

Nueve tesis sobre educación para la democracia

(Nine theses on education for the democracy)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 21/01/2010
Aceptación: 02/02/2010

Javier B. Seoane C.
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Este trabajo expone nueve tesis que el autor considera fundamentales para cualquier discusión sobre educación para la democracia en clave de teoría crítica. El trabajo se concentra en la educación de la escuela, sus relaciones, su currículo y sus formas ideológicas, con miras a orientar posibles acciones emancipadoras entendidas como democratización de las relaciones sociales existentes.

ABSTRACT

This work exposes nine theses that the author considers fundamental for any discussion on education for the democracy in key of critical theory. The work centers in the education of the school, its relations, its curriculum and its ideological forms. Finally, the work seeks to orientate possible emancipating actions understood as democratization of the social relations.

(Pp. 79-96)

PALABRAS CLAVE

Educación, democracia, teoría crítica, ideología, emancipación.

KEY WORDS

Education, democracy, critical theory, ideology, emancipation.

Introducción

Este trabajo resalta nueve tesis que considero básicas para cualquier discusión sobre educación en, por y para la democracia, para cualquier educación que quiera coadyuvar en la democratización de las relaciones existentes a lo ancho y largo de nuestro mundo. Sin duda, en las próximas líneas hay otras tesis implícitas y explícitas que se articulan con las subrayadas, mas estas últimas constituyen núcleos neurálgicos sobre el asunto que nos concierne: la democracia y su educación.

Se entiende que la educación trasciende de la escolarización, sin embargo, en aras de aproximarse a niveles de concreción, se hace énfasis en el ámbito escolar, sin distinguir entre escuelas de infantes, niños, jóvenes o adultos (constituye esto último una asignación pendiente). Adicionalmente, se presenta alguna que otra orientación aislada para otras formas de educación distinta, la que, por ejemplo, puede llevarse a cabo con los medios públicos estatales.

Una consideración más antes de iniciar el recorrido. El uso de tesis como estilo de escritura obedece más al carácter transitorio de una reflexión en construcción permanente que a una pretensión definitoria. Esto último sería petulante, contrario a toda dialógica y contradictorio con lo que aquí se sustenta. Se trata también de un estilo apropiado para un trabajo que se quiere más propositivo que demostrativo. Ahora bien, ciertamente las tesis responden también a convicciones muy firmes: en nuestra sociedad hay formas de dominación, encubiertas ideológicamente, contrarias a la emancipación democrática y, en consecuencia, enemigas de la acción de-

mocratizadora propia de una auténtica educación para la democracia. Formas de dominación sustentadas en un modelo civilizatorio que aniquila la vida en el planeta mientras somete a esclavitud y miseria a miles de millones de seres humanos. Esas formas y ese modelo, disfrazados bajo el manto de valores democráticos, propugnan una pretendida “educación cívica”. Este trabajo presenta sus tesis contra ella, contra la dominación instaurada y disfrazada. En este sentido, son tesis críticas, polémicas, para la lucha teórica y práctica en el campo (Bourdieu, 2000) educativo, sin conclusiones al final, pues, a su modo, como buenas tesis carecen de vocación de sistema siendo cada una su propia conclusión. Feuerbach y Marx, entre otros, escribieron textos en formas de tesis provisionarias, provisionales, transitorias y en actitud polémica y crítica con discursos que consideraron perniciosos para la emancipación humana, para la lucha contra la alienación. Este trabajo quiere rescatar un ánimo semejante.

Tesis 1. La finalidad de la educación es la emancipación; la finalidad de la educación para la democracia es la emancipación puesta en términos cooperativos

Un rasgo distintivo entre las realidades biológica y cultural humanas lo constituye el que la primera básicamente se hereda por transmisión genética mientras que la segunda se aprende, cada generación tiene que ser educada en ella. Se trata de una distinción importante, si bien, no exenta de confusión. Lo biológico establece límites a la cul-

tura y lo cultural contribuye a la modificación biológica, capacidades innatas se atrofian, otras se desarrollan y transforman. Hay, entonces, una interacción permanente entre las condiciones biológica y cultural. Mas, ésta última sería imposible sin la educación, inexorablemente ha de aprenderse.

La tarea de la educación consiste en revivir a cada generación la cultura. En consonancia, la educación humaniza, vuelve humano al *homo sapiens*, incorpora la cultura en lo biológico, la hace cuerpo. Queda claro que se entiende educación en un sentido no restringido, próximo, si no semejante, a socialización. La sociedad toda educa –y poco importa por el momento si juzgamos buena o no esa educación. ¿Por qué la cultura? ¿Por qué la educación? Se pueden ensayar múltiples respuestas a estas preguntas, pero casi todas pasarán por el crisol de que las dotes biológicas del *homo sapiens* requirieron de la humanización, fueron, en cierto modo, insuficientes. Al respecto, desde una posición radical, Gehlen (1987) consideraba a este *homo sapiens* un aborto de la naturaleza. Así, la cultura incorporada en el animal que somos nos completa y libera de la inmediatez, del presente, del encadenamiento a la necesidad –o, quizás hasta de la propia extinción.

La educación, actividad que incorpora la cultura, que hace cuerpo la cultura en nuestra condición biológica, nos habilita para hacer de nuestras conductas acción, lo que significa operar con un sentido que apunta a lo no realizado, al futuro. Nos dota del lugar de residencia de toda cultura: el lenguaje. Y con éste emergen mundos y se hace presente lo ausente mediante el símbolo. Entonces el pensamiento se libera de la inmediatez de las sensaciones y habita de una vez en el concepto. Surge,

de esta manera, una realidad conceptual, simbólica, humana, demasiado humana. Una vez que tenemos lenguaje somos animales simbólicos (Cassirer, 1999) y nos convertimos en animales emancipados de su bestialidad.

Puestas las cosas así, de una forma que se pretende elemental, la educación tiene como finalidad la emancipación. Y de hecho, el término latino “*emancipatio*” significaba el acto terminal de todo ejercicio pedagógico, el acto mediante el cual el discípulo deja de serlo, se independiza porque ya no requiere del maestro, porque puede valerse por sí mismo. En un sentido no muy lejano, la emancipación marca un término en la propedéutica de la humanización del *homo sapiens*.

Emanciparse en una sociedad tribal o en una tradicional, en el sentido expuesto, resulta inseparable de la reproducción de lo culturalmente dado, considerado valioso, casi sagrado, por no decir sagrado. No hay allí mayores diferencias entre los miembros integrantes. Seguramente se compartirá, no sin ciertos matices individuales, una misma religión, una misma moral, una misma política. Seguramente emancipación no signifique allí liberarse del dominio, sino comprender la dominación como lo querido por el Señor, como aquello fundado más allá de la relación entre tú y yo, de la relación social. No es ésta la emancipación de una sociedad no tradicional, moderna. Aquí no hay una sola moral, una sola religión, una sola política. No. Aquí hay diversidad, hay “politeísmo axiológico” (Weber, 1967).

Emanciparse en una sociedad de la diversidad, moderna, marcha inseparable de la liberación de la dominación porque ésta ya no se entiende extrasocialmente, sino como relación entre tú y

yo, como relación social, como relación desfondada, injustificada, injusta. No otra cosa se ha hecho manifiesto en la retórica revolucionaria, la estadounidense, la francesa, la rusa, la haitiana, la mexicana y las decenas que han pretendido serlo en el resto de Latinoamérica. Y esta retórica revolucionaria moderna ha considerado, casi siempre, que la emancipación es inseparable, una vez más, de la educación –de una educación elitista las menos de las veces y de una educación popular las más de las veces. Educar para liberarse de la opresión, educar para constituir una nueva república, educar para el poder moral de una sociedad libre –como planteó Bolívar, entre otros.

La sociedad de la diversidad se reclama *democrática*. Sólo así consigue el oxígeno para sobrevivir y expandir su pluralidad. Su actitud democrática, mientras sea tal, no anhela lo Uno, la Esencia singular, el Señor. Demanda sí la cooperación, pues reconoce que no hay uno sin otro, que no hay persona sin otredad, que la persona se constituye necesariamente desde la otredad, y que para llegar a ser persona se precisa de unas condiciones sociales favorables que surgen sólo del esfuerzo cooperativo. Por consiguiente, la condición democrática emerge desde la diversidad y la potencia. Conjugada con la lógica no tradicionalista ya expuesta, entenderá la emancipación como liberación de la dominación, como lucha contra la dominación que concentra el poder de decisión, que no quiere la pluralidad a menos que le sirva como atomización para reproducirse como dominación. Esa emancipación ha menester de una educación en, por y para la democracia entendida como acción cooperativa de los diversos en pos de la diversidad.

Tesis 2: La democracia en un modelo emancipador de educación democrática se entiende como modo de vida y como acción democratizadora de las relaciones sociales

En la tónica gehleniana de conjeturar una realidad biológica del *homo sapiens* insuficiente en sí misma para la supervivencia, cabe comparar la sociedad humana con otras sociedades del reino biológico. Salta a la vista que la nuestra es una sociedad des-ordenada, no programada, por hacerse, abierta, contingente. En cambio, las otras sociedades animales se presentan ordenadas, genéticamente programadas, cerradas, naturales. No hay huelgas de hormigas obreras, no hay intentonas de golpes de estado de las soldados, no hay abdicaciones de las reinas (valgan los inevitables antropomorfismos). Cada una dispone de una morfología especializada para su función social. Pasando a los mamíferos, en las manadas de elefantes, de lobos, de primates, las cosas suelen ser siempre igual. Hay en ellos una historia natural (biológica), no una cultural, no una política. No es así la historia humana.

La historia de la cultura, incluida la historia de los modelos políticos, es la historia de la diversidad (valga ahora la perogrullada). Los ha habido teocráticos, oligárquicos, tiránicos, más o menos democráticos. Las sociedades humanas tienen como tarea organizarse, darse un orden y una dirección. Los humanos tenemos que hacer política, somos animales políticos (Aristóteles), habitamos en la *polis*, somos seres sociales. Empero, ese animal político resulta indisociable del animal simbólico (Cassirer) que, en cierto

sentido, lo precede en tanto y en cuanto que lo simbólico es condición de posibilidad de la política humana.

Interesa aquí la sociedad de la diversidad, porque esa es la nuestra. Se trata de una sociedad histórica, producida por la cooperación integradora de diferentes tradiciones, caracterizada por la pérdida de lo único y su unicidad. Se trata de una sociedad en la que cohabitan múltiples concepciones del mundo (Kant, Schopenhauer, Dilthey), en la que históricamente unas han subyugado, sometido, colonizado, aniquilado a otras. Unas han imperado, han hegemonizado, han dominado. Sin embargo, a cierta altura de esta evolución, las promesas ideológicas han quedado al desnudo, descubiertas, develadas; la sangre azul dejó de serlo, se volvió prosaicamente roja y ya no pudo justificar más su dominio. Se reclamó la democratización del poder de decisiones y emergió un andamiaje político democrático.

Volvemos por este camino a la retórica revolucionaria. Siguiendo la nomenclatura conceptual de Arendt (1998), quizás sea la estadounidense una de las pocas revoluciones no sociales, no profundamente sociales. El resto fueron grandes convulsiones sociales, fueron reclamos y acciones contra la dominación social bajo el entendido, al menos por las élites intelectuales, de que no se justificaban las discriminaciones existentes –y bajo el entendido de la mayoría de que ya no se soportaban. En esta línea, la democracia constituyó primero un anhelo de equidad, libertad y solidaridad, el deseo de un nuevo *ethos* inseparable de la educación.

No extraña que el gran pedagogo de la educación para la democracia que fue J. Dewey (1961; 1995) llamara la atención reiteradamente sobre el concepto de la

democracia como modo de vida. Decía el filósofo de Vermont que un sistema político autodenominado democrático, pero sin una base social democrática y democratizada, sólo podía considerarse una gran farsa, un deprimente sainete. No habría auténtica democracia mientras en el tejido social los prejuicios y las discriminaciones sexistas, racistas, etarios, étnicos (por sólo mencionar algunos) vívidamente extendieran la exclusión y la opresión. En consecuencia, la democracia apunta de abajo a arriba (valga la topografía), va de las relaciones sociales a la organización y el sistema políticos. La democracia comienza como democratización, se teje cotidianamente en una acción cooperativa emancipadora.

Creo que resultan obvias las implicaciones de este razonamiento para la organización educativo-política por antonomasia de la sociedad moderna: la escuela. Si la educación para la democracia se entiende como la constitución de un *ethos*, de un modo de vida, entonces ha de comenzar en la propia práctica cotidiana escolar, en la propia administración escolar, en su cotidianidad, en la definición y resolución de sus problemas, de las actividades a emprender. Estamos en presencia de una educación *actitudinal*, de la formación de actitudes y de una personalidad moral y política. Precisamente el tipo de educación más vulnerable a las lógicas de la dominación que subrepticamente conforman las prácticas del currículo oculto, vulnerable a los metamensajes y los dobles discursos entre lo que se dice y lo que se hace; precisamente el tipo de educación que encontrará más obstáculos en agentes externos a la escuela como familias, grupos de pares, iglesias o *mass media*. Una educación afectada hasta por la arquitectura y el mobiliario escolares: cuenta una anécdota (Eldridge en Ryder y Wegmarshaus, 2007:

121) que una vez Dewey buscando pupitres para su escuela, pupitres que no fuesen cápsulas ortopédicas individualizantes, aislantes, se encontró con un agudo vendedor que le dijo que lo que buscaba, pupitres para trabajar intelectual y cooperativamente, no lo hallaría fácilmente pues sólo se fabricaban pupitres con el espacio suficiente para escuchar y copiar en el cuaderno una lección, un dictado. ¡Hasta el pupitre conspira! Cosa que a diario se aprecia en la terrible estafa de nuestro sistema escolar representada por el traumático paso del pre-escolar a la escuela básica. La educación lúdica, emotiva, artística, cooperativa da paso a una ortopédica, bancaria, racionalista, competitiva, aburrida...

Como educación actitudinal, la formación democrática no se reduce a información y contenidos, a materias; no sería exitosa bajo el modelo bancario (Freire, 1983). Se trata de una formación práctica, de ejercicio continuo y curricularmente transversalizado, opuesta a prácticas magistrocéntricas. Esta educación es ineludiblemente acción corporeizada personal e institucionalmente, con una fuerte dosis emocional y afectiva sin desmedro de una razón más razonable (en el sentido rawlsiano) que racional o racionalizada. En otras palabras, una razón emotiva, sentiente, sensual, sensible (Zubiri, 2001; Marcuse, 1981). No hay lugar en este trabajo para presentar modelos específicos de esta educación práctica: Montessori (1998), Dewey (1961; 1995), Freire (1983; 2007), Apple (1986; 1997), Apple y Beane (2000), Ravitch (2001), Giroux (2001), entre otros, han allanado parte del camino a transitar.

Una educación democrática y democratizadora tan delicada, tan adversada por obstáculos endógenos y exógenos a

las prácticas escolares, tan sensible, fácilmente hace flaquear las voluntades. ¿Para qué emprender una tarea tan titánica si las probabilidades de fracaso están a la orden del día? Se requiere de ánimos inquebrantables para llevar a cabo una empresa de esta magnitud. Por eso, las instituciones de formación de educadores y docentes constituyen un momento clave en este hacer democratizador. Se han de concentrar grandes esfuerzos en estas instituciones y este modelo pedagógico debería constituirse allí en punto obligado y recurrente de la agenda diaria y curricular. A final de cuentas, serán los educadores quienes tendrán que marcar pautas teórico-metodológicas al respecto.

Una educación tan obstaculizada –o quizás mejor: un modo de vida tan adversado– ha de llevarse adelante con más democracia (Dewey, 2004). Los fines no justifican el medio: como para Kropotkin, la política no es aquí una técnica maquiavélica ni una estrategia leninista, sino una ética, una *apuesta vital*. Los obstáculos tendrán que vencerse por el concurso colectivo inteligente, el cual se logrará en la medida en que dirijamos la educación a la comprensión de las fuerzas dominantes de nuestro tiempo (Dewey, 1961): las económicas depredadoras, las partidistas maquiavélicas y demagógicas, las mediáticas consumistas.

Tesis 3. Reducir la democracia a sistema político y electoral constituye hoy uno de los peores obstáculos que enfrenta la democracia

Dado lo expuesto en la segunda tesis, el tratamiento de esta tercera no

amerita mucha extensión. Empero, hay que decir que en gran medida nuestra educación escolar, y su configuración curricular, comprende el concepto de democracia en este sentido restringido de sistema. Muchas veces comprimida en alguna incómoda asignatura de educación cívica, modelada bancariamente (Freire), informa sobre lo que dice un librito llamado constitución y cómo el mismo define el Estado, su división de poderes y las formas electorales para elegir a los conductores. A la par, deforma el concepto amplio, ético, de democracia. Deformación que diariamente refuerzan la industria mediática, el Estado y hasta la propia familia. Importa subrayar de una vez que las relaciones de dominación establecidas se sienten cómodas con esta lógica comprimida de la democracia. Una educación emancipadora, que conciba la democracia como modo de vida, no tiene otro camino que impugnar el reduccionismo sistémico de la democracia moderna representativa, schumpeteriana o cesarista, en la enseñanza. De lo contrario, la tenebrosa concepción de Althusser (1983), Reimer (1981) e Illich (1971) de la escuela como aparato de dominación lamentablemente se impondrá cada vez más.

Incluso, la extendida idea de que no hay democracia sin partidos se presta al juego del dominio ideológico de élites económicas, políticas y mediáticas. Se concibe la democracia como el juego de unos pocos partidos, preferiblemente dos grandes maquinarias electorales que se alternen en el poder y cuyas fuentes de financiamiento sentencian la corrupción estructural (Wallerstein, 2007) del modelo civilizatorio depredador existente. En el fondo, es un modo más de sostener una concepción reducida de la democracia restringiendo la noción de sistema

y de partidos, algo ya suficientemente cuestionado desde el 68. Esto involucra tanto a la política partidista de derecha y de izquierda, con su praxis reduccionista de clases sociales. El giro del 68, producido en parte por los nuevos movimientos sociales y contraculturales, conculcó estas lógicas partidistas y recreó renovadas formas emancipadoras de género, ambientalistas, postcoloniales, etc. Con ello, se ha abierto la posibilidad de repensar la escuela en términos distintos al de un simple aparato ideológico de dominación de clase. Después del 68 se hace evidente la crisis de los viejos paradigmas y de los obsoletos marcos disciplinarios de las ciencias. La llamada nueva sociología de la educación constituye un enfoque interdisciplinario que ha apuntado en la dirección de superar la pobreza teórico-epistemológica y práctico-política de las tesis fatalistas de la escuela, dando apertura a enfoques etnográficos y epistémicos sobre el currículo y las luchas de poderes y contrapoderes en la escuela. La educación para la democracia se consolida en esta etapa recreativa como democratización continua de la escuela y de las relaciones sociales en general. La educación toda se concibe como un campo de luchas por la liberación siendo, sin duda alguna, parte de las mismas el nutrir con contenidos sociológicos el vaciado concepto de democracia. Una estrategia de ese vaciado ha sido reducir el concepto a sistema político electoral y juego de partidos, muchas veces apelando al justificatorio tecnocrático de un gobierno de expertos para un mundo complejo.

Y no se entienda mal el planteamiento, la democracia es un sistema político al que no se debe renunciar, pero es más que un sistema; es, sobre todo, un modo de vida.

Tesis 4. Una educación emancipadora para la democracia tiene como un eje práctico-reflexivo la cuestión de la justicia curricular

Lo tratado pone el énfasis en la educación escolar. Igualmente, se ha reflexionado sobre el modelo actitudinal que implica una educación en, por y para la democracia. Se quiere ahora resaltar el aspecto curricular entendiendo que la educación anhelada es transversal, atraviesa todos y cada unos de los componentes y materias pedagógicas.

Toda enseñanza al mismo tiempo que devela oculta. Como toda comunicación, como toda intencionalidad, la mirada se dirige a un punto, ilumina algunas cosas, opaca e invisibiliza otras. No hay luz sin sombra, y una vez que estamos al tanto surge la obligación de mantenernos vigilantes ante lo que ocultamos, muchas veces inconscientemente, y lo que se nos oculta.

En la actualidad predomina la idea de una democracia pluralista, multiétnica, multicultural; sustentada en una ética de la alteridad. Lo que sí no predominan son las consideraciones socioeconómicas que implica esta democracia. Las loas a la pluralidad sin base en una economía política y un modelo civilizatorio respectivo, que garantice la individualidad del individuo (Lukács), libere la autonomía reflexiva, es, cuando menos, hartamente sospechosa. Hay diversidad cultural e imperialismo económico. Toda una farsa.

¿Qué se oculta en nuestro discurso curricular? ¿Qué está olvidado en nuestro sistema educativo? ¿Cuántas injusticias se cometerán en esa voluntad de olvido (Nietzsche)? De seguro no pocas. R. W. Connell (1999) afirma que tres razones avalan una discusión de este tenor: el sistema educativo es un bien público, ¿a quiénes beneficia?; dicho sistema conforma la sociedad futura, ¿qué sociedad queremos?; y, la enseñanza ha de entenderse como una empresa moral cuyo objeto descansa en las finalidades de la acción, por lo que privilegiar a un estudiante sobre otro ha de considerarse corrupción. Señala Connell que las políticas educativas tradicionales contra la discriminación y la desigualdad sociales han sido economicistas, compensatorias y obsesivamente cuantitativistas. Ocultan otra forma de discriminación, de orden cualitativo, la curricular que apunta a los prejuicios sexistas, raciales, etarios, coloniales. Urge, en tal sentido, replantear las políticas curriculares, criticar las formas hegemónicas de las mismas, nacidas de la concepción del mundo de las clases dominantes europea y estadounidense, excluyentes de otras visiones culturales.

Ha de entenderse el currículo como un campo de disputas (Ibid), en el que se imponen programas comunes a contextos no comunes, en el que se mutilan la diversidad y sus saberes. Por ejemplo, la perspectiva de género ha ampliado los saberes, igual que la ambientalista o decolonialista. Para combatir la dominación entronizada en la escuela, propone Connell tres principios de justicia curricular: 1) combatir el relativismo introduciendo los intereses de los menos favorecidos; 2) democratizar la toma de decisiones en

lo escolar apuntando a un currículo inclusivo; y, 3) impulsar una producción histórica de la igualdad. Inspirado en Rawls, establece una jerarquía entre estos tres principios, teniendo prioridad la participación y el favorecimiento de los excluidos.

En este espíritu, resulta menester repensar los sistemas de evaluación (Ibid.). Estos no son neutrales, sentencian las desigualdades sociales previas al aula, especialmente los modelos competitivos hegemónicos. Más que evaluar los individuos terminan siendo evaluados los grupos sociales de acuerdo con los criterios de los grupos dominantes. Se evalúan las artes, las ciencias, las humanidades, las técnicas, los deportes, las habilidades de acuerdo con la concepción hegemónica establecida, siendo excluidas las identidades subordinadas, y con ellas las identidades de los estudiantes procedentes de las mismas.

Lo defendido por Connell en cuanto a la jerarquía de los principios de la justicia curricular resulta cardinal para una educación en, por y para la democracia. Se ubica en unas coordenadas sociológicas de desigualdad e injusticia realmente existentes, cosa de la que se abstrae la posición original de Rawls (1978). Una buena conjugación de esta tesis se realiza con la propuesta de Heller (1996) de reconocer todas y cada una de las necesidades subjetivas como auténticas y verdaderas, lo que no supone la satisfacción de las mismas sin antes la participación efectiva –y menos asimétrica posible (Habermas, Apel)– de todos los afectados a la luz de tomar decisiones sobre cuáles satisfacer, cuáles definir como prioritarias.

Tesis 5. Una educación liberadora para la democracia debe permanentemente vigilar sus metateorías, especialmente las antropológicas y epistemológicas

El currículo hegemónico se pretende objetivo, nunca la visión que representa los intereses de un grupo privilegiado. La dominación está interesada en invisibilizarse, en ocultar sus mecanismos, en hacer pasar sus intereses como los de la mayoría, si acaso no de todos. Precisamente, el concepto de ideología, como ese ocultamiento de las formas de dominación por medio de discursos y representaciones sociales, sigue vigente.

Pero, además, el currículo de la escuela moderna se pretende objetivo en el sentido de que se entiende como un producto “probado” de científicos de la educación, de profesionales e investigadores especializados. ¿Qué se entiende por “objetividad”? Pues bien, las cosas no suelen llegar tan lejos, al significante no se le dota de significados precisos, se le “sobreentiende” unívoco cuando en la práctica resulta polisémico. Así, se juega implícitamente con dos de sus sentidos: el currículo es objetivo porque es imparcial o porque se corresponde con la realidad de la educación, realidad definida por varias disciplinas, pero entre ellas especialmente las ciencias de la conducta. Pero poco se juega, si es que se juega, con la “objetividad” como acuerdo de un grupo, concepción derivada de las corrientes post

positivistas. Este último sentido es débil (Vattimo, 1994), desfondado, no gusta porque tiende a poner al descubierto al grupo que define lo que es objetivo y lo que no. Ahora bien, este concepto “débil” cobra hoy mayor legitimidad y contiene a los otros dos: son los grupos, de acuerdo con sus intereses y necesidades en la lucha por la existencia, los que acuerdan que algo es “imparcial” o que se “corresponde con la realidad”.

La educación no se puede considerar social y políticamente imparcial o ajustada a una única realidad. Por ejemplo, la enseñanza de la historia es, hasta el momento, la enseñanza de una versión de la historia, la de los vencedores, generalmente contada en clave militar. ¿Cuándo tendremos una historia escolar en clave etnológica, que nos enseñe la diversidad de versiones realmente existentes en la alimentación, el vestido, las artes, el cuerpo, las ciencias, las técnicas, las morales, las religiones, las políticas, las fantasías? ¿Cuándo la historia de nuestras escuelas se volcará sobre la creatividad de los educandos ofreciéndoles múltiples versiones de un hecho e invitándolos a construir unas nuevas? ¿O es que acaso vamos a seguir creyendo que sólo hay una versión, que sólo “es bueno” enseñar una versión? Heller (en Heller y Fehér, 1994) defiende para humanidades y ciencias sociales e históricas una noción de objetividad semejante a la que aplican los tribunales modernos de justicia, una objetividad sustentada sobre una ética: no descartar *a priori* ninguna versión, ningún testimonio, dar cabida a todos y acordar por consenso el que convenza y persuada. Nuestra escuela se mantiene muy distante de esta demanda ética de objetividad.

Una educación para la democracia es una educación para la diversidad. La clave etnológica en las materias, la acti-

tud dialógica y la dimensión pedagógica pragmática, transversal, inter y transdisciplinaria constituyen sus núcleos neurálgicos. En consonancia, tornar reflexivas las metateorías de la educación es una exigencia ética irrenunciable, especialmente en lo tocante a los planos antropológico y epistemológico: ¿qué noción de lo humano está presente en el concepto de educación sustentado institucionalmente? ¿Un humano determinado por factores biológicos, o ambientales, o teológicos? ¿Un humano abierto al mundo, más o menos libre, más o menos condicionado biológica y socioculturalmente, más o menos sometido por relaciones contingentes de opresión? ¿Cómo entendemos los saberes y conocimientos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del saber? ¿Puede el saber conocer de forma privilegiada la realidad? ¿Es posible la objetividad como copia fiel de la realidad, como correspondencia positivista de enunciado y objeto? ¿O acaso el saber no puede escapar del lenguaje (Heidegger, Wittgenstein) y parte insoslayablemente de una condición hermenéutica (Gadamer, Ricoeur)? ¿Será que la objetividad es el acuerdo intersubjetivo alcanzado en torno a una interpretación, a una conjetura? Y si fuese así, ¿qué hace que un grupo social acuerde una interpretación como objetiva en desmedro de otras? Éstas y decenas de preguntas más han de abordarse seriamente por una educación en, por y para la democracia que se quiera realmente (en el sentido de realizable) inclusiva, reflexiva y crítica.

Pienso que la educación para la democracia resulta incompatible con las epistemologías positivistas que, cual zombis, aún están incorporadas en escuelas, universidades, instituciones de financiación científica, etc.; incompatible con antropologías deterministas negadoras

de la libertad humana; incompatible con discursos que se pretenden objetivos, verdaderos, únicos; incompatible con cualquier autoritarismo teórico, con las versiones únicas. Por el contrario, esta educación precisa de una ruptura epistemológica con la obsesión cartesiana por lo simple, por lo disciplinario, por lo metodológico, por el dualismo de alma y cuerpo; precisa, particularmente, apertura a la diversidad, al diálogo, a la voluntad de escucha (Ricoeur, 2004), a la construcción cooperativa de espacios, de instituciones; apertura, en pocas palabras, a la democratización radical, sin maquiavelismo, sin *realpolitik*, sin demagogia.

Tesis 6. Una educación escolar para la democracia debe mantenerse en guardia contra la sobrevaloración de la escuela contemporánea

No pocos creen que la escuela tiene la culpa de todos los males modernos, que los docentes resultan responsables de la “mediocridad reinante”. O, en otra acepción pero igualmente con perspectiva sobrevaloradora, que la escuela es el principal aparato ideológico de dominación, un aparato monolítico, sin fisuras. Craso error esta forma sobredimensionada de entender el asunto. Creo que no hay mayor discusión sobre esto: la educación para la democracia no se reduce sólo a escolaridad, la escuela es apenas una parte. No hay que sobrecargarla ni sobrevalorarla como se hace frecuentemente. Hoy resulta más poderoso el alcance socializante de los *mass media*,

pero no monolíticamente, sin fisuras. Los medios no hacen lo que les viene en gana, pero median –y quizás demasiado. Del mismo modo, la familia echa no pocas veces por tierra el trabajo escolar. Igualmente iglesias y otras organizaciones civiles.

La conspiración contra la democracia, consciente algunas veces e inconsciente la mayoría, está en todas partes. Está adentro de la escuela, en su currículo, en su mobiliario, en sus relaciones; está, con más extensión aún, fuera de ella. La concentración en estas tesis en la cuestión escolar, en detrimento de otras aristas educativas, sólo obedece al convencimiento del autor de que la escuela constituye un espacio privilegiado para la acción democratizadora, emancipadora. Un espacio exquisito, repleto de fisuras para que la voluntad animada por el cambio se cuele exitosamente y ataque las formas de dominación económicas, partidistas, mediáticas, militares; un espacio como pocos para concienciar sobre la depredación planetaria y la esclavización de millares de personas. Además, puede y debe ser un espacio creativo, lúdico, abierto a la invención, al conjeturar, a utopías que pidan lo imposible.

Hay que plantear, contra cualquier fatalismo, que la voluntad emancipadora puede incorporarse exitosamente en la escuela para animar la lucha contra los obstáculos puestos por el modelo civilizatorio y su lógica de la dominación, aún a sabiendas que esta lógica se mantiene omnipresente a través de los medios, el automóvil, el mall, las marcas comerciales, la familia, la pareja, la iglesia, etc. Recuérdese sino la tesis marcuseana de que la tecnología opera ideológicamente en el mundo contemporáneo (Marcuse, 1966).

Tesis 7. Un modelo emancipador de educación apunta necesariamente a la comprensión de las formas de dominación y sus entramados simbólicos. La lucha por la democratización se juega en este terreno simbólico

H. Giroux (2001), y para nada está sólo en esto, manifiesta un rechazo categórico al marxismo jurásico, vetusto, que reduce la praxis emancipadora a lucha de clases. Después del 68, ese marxismo sigue insepulto por muchas calles de nuestro mundo. Junto al mismo, y compartiendo una visión economicista de la vida humana, marchan las fuerzas neoliberales que amenazan acabar con el planeta entero. Giroux señala que, a diferencia de cualquier materialismo ramplón, la praxis liberadora se juega en el campo cultural, en el entramado simbólico (Geertz, 1995) de nuestras sociedades. En el marco postindustrial que nos toca transitar, caracterizado por una globalizada explotación humana y natural, por una extendida miseria y por una transformación acelerada de las tecnologías informáticas y comunicacionales, la dimensión simbólica resulta cada vez más importante. Ya lo dice aquella frase célebre atribuida a Napoleón: “Con las bayonetas se pueden hacer muchas cosas, pero uno no puede sentarse sobre ellas”. La dominación requiere persuadir, la fuerza represiva nunca es suficiente para su permanencia.

La educación conforma la base de esta lucha simbólica. No hay cultura sin ella, tampoco prácticas transformadoras

que lleven a alguna parte. En concreto, todo lo ya referido sobre el currículo escolar ejemplifica bien esta tesis y todo lo que está en juego en las prácticas pedagógicas. Por ello, una educación en, por y para la democracia, entendida como educación democratizadora, tiene que abocarse a la tarea de extender socialmente la comprensión de las fuerzas sociales que configuran nuestro mundo (Dewey, 1961). Una formación democrática que obvie la impronta de las empresas económicas, mediáticas, partidistas, militares en nuestra vida sólo puede definirse como un gran engaño. Comprender la amalgama dominante que forman esas empresas, la asociación existente para perpetuar la depredación planetaria, es el deber de una educación general que se precie de tal.

Una educación emancipadora ha de enseñarnos no sólo cómo los contenidos mediáticos lejos de ser objetivos (en el sentido mítico ya mencionado) son profundamente ideológicos. Ha de enseñarnos también la gramática audiovisual; por ejemplo, la lógica motivacional oculta tras los colores, los sonidos y la musicalización, el cambio constante de planos y el movimiento perpetuo para combatir el zapping. En otras palabras, ha de hacer pública las metodologías, estrategias y tácticas publicitarias y propagandísticas que tras los muros universitarios enseñamos, como una especie de secreto profesional, a los futuros comunicadores sociales. Socializar este saber restaría poder opresivo a los medios, ayudaría a inmunizar a los públicos contra la dominación mediática, contribuiría a elevar la calidad de la programación sin necesidad de un censor. ¿Por qué no democratizar este saber a través de medios estatales y la escuela? ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Una educación emancipadora ha de enseñarnos quiénes son los principales responsables del desastre ecológico que amenaza la vida en el planeta. Ha de mostrar cómo el modelo civilizatorio existente resulta inviable, cómo genera unos costes naturales, humanos y sociales brutales para el “beneficio” de muy pocos. Y para mostrárnoslo tiene que exponer abiertamente la lógica de la empresa capitalista, el funcionamiento efectivo de la economía mundial; tiene que volcarse en una educación económica que reclame la democratización de la economía. ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Una educación emancipadora ha de enseñarnos cómo operan las maquinarias partidistas, quiénes las financian y por qué, cómo hacen uso de los saberes otorgados a profesionales de la conducta en muchas de nuestras universidades públicas. Ha de ayudarnos a distinguir entre la corrupción casual de funcionarios y la corrupción estructural (Wallerstein, 2007) inherente a un sistema capitalista que amalgama lo económico, lo político, lo militar y lo cultural a través de lo mediático. Ha de exponernos casos paradigmáticos, como el de Berlusconi. Si tanto se insiste en que la democracia requiere con urgencia de ciudadanos informados, ¿por qué no informar a los ciudadanos sobre estas materias por todos los medios públicos y particularmente en la escuela? ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Insisto: un centro del modelo emancipador de educación para la democracia radica en impulsar la comprensión de las fuerzas dominantes y sus estrategias de invisibilización. Para ello ha de develar la dimensión simbólica de estas fuerzas, su cultura funcional al modelo civilizatorio depredador.

Tesis 8. La lucha democratizadora de una educación para la democracia pasa por rescatar el concepto crítico de ideología

Desde siempre la dominación ha procurado banalizar el concepto de ideología y no pocas veces habla del final de las ideologías. Sin duda alguna, la praxis emancipadora tiene que retomar y revalorizar este concepto. En tal sentido, sostengo que el concepto de ideología sigue vigente en la ciencia social y en la lucha práctica contra la opresión, si bien desvinculado de los matices autoritarios de la epistemología marxista que lo significa, no pocas veces, como una “conciencia falsa” frente a una “conciencia verdadera” o “científica”. Por el contrario, se precisa adoptar otra acepción de ideología que, siendo igualmente marxista, ofrece un rico análisis funcional de los entramados simbólicos del poder: a saber, aquella que señala a la ideología como representaciones discursivas que funcionalmente velan los intereses particulares de determinados sectores o grupos sociales dominantes, o con pretensiones de dominación, haciéndolos pasar como intereses universales, como intereses de todos los integrantes de una sociedad dada, bien bajo la modalidad de la naturalización de los mismos (por ejemplo, la afirmación de que “el libre mercado es el mecanismo natural y, en consecuencia, racional de la economía”), bien bajo una modalidad normativa (por ejemplo, la afirmación de que “debemos optar por el libre mercado para vivir mejor y democráticamente”). La primera modalidad se asume reificatoria (en sentido lukacsiano) y la segunda regulatoria de la acción.

A diferencia del marxismo clásico, pienso que este concepto de ideología no se reduce a una teoría de la formación socio-histórica estructurada a partir de clases socioeconómicas en lucha, sino que resulta aplicable a las diferentes formas de dominación y discriminación, entre las que cabe mencionar, entre otras, las de género, las étnica-raciales, las civilizatorias, las etarias, las religiosas, las coloniales, las ideológico-políticas. Llegados aquí, alguna voz podría argüir que esta conceptualización supone una “conciencia verdadera” sobre la dominación, lo que podría conducir al criticado autoritarismo epistemológico. En principio, respondo que la dominación no se reconoce a partir de una “verdad revelada” por una teoría de la totalidad social ontológicamente estructurada. Ello sería precisamente entraparse en el autoritarismo mencionado y en una filosofía de la conciencia (Habermas) que se quiere superar. Las formas de dominación y discriminación se reconocen en la práctica intersubjetiva como formas de exclusión social de las corporalidades personales, institucionales y culturales. En este sentido, la dominación se reconoce porque, en primera instancia, se padece. No puedo ampliar más este concepto en sus múltiples y diversas dimensiones teórico-epistemológicas. En todo caso, dígame que no habrá “fin de las ideologías” mientras haya formas discernibles de dominación.

Lo expuesto en las tesis precedentes se imbrica con este concepto de ideología. Así, preguntarse por lo que omite la educación y establecer su nexos con intereses de grupos privilegiados supone la funcionalidad ideológica de los discursos y las representaciones. Para el análisis ideológico, lo omitido es tan o más importante que lo expuesto. En otro ejemplo, vaciar de contenido sociológico el concepto de

democracia, reducirlo a sistema político y vincularlo con la lógica representacional de los partidos políticos y sus maquinarias electorales, obviarlo como *modo de vida*, significa mutilar su parte más humanista y crítica.

Hay que señalar que la ideología no debe tratarse como discurso objetivado incorpóreo, sino como discursos y representaciones *incorporadas* en un sujeto, *encarnadas*, vueltas carne, en personas humanas, demasiado humanas. De este modo, rescatar el concepto de ideología para una educación crítica democratizadora conduce insoslayablemente a las prácticas institucionales de subjetivación, de construcción social de la subjetividad. La dominación se hace cuerpo en el sujeto, siendo las instituciones educativas epicentros de la subjetivación moderna. Foucault (1997), Bourdieu (2003; 2008), Giroux (2001), Apple y Beane (2000), entre muchos otros, sirven de orientación en esta discusión.

Tesis 9. Una educación para la democracia sin criterio pragmático dirigido a una praxis democratizadora no es tal educación

La educación para la democracia pasa por un criterio pragmático, para ser efectiva ha de mantenerse en diálogo abierto con la diversidad de saberes y en diálogo permanente con potenciales actores democratizadores. De lo contrario, sería sólo una educación vacua de cara a su materialización vital. Esta dimensión pragmática cobra mayor relevancia en los tiempos “post” que corren –pos(t)modernos, postpositivistas. Entiéndase esto

en la dirección epistemológica expuesta sinópticamente en este trabajo, referente a la inocencia perdida –si alguna vez la hubo– en torno a la objetividad de los saberes. La perspectiva kantiana del divorcio entre razón pura y razón práctica ya no reina. No hay descripción exenta de intencionalidad –y difícilmente haya intencionalidad exenta de subjetivación, y más difícil aún haya subjetivación sin formas de dominación que la configuren. Todo saber implica selecciones múltiples, y cambiar las formas de seleccionar cambia la forma de comprender y actuar sobre el objeto. No hay relato único sobre las cosas, hay muchos; sólo los metarrelatos (Lyotard, 1987) quieren subsumir la singularidad en una universalidad totalitaria.

La educación crítica para la democracia tiene que rescatar la figura ético-política del educador, sino sería un contrasentido. Montessori, Dewey, Freire, Giroux, Apple y la gran mayoría de los pedagogos más resaltantes han apuntado recurrentemente en esta dirección. Desvincular educación y política resulta el ejercicio político de las fuerzas más reaccionarias de la derecha y de la izquierda. Sean, por ejemplo, las tendencias neoliberales que procuran reducir la educación a técnicas y tecnocracia “despolitizadas” y mercantilizadas a fondo; sean las tendencias conservadoras que se procuran afirmar en una visión ascética, elitista y aséptica de la “alta cultura”; sean las tendencias “progresistas” que rechazan el aparato escolar por considerarlo monolíticamente como un instrumento al servicio de los grupos privilegiados; todas ellas se dan la mano para comprimir al educador al papel de un ejecutante, todas marchan por un camino que nada aporta a la acción democratizadora de nuestra sociedad.

Pero ya se dijo: democratizar es transformar lo existente, y nuestras instituciones educativas, especialmente las escolares, tienen unos marcos limitados de acción. Quienes sólo se fijan en los límites terminan generalmente fatalistas, quienes los desconocen se vuelven cándidos optimistas o ciegos voluntaristas. Empero, si las estructuras sociales limitan también habilitan, son duales (Giddens, 1998). Nuestro idioma opera con reglas gramaticales que limitan, pero a la par habilitan para crear mundos nuevos como los de la poesía.

Hay toda una tradición de la teoría crítica que entiende que la transformación sólo puede concebirse desde el cambio radical de la totalidad. Bajo este marco de referencia teórica, los cambios de las partes poco aportan –si es que algo aportan. Sostengo que una salida para la relegitimación de la teoría crítica en tiempos posmodernos y postpositivistas pasa por reformularla en términos inequívocamente dialógicos. ¿Qué significa e implica ello? En principio, la teoría crítica, sin renunciar al gran cambio social, debe optar por diversas vías emancipatorias. Se precisa, para ello, considerar tres niveles diferentes de cambio: transformaciones macro, meso y microsociales. Los cambios macrosociales remiten a las grandes estructuras sociales: relaciones de producción, Estado, principios de actuación. Los mesosociales atienden a “instituciones intermedias” entre el Estado y la persona, instituciones económicas como las empresas; instituciones educativas como las escuelas; instituciones culturales, tanto económicas como políticas, como las empresas mediáticas; organizaciones civiles (ecológicas, deportivas, culturales, clubes, gremios, sindicatos, etc.). Los cambios microsociales operan como modificaciones de actitudes, creencias, valo-

res dentro de pequeños grupos –díadas, triadas, familias, tribus (Maffesoli, 1990).

La actitud emancipatoria dialógica, democrática, no debe despreciar ninguno de los niveles del cambio. Sin duda, las transformaciones definitivas serán macrosociales por cuanto hay que aniquilar el modelo civilizatorio existente con toda su lógica depredadora, consumista. Empero, los cambios primeros serán micro y mesosociales, comenzarán “desde abajo”, por los actores, sus relaciones e instituciones intermedias. El cambio tendrá que surgir como necesidad de los individuos (Marcuse, 1969) o no surgirá.

En los tiempos que corren, la teoría crítica dialógica habla más de *actores* que de *sujetos* emancipadores, pues, reconoce la inexistencia actual de sujetos orientados a la transformación macrosocial. En vez de un “sujeto de la historia”, categoría comprometida con una “filosofía de la historia” dada, se opta por la noción de “actor de cambio” –en el sentido del que actúa responsable y comprometidamente con una serie de convicciones.

Sin convicciones se imposibilita la acción –y la vida. Se vive y actúa en función de una serie de valores considerados buenos. El *sentido* de la vida y de la acción exige convicciones. *Toda teoría con intereses emancipatorios, toda educación para la democracia sostiene, por definición, convicciones.* Sin embargo, hay que distinguir la convicción demócrata de la profética que habla en nombre de una “verdad revelada”. El profeta –o el demagogo carismático– actúa con convicciones excluyentes: él posee “la verdad” y quienes no la reconocen están tocados por fuerzas malignas, engañados en su buena voluntad o son simples ignorantes. Nos dice: la “verdad revelada” por dios, los dioses,

los planetas, las runas o la Historia debe imponerse aunque en ello vaya la muerte. En cambio, la convicción demócrata se define incluyente de la diversidad, celebra la pluralidad como festividad de la vida personal y comunitaria –no sólo *tolera*, también *reconoce* la otredad del otro. Así, hay convicciones más o menos amplias. La demócrata acepta a casi todas las demás convicciones –puesto que las totalitarias que pretenden la supresión de toda otredad no caben en su mundo; no “todo vale” (Martínez en Martínez y Téllez, 2001: 99).

Actuando con convicción democrática la acción emancipadora propuesta se define como *acción democratizadora* de toda institución social susceptible de democratizarse. Se comprenderá ahora por qué se puede *actuar* en pequeños grupos y en instituciones intermedias, pues cualquier grupo o institución resulta susceptible de democratización, de una acción encaminada al reconocimiento de la diversidad y a la distribución del poder en la toma de decisiones. Se trata de impulsar cambios que extiendan la comunicación, democraticen y constituyan una ética y política contra las formas de dominación. Creo que las éticas de Habermas (1998) y Apel (1995), la teoría de la justicia de Rawls (1978), la teoría de los campos de Bourdieu (2000), la concepción de la democracia como modo de vida de Dewey (1961; 1995; 2004) y la agonística de Mouffe (1999; 2003) aportan significativas bases para pensar esta democratización.

Una educación para la democracia, eje indiscutible para una teoría crítica dialógica, precisa, en pocas palabras, elaborar una cartografía de las potenciales tendencias emancipatorio-democratizadoras existentes y los respectivos actores que las pueden encarnar. Un paso previo a esta

tarea pendiente lo establece lo expuesto en la séptima y octava tesis: la comprensión de las fuerzas dominantes operantes en nuestro mundo y el desvelamiento de sus estrategias ideológicas. Con el mapa de estas fuerzas, y la ubicación de aquellas otras potencialmente constructoras de un modelo civilizatorio reconciliado con la naturaleza toda (humana y no humana), la educación democrática puede establecerse en las coordenadas de un cambio inteligente (Dewey, 1961) de nuestra situación, de un cambio razonable y pacífico. Sólo la educación puede ayudarnos a que esto último se haga realidad, se realice. Aquí no cabe renunciar al ideal ético ilustrado. Y si ello no se logra, si la educación no conduce a la democratización y el cambio inteligente, entonces tendremos adiestramiento o domesticación, pero no educación.

Referencias

- ALTHUSSER, L. (1983). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Pasado y presente.
- APEL, K. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARENDT, H. (1998). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- BOURDIEU, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.
- CASSIRER, E. (1999). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONNELL, R. W. (1999). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- ELDRIDGE, M. (2007). "Thick democracy too much? Try pragmatism lite". En J. RYDER, y G-R. WEGMARSHAUS: *Education for a democratic society*, (194 pp.). Amsterdam: Rodopi.
- FOUCAULT, M. (1997). *Un diálogo sobre el poder y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEHLEN, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GIDDENS, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- HELLER, Á. y FEHÉR, F. (1994). *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península.
- HELLER, Á. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.
- ILLICH, I. (1971). *Hacia el fin de la era escolar*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- LYOTARD, J-F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

- MARCUSE, H. (1966). *Onedimensional man*. Boston: Beacon Press.
- MARCUSE, H. (1969). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.
- MARCUSE, H. (1981). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, X. y M. TÉLLEZ (2001). *Pliegues de la democracia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Tropykos.
- MONTESSORI, M. (1998). *Educar para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Errepar.
- MOUFFE, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- MOUFFE, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Paidós.
- RAVITCH, D. (Editor). (2001). *Making Good Citizens*. USA: Yale Univ Press.
- RAWLS, J. (1978). *Una teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REIMER, E. (1981). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- RICOEUR, P. (2004). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- VATTIMO, G. et al (1994). *En torno a la posmodernidad*. Bogotá: Anthropos.
- WALLERSTEIN, I. (2007). *La decadencia del imperio*. Caracas: Monte Ávila.
- WEBER, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- ZUBIRI, X. (2001). *Inteligencia sentiente: inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.

Sobre el autor

Javier B. Seoane C.

Madrid, 1965. Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela, 2009). Magister en Filosofía (Universidad Simón Bolívar, 1998. Graduado con Honores). Sociólogo (Universidad Central de Venezuela, 1992). Profesor Asociado de pregrado y postgrado de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Católica Andrés Bello desde 1995. Investigador con más de cinco libros publicados y más de veinte artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Promoción del Investigador de Venezuela (Nivel II). Líneas de Investigación: teoría crítica; epistemología, ética y criptoantropologías de la teoría social; y, democracia y educación. Premio Nacional del Libro de Venezuela, 2005; por "Actualidad de los valores" (co-autor). Jefe del Departamento de Teoría Social de la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela (2001-2003 y 2007-2010). Director-Fundador del Centro de Investigación y Formación Humanística de la Universidad Católica Andrés Bello (2004-2006). Director de la Revista de Temas Filosóficos Lógoi (2004-2006). Coordinador Adjunto del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) de la Universidad Central de Venezuela (2007-2010).

Correo electrónico: javier.seoane@ucv.ve