o en la trascendentalidad de las conciencias, sino que, al contrario, sus esfuerzos se centran en la posibilidad de llegar más lejos pero no en la posibilidad de ser cada vez mejores y más responsables individuos y ciudadanos.

La situación presentada anteriormente se debe principalmente a que, si bien la tecnología nos ha abierto un mundo de posibilidades casi infinitas, no hemos llegado a un acuerdo moral de que una de esas posibilidades verse sobre los mecanismos técnicos y tecnológicos para llegar a una vida de “libertad, igualdad y fraternidad”, como otrora los autores del racionalismo habían predicho que sucedería (Condorcet por ejemplo).

La anterior es una de las críticas más profundas a la crítica de la técnica a la moral y a la religión cívica. Puesto que los literatos y escritores políticos ya no discuten sobre la trascendencia de los derechos fundamentales; a partir de allí, empiezan a surgir una serie infinita de literaturas que versan sobre la gerencia de los mercados y las capacidades de la acumulación, con ello, la política que debía ser la acción más digna del ser humano se convierte en una acción secundaria que se puede delegar en beneficio de la salud del Mercado, sistema este en el cual “podemos satisfacer todos y cada uno de nuestros intereses y metas, suficientes para vivir una vida buena”. Esta era una de las críticas que H.G. Wells realizaba contra los detractores del Quijote, del Fausto y de los escritos de Rousseau.

La propuesta de Wells es sencilla, si por ejemplo se enseña a nuestros jóvenes que el paso de un hombre en la luna es un gran paso para la humanidad, nos preguntamos desde la verdadera inteligencia, de quién es realmente el paso en la luna; ahora hacemos el ejercicio sobre la historia de las revoluciones occidentales, por ejemplo la francesa, si ella representa la lucha de la humanidad por la igualdad y la libertad, entonces, a partir de allí todos somos libres e iguales, o tenemos que luchar de la misma manera que los franceses para serlo. El problema de la ideología técnica en la literatura, es que de ella depende la educación política de nuestros jóvenes, o lo que es igual, de los futuros miembros de la ciudadanía de nuestros Estados.

La pregunta de H.C. Wells nos lleva a la gran interrogante de Goethe “es verdad que al final de cuentas somos esclavos de las criaturas que nosotros mismos construimos” atendiendo al diálogo de Mefistófeles con el Doctor Fausto.

Hemos entregado nuestros valores de humanidad a la técnica y el bienestar material, o hemos entendido que el compromiso parte de la voluntad de sacrificarnos por nuestra nación o por nuestros congéneres y conciudadanos, si la respuesta es positiva con respecto a la primera interrogante, entonces qué tipo de ciudadanos estamos formando, si la respuesta es negativa, entonces debemos encausar todos nuestros recursos hacia la construcción de un modelo de educación moral y de religión cívica lo antes posible, al menos en Occidente. Al final de cuentas como afirmaría Goethe “se ha vendido el alma al diablo por unas cuantas miserias de grandeza y por unas cuantas respuestas a nuestras incógnitas menos importantes”

La enseñanza de la historia, que para los romanos constituía la base del patriotismo (uno de los elementos cívicos fundamentales del republicanismo) constituye en la actualidad una de las enseñanzas más tecnificadas de la instrucción pública (Cart, 1976, p,60). La ecuación de la enseñanza de la historia ha sido muy sencilla en Occidente: heroísmo= capacidad de dominación + beneficio exclusivo de los pueblos dominantes. Y todos los modelos educativos se han propuesto y siguen proponiéndose de la misma manera, el héroe no aporta nada a su comunidad siendo un agricultor, allí es un completo desconocido, sólo en el fragor de la batalla al filo de la espada el héroe es un gran revolucionario que entrega sus virtudes a la grandeza de su pueblo y de su cultura.

Es allí donde nace la injusticia que se enseñará en Occidente, desde el nacimiento de la lírica romántica griega hasta nuestros días de democracia global. El héroe puede ser un hombre educado para el bien y la justicia de la comunidad, como lo afirmaba Platón en su República; pero también puede ser el más egoísta de los animales que comprende que en algunos momentos de su evolución ese bien y esa justicia (moral y religión cívica) no son elementos suficientes para la supervivencia y la búsqueda de la gloria, y por ello, permite que la sociedad en espacios reducidos de tiempo lo envuelva darwinista y “equilibradamente”.

De esta manera nace la tragedia de la educación tecnificada e institucionalizada, como lo afirmaba Friedrich Nietzsche, “nace con la institucionalización de un modelo educativo que no posee ninguna relación con la convicción de la humanidad, un modelo educativo altamente autoritario donde las posibilidades de ser libre y llegar al conocimiento de una manera natural, como habían llegado los primeros filósofos, son truncadas en su totalidad; de allí en adelante, los problemas a los cuales el conocimiento debe dar respuesta no necesariamente van a ser problemas de toda la sociedad, sino que por lo general han de ser problemas de particulares quienes desde el ámbito institucional promueven formas de dominación contranatura” (Nietzsche, 1989, p,41)

Para darle un elemento fáctico de operatividad a la crítica del autor alemán, basta con observar el caso del poder eclesiástico de la edad media, contexto en el cual “las condiciones de sabiduría eran suficientes para determinar las posibilidades de estar más cerca o más lejos de Dios, es decir, para ellos, estar más cerca de la orientación de los hombres hacia los fines que Dios había prescrito: hacer la guerra contra las otras religiones, ser humano sólo en el momento de estar frente a un altar, lograr expiar las culpas con o sin el consentimiento de Dios a través de una pagana creencia Celta del diesmo” (Gierke, 1990, p,108)

Estas pueden ser las consecuencias de colocar en manos de unos cuantos (pocos y excluyentes) el poder del conocimiento, el poder de crear la exclusividad de los problemas y las soluciones que deben desprenderse de este conocimiento para dar respuesta a estos problemas. Así nos interrogamos, quiénes son los que en definitiva forjan los *pensum* de estudio de las Universidades, de las escuelas secundarias y de las escuelas primarias y otros centros de enseñanza en todo Occidente y en Venezuela específicamente?, estos *pensum* son resultado de un consenso entre los miembros de la comunidad estudiantil y de las instituciones más representativas de la sociedad, incluyendo a los ciudadanos particulares?; o por el contrario, son parte de una clase exclusivista que no permite más que la

discriminación entre los que discutirán el calendario de los estudios y las materias y problemas a enfrentar.

Estas son algunas de las interrogantes que se plantearán a lo largo y ancho de este trabajo, preguntas trascendentales estas a las cuales se requiere dar solución republicana e inmediata. Entendiendo que existe una relación estrecha e importantísima entre la corriente de pensamiento y la operatividad de las instituciones del republicanismo y la construcción de un modelo de educación que permita la formación política de los individuos como finalidad principal de las instituciones de educación, y que esta educación política se encuentre siempre por encima de las cualidades y cantidades de una educación tecnificada para el trabajo burocrático del Mercado.

### **3. Sobre la educación Occidental. Un contraste con Oriente y la racionalidad teológica.**

En las formas políticas del antiguo Oriente, Manuel García Pelayo analizaba algunas de las instituciones que se utilizaban para educar a los jefes políticos de naciones como Egipto y Mesopotamia: “Los datos que eran recopilados de la historia de estos pueblos –quienes poseían grandes bibliotecas al servicio de la clase aristocrática gobernante- eran puestos a la orden de los maestros y escribanos, quienes estaban encargados de señalar el camino para la educación de los futuros mandatarios del Imperio” (García Pelayo, 1995, p,47). Como afirma Gaetano Mosca “en la historia siempre han existido dominados y dominantes, una de las razones fundamentales de esta situación constantemente histórica es que los unos han aprendido a convivir con el conocimiento de la política, como lo expresaba Maquiavelo, los otros han aprendido a convivir su incapacidad para formarse alguna razón política de libertad” (Mosca, 1992, p,31)

El modelo educativo de los pueblos Árabes de la antigüedad enseñaba a través de la historia las raíces que fundamentaban los valores de las sociedades Orientales, a partir de allí, la grandeza de la comunidad era señalada como la máxima expresión del aporte individual a la historia general de los pueblos de

Oriente, el aporte a lo que ellos conocían como su historia universal. Describe Pausanias que “una de las razones por las cuales los filósofos de Atenas realizan la travesía hacia Egipto, es que aquellos no sólo se creen el centro del universo, sino también que su aplicación de las enseñanzas históricas los ha llevado a construir uno de los imperios más formidables que se haya conocido hasta el momento, uno de los imperios donde las razones no se discuten sino que se construyen ante cada necesidad nueva” (Pausanías, 1985, p.187)

Era la comunidad, la nación –aunque este concepto no tendría la significación etimológica actual sino hasta la edad media en los siglos XI y XII en las universidades Italianas, se utiliza aquí para denotar la estructura territorial y política de los pueblos imperiales de Oriente Antiguo- el depósito de las pequeñas cantidades de aptitudes hacia el conocimiento, es decir, que todas las enseñanzas estaban centradas en recordar las grandezas de estos pueblos y en revivirlas a cada instante y a cada mandato. Como afirma Max Weber, “los pueblos de Oriente han estrechado como ningunos la disciplina religiosa con la educación política de los miembros de la sociedad, si bien esto trae como consecuencia un atraso en su evolución institucional política, trae un adelanto en cuanto a las capacidades de las instituciones de socialización para enfrentar los problemas de anarquía de sociedades como las europeas en los siglos XV y XVI, cuestión que no aprendería Occidente sino hasta mediados del siglo pasado (siglo XIX)” (Weber, 1998, p,338)

El problema que presentaban los pueblos orientales en sus modelos educativos, sustentados principalmente en la enseñanza de la historia de la grandeza de estos pueblos, se centraba en la existencia real y operativa (hasta con cierta legitimidad de convicción) de una profunda exclusión de gran parte de su población: por ser imperios, una porción importante de los miembros de la sociedad eran esclavos u hombres no libres, sino militares al servicio de los mandatarios, como consecuencia, esa gran parte de la población queda totalmente excluida de las ventajas de un modelo educativo fundamentado en la historia de la grandeza de los antepasados, sería un grave error político, puesto que la grandeza

de los antepasados representaba la grandeza de hombres libres que, al contrario de lo que ellos eran, nunca se habrían dejado esclavizar. (Hegel, 1996, p,205)

Las fórmulas de enseñanza que se han señalado estaban destinadas sólo a un conjunto muy reducido de personas, consideradas ciudadanos por sus características de ser magistrados o administradores de territorios obedientes al imperio, en su justa definición, por ser detentadores de la soberanía de las instituciones públicas, como lo expresaba Aristóteles (1979, p,80). La clase política se beneficiaba exclusivamente de las características de este tipo de enseñanza, sin embargo, como afirmaba Gaetano Mosca, “este es un principio que desde los grandes imperios del Oriente medio hasta el Occidente del siglo XX ha servido a los fines de formación política de los ciudadanos; puesto que, no todos los miembros de la sociedad pueden estar en un mismo nivel de formación intelectual, dado que, no todos tienen las capacidades naturales e históricas para aceptar estos principios, que más que principios de enseñanza son principios de vida y de estructuración de la sociedad” (Mosca, 1992, p,33).

Posición esta de Gaetano Mosca que sería rebatida posteriormente por Thomsom Meisei en un libro titulado *el mito de la clase gobernante (1987)*: Las consideraciones de Meisei, echo por tierra las características únicas y naturales de las elites políticas, con lo cual se había legitimado hasta la fecha la exclusividad histórica de un modelo educativo de formación política e histórica; sin embargo, las tesis de Meisei no pudieron enfrentar y superar las tesis de Gaetano Mosca sobre la necesidad de una formación expresa y continua (benéfica por demás para la organización de las fuerzas políticas de la sociedad) de los miembros de una elite y la diferenciación de la formación intelectual de estas, por más que el contenido de dicha formación no fuese comparativamente de mayor calidad que la del resto de los miembros de la sociedad.

Volviendo al tema de la educación diferenciada entre los miembros de los pueblos Orientales de la antigüedad, cada contenido informativo histórico era parte de un proceso de socialización cívica, que permitía una profunda integración

entre los ciudadanos administradores del destino de los imperios. Con ello se formaban no sólo los conocimientos básicos de la administración del Estado, sino también la capacidad de colaboración por encima de las diferencias particulares de los miembros de la clase política, en momentos en que las instituciones perdían su fortaleza, o en el momento en que un ataque inminente contra su esencia cultural y si “libertad” se producía.

A pesar de las distancias temporales y de las distancias geográficas, estas consideraciones fueron tomadas por los pueblos de la Grecia clásica antigua, siendo planificadas todas y cada una de estas enseñanzas con la racionalidad Occidental. Muchas de estas fórmulas de educación fueron plasmadas por los sofistas y por los literatos de la antigüedad ateniense, entre los que destacan las fórmulas de enseñanza fabulesca de Esopo, quien en sus *fábulas* (1999) trataba de encontrar un camino realista a la formación de los jóvenes destinados a gobernar y dirigir los destinos de la polis.

Una importante cantidad de estudios sobre educación de la antigüedad Occidental, tiene como centro de su análisis la descripción y comprensión la acción pedagógica de los sofistas, quienes eran reconocidos como los maestros educadores que “por dinero o por conveniencia, lograban sacar de las tinieblas a los futuros gobernantes de la titánica democracia ateniense” (Polibio, 1990, p,325), y que tanto fueron criticados por los tres grandes filósofos de su tiempo, hállese de Sócrates, Platón y Aristóteles (Finley, 2000, p,88). Sin embargo, es en Homero y en Esopo donde las primeras manifestaciones de las enseñanzas históricas de los pueblos orientales son develadas según la racionalidad occidental, al menos las enseñanzas de los pueblos del medio Oriente, entre las que destacan las enseñanzas del imperio egipcio.

En Homero, y especialmente en su Odisea, se pueden encontrar vestigios de las formas educativas y de formación política de los gobernantes Egipcios descritos por García Pelayo. La sociedad de Ítaca estaba configurada de manera muy similar a las descripciones que hacía Pelayo de los hijos de Sumeria, esclavos

y hombres no libres, comerciantes y mercaderes, militares y por último en la cúspide de la pirámide de la estructura política, social y económica se encontraban los gobernantes. Cada hijo de gobernante se encontraba en una mejor posición que cualquiera de sus congéneres, puesto que según la sucesión hereditaria, éste dominaría los destinos de la sociedad una vez el rey haya muerto. Cada miembro de la familia real estaba concentrado en un oficio que le ayudaría a su formación histórico moralista. Con una profunda devoción por los dioses que escriben el destino de los hombres, incluso el de los gobernantes, cada futuro administrador o rey permitía que parte de su formación intelectual estuviese en manos de un sacerdote, o de un Oráculo quien podía interpretar los designios de los dioses.

El destino no estaba marcado, como en los procesos de formación de los gobernantes orientales, casi exclusivamente por la moralidad de la historia y del reconocimiento de los dioses a las acciones que daban mayor grandeza a los pueblos que ellos gobernaban. Según Nietzsche, “las consideraciones de los egipcios eran acertadas en tanto que, seguían los principios de la potencialidad de los seres humanos, es decir, al contrario de los atenienses y demás griegos, estos creían que los destinos forjados en el fuego del sol estaban signados por la potencialidad del sujeto en cuestión, forjamiento que no significaba la marca y escritura del destino, sino que audaz y contrariamente significaba la ubicación de estos sujetos según su nacimiento para lograr realizar una carrera contra el tiempo y aportar algún elemento a la comunidad en la que se había construido su personalidad” (Nietzsche, 1974, p,72). En este sentido, la moralidad Occidental había obviado, o al menos condenado, como en el caso de Odiseo, que son los hombres los que posee las capacidades para hacer grandes a los imperios, y no que los imperios se forjan al calor de los debates de los dioses.

Los griegos de Homero no dejaban mucho a la potencialidad de los individuos, al contrario ellos creían que las capacidades eran regalos de los dioses, así como los pies veloces de Aquiles o la sabiduría astuta de Odiseo, quien terminó luego de su travesía por no aceptar tal convenimiento teológico. Cada hombre se debía a su comunidad teológica que significaba el campo de juego de

los dioses, que manejaban a su antojo a los peones humanos cuya racionalidad había sido entregada disparejamente según la explicación trágica del mito de Prometeo. Este fue el toque de originalidad que los pueblos “civilizados” de Occidente entregaron a las fórmulas “bárbaras” de los orientales antiguos.

Sin embargo, en su barbarie, los egipcios creían que el deber para con los dioses era la adoración por medio de la ilustración matemática e histórica y su aplicación en la consecución de la grandeza del imperio, como contraparte a las creencias occidentales que versaba sobre la obediencia ciega a los mandatos de los dioses, al seguimiento y aceptación de un destino que no sólo los ubicaba en su nacimiento sino que los marcaba para toda su existencia a seguir los designios de los dioses, de suerte que cualquier potencialidad sería cercenada si no correspondía a las exigencias caprichosas de los seres superiores. De entre los detractores de este modelo de racionalización de las enseñanzas históricas en la formación política de los gobernantes, destaca en nombre de Sócrates, para quien esta situación representaba la incapacidad de la razón, que si bien provenía de los dioses, para superarse a sí misma en cada enfrentamiento contra las dificultades del vivir a la sombra de los dioses (Séneca, 1998, p,291)

Posteriormente a las descripciones de Homero, fue Esopo quien analizó las necesidades del desprender y diferenciar el destino de los hombres y de la sociedad (polis) del destino marcado por los dioses: las *fábulas* de Esopo son parte de un conjunto de enseñanzas que permitía lograr comprender un mundo desde la misma perspectiva moral religiosa de Homero, pero con un toque de realismo histórico. Las enseñanzas de la historia persisten en las *Fábulas* pero es una historia de razones, justificaciones y verdades, al parecer es aquí donde la historia y la verdad se empiezan a entrecruzar, deslegitimando aquellas enseñanzas históricas que estaban sustentadas en la mistificación de los héroes que no significaban necesariamente las metas a seguir por los miembros de la sociedad, hablese de la crítica al Alcibíades presentada por Platón posteriormente a su *Carta Séptima*.

Las enseñanzas de Esopo seguían considerando algunas de las fórmulas de socialización política de los Orientales como fundamentales para la formación de los gobernantes de las ciudades estados griegas: *la moral debía estar en confrontación a los intereses no comunitarios, cada individuo que buscara el bien particular se convertía inmediatamente en un Idión, es decir, en un ser sin conciencia política ni de pertenencia, lo cual oscurecía su camino a la grandeza y a su libertad, puesto que ambas sólo pueden ser encontradas en las fronteras de la comunidad; en aquella trascendencia de la naturaleza que está cercana a los dioses y que esta cercana de manera similar a la transformación de las potencialidades humanas en verdaderas capacidades de los miembros de la comunidad. La moralidad era un puente (y así lo describe el pensamiento republicano de Cicerón) entre las verdaderas razones de la historia, por ejemplo: por qué el pueblo griego logró la victoria sobre el gran imperio de los persas, y los hechos que realmente ocurren de la manera en que estos ocurren.*

En una de sus *Fabulas* Esopo conquista una de las primeras uniones entre verdad, razón e historia, lo cual terminaba por predestinar a los hombres de una manera racional a las fuerzas que ellos mismos generaban y desataban. En un pequeño pasaje se muestra la recompensa por ser fuerte y por ser débil, en un diálogo entre un lobo y un carnero, las razones a las que aducía el carnero eran racionalmente verdaderas y válidas, sin embargo, ante la fuerza histórica demostrada por el lobo, aquel terminó por convertirse en el banquete del canino salvaje<sup>1</sup>. Si bien las *Fábulas* fueron escritas en tiempos de transición entre la colonización del Egeo por los griegos y las constituciones de las pequeñas ciudades Estados, significaron el tránsito entre una moral de los dioses que prescriben los destinos de los hombres y una moral de la naturaleza humana que

---

<sup>1</sup> Cierta día, cuenta Esopo, un carnero que bebía de las aguas de un cauce en la ribera abajo del río, fue abordado por un lobo quien hacía lo mismo pero en las riberas arriba del mismo cauce, has contaminado el agua de la que yo he de beber por lo cual, al igual que a tus ancestros, he de convertirte en mi banquete, ¿cómo es posible que pueda ser eso cierto, puesto que el río corre hacia abajo y yo no estoy en mejor posición que tú para contaminar el agua de la que tú bebes?, no claro que lo que tu dices no es cierto, lo cierto es lo que acabo de afirmarte, los lobos no nos equivocamos y te lo he de mostrar convirtiéndote en mi banquete de inmediato.

marca y escribe los destinos de los esclavos, de los ciudadanos y de los gobernantes (magistrados).

Se preguntará por la justificación de la existencia de estos párrafos para lograr un trabajo de la envergadura exigida, a esta interrogante se contestará que es aquí donde se produce el *Origen de la Tragedia de la educación y consigo del conocimiento denominado como racional, ese nacimiento del entuerto de la historia al que se refería Nietzsche y que fue bien recogido por Weber y por los críticos de modernidad y de la ilustración, desde Donoso Cortés, Carl Schmitt, Martin Heidegger, hasta los posmodernos y los modernistas reflexivos.*

Hasta el momento de las *Fábulas* las enseñanzas de la historia convenían en creer que un tipo heroico de ser humano permitía la grandeza de las naciones, que la comunidad de los ciudadanos permitiría la libertad de todos por igual, aunque las injusticias y las exclusiones estuviesen presentes, siempre sería mejor vivir en comunidad que como el inalcanzable dios o como el denigrante animal solitario (Alsina, 1997, p,59). A partir de Esopo la historia empezaría a cobrar autonomía dentro de las enseñanzas, una autonomía que la lograría separar de la moral y que permitiría construir un sistema de educación institucionalizado basado en la prescripción de las fuerzas de la naturaleza contenidas y normativizadas en el interior de la sociedad, una educación para los dominantes y otra para los dominados, una educación para los mercaderes y para los hombres no libres, en definitiva un modelo educativo que permitía a algunos ser ciudadanos y a algunos ser esclavos, con o sin el consentimiento de estos.

Este proyecto de educación similar al modelo excluyente denunciado por García Pelayo, propio de las sociedades del medio oriente, encontraría su justificación racional en las ciudades estado de Grecia antigua. Los sofistas aprovecharían las enseñanzas de Esopo para conquistar los espacios que antes pertenecían a los Oráculos y a sacerdotes de Apolo, de Atenea o de cualquier otra deidad. Como cada fuerza del mundo animal es traducida con menor intensidad a las sociedades humanas, pero nunca suprimidas en su totalidad, queda, afirmaban

permiten la competencia entre los miembros de una misma comunidad, no para el

beneficio de la comunidad sino para la construcción de un idiota que se destaque a merced del bienestar de esta. Es aquí cuando las razones se unen a la historia y la verdad se convierte en razón (Simmel, 1985, p,121). Aquiles convenía en ser el héroe a seguir porque había dado a los griegos grandes victorias gracias a un simple movimiento de su espada o su lanza; sin embargo, lo que destacaban los sofistas eran las consideraciones de individualidad que se encontraban en el personaje homérico: por qué ir a la guerra contra los etruscos como afirmaba Patroclo “por los griegos” acaso no es mejor ir a la guerra contra Troya por la grandeza y por la gloria del héroe que logró construir un imperio a merced del poder real del rey. Aquel que desafió la superioridad de los dioses en astucia fue condenado a pasar por las más amargas de las pruebas antes de volver a Ítaca, como en el caso de Odiseo, y aquel que se mostró en similares condiciones de hazaña a los dioses fue condenado a no volver a ver a su madre, vagando entre la gloria y el Hades, como es el caso del mismo Aquiles.

De estas dos muestras de la historia los sofistas reinterpretaban sus propias consecuencias: aquel que se atreva a conquistar espacios que son de los dioses o de la naturaleza, espacios de poder, espacios de sabiduría, espacios de astucia, espacios de movimiento -como en el caso de los viajes marítimos- obtendrían las glorías de aquellos, sólo que con consecuencias similares pero más terrenales, es decir, merced de la envidia y de la oposición de aquellos que aún no han logrado y tal vez no lograrán cumplir sus destinos de manera semejante. Estas son las descripciones de la historia de la antigüedad que han sido reconocidas por Federico Nietzsche y por Michael Foucault como el origen de la tragedia de la historia, esa simple traducción que llevó a convertir en virtud todo lo despreciado por la moralidad, especialmente por la moralidad cívica de la república y el republicanismo.

Sin embargo, aún más negativa es la consecuencia generada en este origen de la tragedia de la educación política: los resultados de esta tragedia es la institucionalización de las enseñanzas baconinas de los sofistas, las enseñanzas antimorales y anticívicas de la república. Tanto Nietzsche como Foucault proponen

que la educación institucional de la modernidad está sustentada en las sucesivas racionalizaciones que se llevaron a cabo desde la grandeza de la Grecia Antigua, y esta fundamentada en las formas de enseñanza de los pueblos de oriente medio. Cada conocimiento, afirman los autores –refiriéndose a ciencias morales y filosóficas del hombre- tienen dos orígenes en Occidente: un primer origen es la exclusivización de los contenidos de la enseñanza, cuestión que aún se mantiene presente en las sociedades del siglo XXI; un segundo origen, es la transformación del mito de prometeo que llevó a los estudiosos de la naturaleza y del hombre a guiarse por dos caminos morales totalmente opuestos: las enseñanzas baconianas –pertenecientes al dios Baco, la deidad de los placeres y las pasiones- y las enseñanzas apoloéticas –pertenecientes al dios Apolo de la justicia y al sacrificio por la comunidad (Nietzsche, 1979, p,53).

El convertir a los maestros de la enseñanza política –sofistas- en los nuevos prometeos es la aparición de la ambición de realización de la frase “saber es poder”: quien tiene el poder puede ser sabio, pero más sabio es aquel que no utilizándolo puede dominar al gobernante real (entendiendo esta frase como un inicio de un maquiavelismo antes del nacimiento del autor florentino). Los nuevos prometeos sofistas convenían en creer que no todos los hombres han sido preparados en su nacimiento para el conocimiento, una enseñanza que sería copiada al pie de la letra por Platón; esta diferenciación de potencialidad sería la justificación que se tendría para clasificar discriminatoriamente a los preparados y no preparados para recibir una enseñanza de la historia y de la verdad científica.

Es aquí donde los autores asienten sus mejores críticas: hasta el momento, todos sin exclusión, los estudios que se han hecho del fenómeno de la desigualdad en la educación política, a partir del análisis de los procedimientos de enseñanza y trato de las instituciones hacia los miembros de sociedad, han obviado que es en el origen de la tragedia que se inscriben y se muestran en sí mismos las causas principales de dicha discriminación; puesto que, el origen de la tragedia proviene de la justificación que dieron los antiguos occidentales en torno a la potencia y a la capacidad de los seres humanos, cuestión que siquiera ha sido deconstruida por

la declaración de derechos fundamentales de la ilustración. Cada ser tiene potencia y capacidad (Aristóteles, 1998, p.118), los orientales creían erradamente que la capacidad y la potencia se encontraban contenidas en un solo elemento de aptitud natural: los que están destinados y los que no están destinados.

De esta afirmación se desprenden dos consecuencias para el conocimiento y para la enseñanza; la primera de ellas, es que las aptitudes son observadas como pequeños compartimientos de potencialidad exclusiva para una tarea especializada, de suerte que, un gimnasta no tendría iguales aptitudes para otra disciplina, menos para la científica. La segunda afirmación, emite un postulado que ha permanecido por los siglos, la existencia de algunos individuos que son aptos y otros que son desechables: los primeros son imprescindibles para la sociedad, ella no podría ser racional, organizada y próspera sin la existencia de estos, ellos son guías de sus destinos y por ello deben ser enseñados por los cuasi prometeos que se quedan dormidos e igual que aquel representan la irresponsabilidad de los deberes asignados a los seres superiores; por otro lado, se encuentran los desechables, aquellos que sin ser imprescindibles son seres necesarios pero que pueden ser desechables en cualquier momento de la historia del desarrollo de una sociedad cualquiera, son la mayoría, la masa amorfa que no puede ser distinguida, que no puede ser identificada puesto que se demostraría que su potencialidad es igual que sus posibilidad de ser capaz.

Atendiendo a consideraciones similares, Aristóteles confirmaría uno de los axiomas más fuertes de la pluralidad humana, una pluralidad que se desprende de la propia individualidad de los seres humanos, de la originalidad de cumplir con la acción de vivir como racional, como *zoom politicom*.

Al igual que cada concepto tiene sustancia y esencia, cada hombre como concepción de ser humano tiene esencia racional y sustancia de convivencia y comunidad, cada partícula de la esencia debe contribuir a la formación de sustancias que prediquen la convivencia y las formas de convivencia en la comunidad. Pero la racionalidad propuesta por Aristóteles ha sido sometida a una

perversa doble interpretación: así como puede liberar a los hombres de sus ataduras, así puede exigir de los hombres la posibilidad de aceptar la dominación de aquellos que se presentan frente a la historia como imprescindibles, violando todo principio de sistema comunitario basado en el todo y las partes de Parménides: Toda parte debe contener la esencia del todo, es decir, la igualdad de los hombres que no permite discriminación, como la representada por el modelo de enseñanza de los orientales, es que todos somos parte de un género que se diferencia de la barbarie en el momento en que prescindimos de algunos de los elementos de la naturaleza salvaje en beneficio de la naturaleza racional propia del *zoon politicom*. (Arendt, 1998, p,46)

Pero esta igualdad como universal se transforma en igualdad particular en el momento en que cada uno construye a su modo según su propia originalidad, las sustancias que lo hacen ser miembro del todo social. De suerte que, la discriminación es una de las negaciones más descaradas de la esencia del pluralismo, en tanto que, no acepta la igualdad esencial de los hombres y al contrario construye igualdades dentro de espacios que no permiten homogeneidad, es decir, dentro de los espacios de formación de sustancias que permitan la integración sin eliminar la originalidad de las esencias racionales humanas (Aristóteles, 1996, p,104).

Esta debe ser la guía de los procedimientos de enseñanza, la vía a través de la cual institucionalizar una educación política republicana que, sin importar esté fundada en la historia, la moral, la disciplina corporal, la filosofía, logre entender que la esencia de la enseñanza es más importante que estas sustancias de conocimiento, es decir, que sin importar lo que se enseñe, no se encierre al conocimiento en planos excluyentes de especialización, y si por necesidad no puede realizarse esta función de distinta manera, entonces que no se pretenda la desincorporación de ningún espacio de conocimiento. Puesto que la especialización debe provenir de la desigualdad de grados de atención y no de la exclusión de espacios para los grados de atención.

**4. Sobre el debate educativo de la teoría del republicanismo democrático definales del siglo XX. 4. Sobre el debate educativo de la teoría del republicanismo democrático definales del siglo XX.**

A finales del siglo XX, el paradigma de la modernidad se mostraba como insuficiente para mantener un tipo de estabilidad y continuidad social democráticamente aceptable que permitiera la reproducción de los valores democráticos y de los principios fundamentales en cada uno de los procesos de interacción social. Ante esta insuficiencia dos corrientes de pensamiento se hicieron presentes en el auditorium de las ciencias sociales a nivel mundial: la corriente de pensamiento postmoderna, encabezada por Jean Francois Lyotard (1996), y los autores de la autodenominada modernidad reflexiva, entre los que destaca el nombre de Jürgen Habermas (1994).

De las dos corrientes antes presentadas, nuestro interés se centra en la segunda de ellas, debido a que la reflexión sobre las incompletitudes de los proyectos sociales y especialmente político-republicanos de la modernidad, es el núcleo de los debates de este específico pensamiento filosófico. Por ello, el republicanismo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se inscribe en los debates de la modernidad reflexiva en tanto y en cuanto, una de las vetas más importantes del conocimiento sobre el republicanismo se inscribe en lo que John Pocock denomina “la tradición republicana atlántica”.

De esta manera el republicanismo entendido como corriente de pensamiento y como proceso de formación política y moral de la sociedad, tiene dos variantes en su interior: una variante clásica que se adscribe al pensamiento clásico de la Grecia y la Roma Antiguas; y una variante moderna que se inscribe en las traducciones un tanto liberales y románticas del pensamiento clásico republicano. Las dos variantes representan un todo y difícilmente se podría afirmar que existe un pensamiento republicano que no aborde la problemática de la democracia con elementos teóricos y analíticos de estas dos variantes.

Quentin Skinner junto con John Pocock han afirmado que “la tradición republicanista de Occidente proviene de la cultura libertaria de las ciudades estado de itilianas de finales de la edad media. Las ciudades estado eran el último lugar

institucional donde se defendía la libertad y donde la ciudadanía era corresponsable con los derechos de todos y cada uno de sus conciudadanos, de allí que los Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio de Nicolás de Maquiavelo representan la descripción prescriptiva de una tradición de pensamiento republicanista que luego se trasladaría a Inglaterra en los escritos de Tomás Hobbes, de James Harrington y de John Locke en su vertiente más liberal” (Pockoc, 2002, p.63).

Sería la ilustración la que describiera en mejor medida el republicanismo moderno europeo, para John Locke “la república es el mejor tipo de gobierno en tanto y en cuanto, defiende las libertades de los ciudadanos y los espacios de autonomía que los ciudadanos poseen (especialmente en cuanto resguardo de poderes externos e ilegítimos), en sus ámbitos de interacción de trabajo productivo. Las instituciones del Estado no podrían concentrarse bajo un sólo mandato, por ello la división de los poderes y la representatividad del Parlamento, en tanto espacio libre de discusión y garantía de los derechos naturales, es un requerimiento republicano necesario, más imprescindible de cumplir por los procesos de construcción de un Estado instituido por un contrato social y de sus elementos de soberanía (sociedad civil y Estado)”.

La traducción republicana del atlántico puede ser observada de igual manera en los escritos de James Harrington, quien expresaba a Oliver Cromwell “la necesidad de organizar las instituciones del nuevo Estado, producto de la revolución y la anarquía, de una manera representativa y republicana”. Las propuestas de Harrington representan la versión más liberal del republicanismo, en tanto, el sistema censitario económico daba la referencia sobre quien podría hacerse de la ciudadanía y de las responsabilidades de ejercer la soberanía del Estado, “reviviendo las premisas aristotélicas en cuanto a que, la satisfacción de las necesidades privadas deja al hombre libre de sus intereses particulares y en tanto esto sucediera la libertad del espacio público no terminaría en libertinaje y corrupción, sino en compromiso moral con los asuntos públicos y no con los asuntos privados” (Petit, 2000, p,58).

Sin embargo, fue en la etapa de la ilustración cuando la tradición republicana que se trasladó desde las clásicas ciudades estados italianas hasta Inglaterra, se constituyó como un elemento primordial y operativo de la construcción del Estado de Derecho, como lo conocemos en la actualidad: en el Esbozo para la Paz Perpetua, Inmanuel Kant fijaba las bases de un constitucionalismo republicano liberal, en el que se inscriban los dos principios políticos más importantes de una régimen republicano:

1. El principio de Libertad, entendida como "libertad exterior (jurídica) como la facultad de no obedecer a las leyes exteriores sino en tanto en cuanto he podido darles mi consentimiento" (Kant, 1994, p,222).
2. El principio de la Igualdad, en el cual se asegure que, no exista fundamento alguno para que, cumpliendo cada ciudadano su deber en el puesto que le ha sido asignado por las leyes y la constitución, estos tengan la obligación jurídica para obedecer mandatos que no han sido constitucionalizados y que se refieren a la obligación de salirse de los límites de aquel mandato supremo les ha asignado previamente (Kant, 1994, p,223).
3. El principio de participación y representación en tanto que la libertad asegura la intervención de cada uno de los ciudadanos en los procesos de legitimación y acción de la soberanía en las instituciones de la república (Kant, 1994, p,224-225).

Eran estos mismos los presupuestos de Jean Jacques Rousseau en el Contrato Social, en este escrito se ensalzaba la grandeza republicana y libertaria de las ciudades estado de la antigua Grecia y de la República Romana, "la libertad es el principal elemento que constituye a las instituciones y que las guía en sus acciones; y la participación de los ciudadanos, en tanto que, ciudadanos vistos desde la perspectiva política, realiza una función similar" (Rousseau, 1985, p,85). El compromiso moral con las instituciones republicanas es el elemento que une los destinos de las instituciones y de los ciudadanos, el patriotismo los encamina

hacia la estabilidad de esta unificación y las leyes representan la seguridad de su cumplimiento.

Sería hasta la fundación de los Estados Unidos que el republicanismo ilustrado convergería con la democracia representativa. Robert Dahl afirma que "la mejor democracia moderna es la democracia madissoniana, las razones de tal afirmación es la realidad operativa de este régimen político que, como la describió Tocqueville, permite que la libertad no se convierta en libertinaje y que la igualdad sea la premisa fundamental de la competencia social, benéfica para los principios de tolerancia y de desarrollo cultural" (Dahl, 1978, p,72). James Madison afirmaba que "la libertad es un objeto histórico preciado que no puede ser ejercido por desconocidos (refiriéndose al populacho) sino que tiene que ser ejercido por aquellos bien reconocidos por las leyes y las instituciones de la república" (Madison, 1990, p,128) y en esto si están de acuerdo los republicanistas de finales del siglo XX, la libertad es el derecho fundamental de todo régimen que predique el republicanismo como esencia institucional, y este fundamentalismo lo lleva a la descripción de la voluntad kantiana en torno a la voluntad "el juicio de voluntad es un juicio de sacrificio y de compromiso, sacrificio de dar los derechos al resguardo de las instituciones, sacrificio de proteger de manera cívica a estas instituciones aún a costa de los intereses particulares inmediatos" (Kant, 1996, p,49).

A partir de allí el pensamiento republicanista ha estado íntimamente relacionado con el pensamiento democrático (generalmente de orden liberal). Sin embargo, aquella unificación práctica de republicanismo, constitucionalismo y democracia madissoniana ha sido en el desenvolvimiento histórico de las instituciones más un contrato de la filosofía política que un contrato social entre ciudadanos. Como afirma Ralf Darherdorf, "el problema del republicanismo es que está unido a la democracia representativa y no a una democracia participativa de corte deliberativo, la modernidad asumió el proyecto ilustrado, más como una utopía semejante a la nueva atlantida de Bacon y a la Utopía de Thomas Moro,

que como una necesidad de la historia republicana de los derechos fundamentales" (entrevista con Ralf Dahrendorf).

En tanto esta situación se presentó como recurrente en la historia, la democracia republicana se convirtió en un sistema por construir, siempre inconcluso, y en lo que Norberto Bobbio denomina una de las promesas incumplidas de la democracia "la construcción de un mayor número de controles al ejercicio del poder político, una mayor vocación de participación y aceptación de esta por los ciudadanos y por las instituciones del Estado, y una mejor configuración deliberativa de los procesos de decisión en el interior de las acciones de legislación y administración del Estado" (Bobbio, 1985, p.68)

El proyecto de la modernidad reflexiva en cuanto a su ala republicanista de pensamiento filosófico, se ha propuesto recuperar los debates y la operatividad institucional de las propuestas Kantianas de acción comunicativa (en el caso de los modelos de *acción comunicativa* Habermasianos) de las propuestas de instituciones republicanas de Rousseau (en términos de las razones del republicanismo de Salvador Giner) de las propuestas de tolerancia (en términos de aceptación de identidades plurales de John Locke), de las propuestas de solidez institucional democrática (en términos de republicanismo madissoniano).

Uniendo estos cuatro procesos inconclusos, podemos determinar cuatro principios del republicanismo de finales del siglo XX y de principios del siglo XXI, que deben inscribirse en el debate sobre el modelo educativo político en Venezuela, en tanto que, son los principios que debe cumplir estos modelos:

1. Una institucionalización del patritismo constitucional entendiendo que, como mandato expreso de la norma suprema, todos los recursos de las instituciones y de los ciudadanos deben abocarse al cumplimiento, respeto, materialización y garantía de los derechos consagrados en la constitución como derechos fundamentales y universales.
2. Una institucionalización de la moral cívica en cuanto a educación ciudadana, puesto que, el republicanismo es aquella concepción de la vida

política que preconiza un orden democrático dependiente de la vigencia de la responsabilidad pública de la ciudadanía.

3. Una institucionalización de una pluralidad de controles procedimentales en los que el imperio de la Ley tenga la misma operatividad dentro y fuera de las instituciones, es decir, la misma funcionalidad cualitativa y cuantitativa en el Estado como en la Sociedad civil.
4. La creación de mayores y mejores espacios de deliberación y discusión pública, como un mecanismo de ampliación de la esfera pública democrática.

Es en la construcción de los mecanismos de funcionalidad y operatividad de estos cuatro principios del republicanismo propuesta por la corriente de la modernidad reflexiva, donde se inscribe el debate de la educación política, puesto que, ante la ausencia de estructuras de socialización republicana, deben ser, como afirma el comunitarismo, “las instituciones del Estado las que se han de encargar de instituir un modelo de educación política y de civilidad (entendida como compromiso ciudadano hacia la democracia y hacia las instituciones y la Constitución), un modelo que en nuestro país debe ser discutido por la sociedad civil, por los magistrados del Estado y por los líderes políticos” (Bonilla/Jaramillo, 1996, p,22)