



**TESIS DOCTORAL**

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA  
OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA**

**CRUZ MARÍA FLORES RODRÍGUEZ**

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,  
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN**

**2020**





**TESIS DOCTORAL**

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA  
OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA**

**CRUZ MARÍA FLORES RODRÍGUEZ**

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,  
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN**

**Conformidad del Director:**

**La conformidad del director/es de la tesis consta en el original en papel de esta  
Tesis Doctoral**

**Fdo.: Prof. Dr. Miguel Ángel Martín Sánchez**

**2020**



## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	9
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Lista de siglas y abreviaturas</b> .....	13
<b>Introducción a la tesis</b> .....	15
I. Delimitación temática y justificación .....	15
II. Estado de la cuestión .....	20
III. Objetivos .....	25
IV. Hipótesis .....	26
V. Método .....	29
VI. Estructura y desarrollo de la tesis .....	40
VII. Agradecimientos .....	42
<b>Primera parte: acercamiento histórico a la educación democrática</b> .....	45
<i>Capítulo I: el origen liberal de la educación democrática</i> .....	47
1. Introducción .....	47
2. Educación y democracia desde la Antigüedad hasta la Ilustración .....	49
2.1. La educación liberal individualista de John Locke .....	52
2.2. La educación liberal democrática de Jean-Jacques Rousseau .....	59
2.3. Educación y democracia durante la Ilustración en España .....	71
3. Liberalismo y educación tras la caída del Antiguo Régimen .....	80
4. Final del modelo dual educativo e innovaciones pedagógicas del Siglo XX .....	92
4.1. La Escuela Nueva .....	96
4.2. Educación y democracia en la España del Siglo XX .....	105
4.3. Movimientos alternativos a la pedagogía tradicional del Siglo XX .....	110
5. Corrientes educativas contemporáneas .....	118
6. Conclusiones .....	122
<i>Capítulo II: política y democracia</i> .....	127
1. Introducción .....	127
2. El pensamiento político occidental .....	128
3. El coto semántico y operativo de la democracia .....	138

4. El alcance del Estado y sus funciones .....	142
5. Libertad negativa y libertad positiva .....	147
6. Modelos democráticos según la participación ciudadana.....	151
6.1. Modelo democrático de participación directa .....	153
6.2. Modelo democrático de participación indirecta.....	155
7. Conclusiones.....	162
<b>Segunda parte: fundamentación teórica y política de la educación democrática occidental.....</b>	<b>165</b>
<b><i>Capítulo III: la educación democrática en el contexto de la tradición occidental ...</i></b>	<b>167</b>
1. Introducción .....	167
2. La tradición de pensamiento político y filosófico occidental .....	169
3. El final de la tradición.....	182
4. Lo que sobrevive al final de la tradición.....	189
4.1. El prejuicio hacia la Política .....	190
4.2. La transformación del arkhein .....	198
4.3. La absolutización de la democracia .....	203
5. Educación y sociedad en occidente .....	209
5.1. La presencia del fenómeno educativo en la comunidad.....	210
5.2. La perpetuación de la comunidad a través de la educación .....	214
6. La educación democrática occidental en la actualidad .....	217
6.1. El prejuicio hacia la Política .....	221
6.2. El arkhein .....	227
6.3. La imposibilidad de politizar la educación .....	231
7. Conclusiones.....	233
<b><i>Capítulo IV: liberalismo y capitalismo en la escuela contemporánea .....</i></b>	<b>237</b>
1. Introducción .....	237
2. La libertad política y el individualismo liberal .....	238
2.1. Educación del individuo y formación del ciudadano.....	246
3. El trabajo y la praxis .....	251
4. La Pedagogía Crítica y la educación democrática .....	257
4.1. La Escuela de Fráncfort y la Teoría Crítica .....	257
4.2. La Pedagogía Crítica .....	259
4.3. Una mirada crítica de la educación en el contexto económico capitalista ...	262

4.3.1. La sociedad de las competencias.....	264
4.3.2. La homogeneidad que necesita el capitalismo .....	269
5. Repensando la contradicción de clases .....	274
6. Conclusiones .....	278
<b>Capítulo V: la educación democrática desde una perspectiva política .....</b>	<b>281</b>
1. Introducción .....	281
2. El establecimiento de una comunidad política permanente .....	284
3. La educación para un bíos politikós .....	291
4. La evolución de la metanarrativa moderna.....	298
5. La identidad democrática en el marco de la postmodernidad.....	303
6. Conclusiones .....	307
<b>Capítulo VI: conclusiones del estudio .....</b>	<b>309</b>
1. Introducción .....	309
2. Verificación de las hipótesis establecidas.....	311
3. Una definición de educación democrática .....	319
4. Sobre la dialéctica y el progreso social.....	320
5. Prospectivas políticas de la educación democrática .....	322
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>325</b>





## RESUMEN

En el presente trabajo se explorará la dimensión política y filosófica de la educación democrática contemporánea. Las limitaciones de las democracias occidentales se reproducen en la escuela, quedando atascadas en la encrucijada entre su potencial capacidad de progreso y su aparente estancamiento. El fundamento político de este ideal educativo restringe su capacidad de formar al alumnado en el marco de una comunidad democrática. Para desentrañar el origen de estas limitaciones, acudiremos al marco ideológico que cobija a la educación democrática, esto es, el liberalismo, atendiendo además a su encaje en la tradición de pensamiento occidental. Asimismo, se tendrán en cuenta otros elementos socioeconómicos que han intervenido en el desarrollo de la Filosofía y la Política, así como sobre la construcción de la identidad de la ciudadanía contemporánea. Se concluye que la tradición de pensamiento occidental ha fomentado un prejuicio hacia la Política que ha impedido un desarrollo similar al de la Filosofía. Tales limitaciones han contribuido a la paralización del progreso político de las democracias liberales, cuya legitimación está siendo cuestionada. La educación democrática es, sobre todo, una formación política para que la ciudadanía pueda participar e intervenir en la esfera pública. Sin embargo, esta esfera parece incapaz de acoger las demandas participativas actuales. En consecuencia, el reto es doble: formar a la ciudadanía para el ejercicio político democrático, así como para la transformación de la esfera pública a través de una praxis que combine tanto una reflexión teórica como una acción política capaz de imprimir un cambio significativo.

**Palabras clave:** Educación; Educación ciudadana; Educación universal; Teoría de la Educación; Democracia.



## ABSTRACT

In the present work, the political and philosophical perspective of the democratic education will be explored. The limitations of western democracies are reproduced in the school, stuck at the crossroads between its potential capacity for progress and its apparent stagnation. The political basis of this educational ideal restricts its capacity to educate students within the framework of a democratic community. In order to reveal the origin of these limitations, we will go to the ideological framework that shelter democratic education, that is, liberalism, also considering its fit in the tradition of western thought. Other socioeconomic elements that have contributed to the development of philosophy and politics, as well as to the construction of the identity of contemporary citizenship, will also be considered. It is concluded that the tradition of Western thought has fostered a prejudice towards politics that has prevented a development similar to philosophy one. Such limitations have contributed to the paralysis of the political progress of liberal democracies, whose legitimacy is being questioned. Democratic education is, above all, a political education to enable citizens to participate and intervene in the public sphere. However, this sphere seems unable to support current participatory demands. As a consequence, the challenge is twofold: to prepare citizens for the exercise of democratic politics, and for the transformation of the public sphere through a praxis that combine both theoretical reflection and political action to make a significant change.

**Keywords:** Education; Civic education; Universal education; Educational theory; Democracy.



## LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

a. C.	Antes de Cristo
BIE	Bureau International d'Éducation (Oficina Internacional de Educación)
BIEN	Bureau International des Écoles Nouvelles (Oficina Internacional de Escuelas nuevas)
CEDA	Confederación Española de Derechas Autónomas
FIMEM	Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna
ILE	Institución Libre de Enseñanza
LGE	Ley General de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
ONG	Organización No Gubernamental
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
RAE	Real Academia Española
S. f.	Sin fecha
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Partido Socialdemócrata de Alemania)
ss.	Siguientes
U. t. en sent. fig.	Usado también en sentido figurado
UE	Unión Europea
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
v.	Véase
WEF	World Education Fellowship (Asociación de Educación Mundial)



# INTRODUCCIÓN A LA TESIS

## I. Delimitación temática y justificación

El orden democrático de las naciones contemporáneas alberga en su seno una interconexión tan compleja como necesaria de todos los agentes e instituciones que la conforman. Las instituciones democráticas son la expresión física del Estado democrático con las que este se comunica e interacciona con los agentes sociales. De todas las instituciones que forman parte del diálogo democrático, nuestra investigación se centrará en la escuela; de todos los fenómenos sociales que sostienen las democracias occidentales contemporáneas, nuestro objetivo se posará sobre la educación.

La democracia es un sistema de organización sociopolítica, presente en la mayoría de los países del mundo contemporáneo, que determina la naturaleza de las relaciones entre las instituciones y la ciudadanía, a la vez que vela por los derechos y libertades individuales de la población. La democracia entraña un sistema de valores sociales y culturales que son protegidos y potenciados por las instituciones y agentes que forman parte de ella. En este marco contextual, la escuela es la institución encargada de acoger el fenómeno educativo de la ciudadanía, lo que incluye la transmisión y el cuidado de los citados valores culturales, así como de la tradición. El acceso a la educación es un derecho recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, p.76) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006, p.22), así como en la Constitución de la gran mayoría de Estados democráticos. La escuela tiene por tanto una doble dimensión: garantizar una educación mínima, suficiente y de calidad para los individuos, a la vez que depura y transmite determinados valores sociales y culturales, presentes en la tradición, que determinarán la condición ciudadana del alumnado.

El concepto de *democracia* no es cerrado ni definitivo, dando lugar a numerosas interpretaciones, propuestas y movimientos, marcados por el material antrópico que los conforma. Este tipo de organización política se basa en la expresión de la voluntad popular, determinada por su heterogeneidad. En consecuencia, los Estados democráticos

tienen sus propios mecanismos para garantizar el reconocimiento de la pluralidad, ofreciendo espacios públicos para la deliberación de ciertas posturas frente a otras, fomentando el debate y la resolución pacífica de los conflictos. Es en este punto de encuentro en donde agentes e instituciones convergen para garantizar un correcto funcionamiento de la democracia y del Estado de derecho.

En relación con su dimensión práctica y política, la escuela tiene la tarea de formar a la ciudadanía para su correcta inmersión sociocultural y laboral. La democracia debe servirse de la formación de la ciudadanía para garantizar su existencia, su continuidad y su progreso. En democracia, la formación es tanto un derecho como un deber de la ciudadanía que vive en ella. Tomando estas referencias, entendemos que el periodo que mejor comprende el componente democrático (o político) de la educación se halla en los años formativos básicos, es decir, en el periodo educativo público, gratuito, obligatorio y universal que comienza con la educación primaria y termina al final de la educación secundaria. Otros grados educativos también públicos y gratuitos, sin embargo, poseen un marcado carácter formativo, y suele desempeñarse en los años posteriores a la formación básica. Este tipo de formación específica queda fuera de nuestro objetivo. En cuanto a la educación secundaria, a la que también se le podría achacar un justificado interés por la orientación laboral del alumnado, posee sin embargo un elemento diferenciador con respecto a otros grados de formación profesional o al propio bachillerato: su carácter de obligatoriedad. En consecuencia, el presente estudio se centrará sobre el citado periodo (desde la educación primaria hasta el final de la secundaria) por su relevancia e impacto sobre las actitudes y aptitudes de la ciudadanía en relación con su papel como agente democrático. Nótese además que se está realizando un uso diferente de los términos *educación* y *formación*, reservando el primero para el proceso de autoconocimiento y perfeccionamiento de las cualidades personales que nos son propias en tanto somos seres humanos, con independencia de nuestra nacionalidad, edad, creencias religiosas, y todo tipo de variables de naturaleza social y política. Estas otras características serán abordadas como un proceso de formación, que estarán más relacionadas con la dimensión política y laboral de la ciudadanía. En síntesis, podríamos decir que la educación aborda el componente humano, individual y distinto a todos los demás, mientras que la formación hará lo propio con el componente ciudadano, quien trabaja y se relaciona en una sociedad común.

La formación de la ciudadanía es un elemento fundamental para el desarrollo y



buen funcionamiento del Estado democrático. No obstante, las democracias contemporáneas se han de enfrentar a nuevos retos e incertidumbres para las que las instituciones tradicionales no están preparadas. La educación tampoco escapa a esta obsolescencia, lo que lleva a la comunidad científica a plantear propuestas de mejoras, modificaciones parciales o integrales, e incluso una refundación absoluta. De todas las demandas que ha de satisfacer la escuela, nos centraremos en una, la demanda democrática, la que apela a la formación de la ciudadanía para comprender los procesos políticos que tienen lugar a su alrededor y formar parte activa de los mismos de manera crítica y autónoma.

Así llegamos a la educación democrática, la cual se afana no solo en transmitir valores democráticos, sino además en transformar el entorno escolar a fin de reproducir en él los procesos sociales para que el alumnado forme parte de estos. Si bien esta sencilla definición abarcaría a grandes rasgos este ideal educativo, existen numerosas interpretaciones y lecturas sobre la democracia, lo que da lugar a diferentes modelos de educación democrática. Esta divergencia tiene su origen en las distintas corrientes democráticas que se toman como referencia para construir el modelo deseado. Y a su vez, las diferentes corrientes democráticas se inspiran en las diferentes líneas de pensamiento que se han ido derivando de la tradición occidental. Teniendo en cuenta esta divergencia ideológica, se hace necesario realizar una revisión previa sobre el concepto democrático, además de sus corrientes, a fin de hallar el origen de esta divergencia ideológica y determinar su estado en el momento presente.

Como ya se ha mencionado, el interés del presente estudio se posa sobre la educación democrática, que será abordada desde una perspectiva teórica y política, atendiendo a los acontecimientos históricos que han modelado ambas esferas. Esto quiere decir que no quedará fuera del proceso investigador las consecuencias que la tradición de pensamiento occidental ha tenido sobre la construcción del contexto sociopolítico en el que nos encontramos, y en donde habrá de desarrollarse el fenómeno educativo democrático. Por ello, se hace necesario establecer los periodos de estudio que cada esfera de investigación va a abordar. De este modo, en primer lugar, debemos tener en cuenta que la educación democrática es un concepto que, por sí mismo, apenas encierra un significado, más allá de las definiciones que podamos extraer de cada uno de los términos que la componen. Por eso se hace necesaria una revisión terminológica y conceptual que nos ayude a definir qué entendemos por educación democrática. Si se ha discutido largo

y tendido a través de milenios sobre la educación, el término *democracia* no es menos convulso, llegando incluso a adoptar diferencias significativas desde su origen en la Antigua Grecia hasta nuestros días. Asimismo, la democracia liberal contemporánea va a surgir durante la Ilustración, lo que a su vez nos lleva a explorar este contexto sociopolítico de donde surgen los conceptos de educación y democracia que han pervivido hasta la actualidad. Por último, desde un nivel superior, el liberalismo ilustrado, del que surge la democracia liberal, se sitúa en un momento de la historia marcado por su trascendencia con respecto a la tradición de pensamiento occidental. Esto a su vez será objeto de estudio debido a la significatividad de la tradición en el espacio político ilustrado y contemporáneo.

El concepto de *educación democrática* sobre el que vamos a trabajar parte de la concepción que surge durante la ilustración, de marcado carácter liberal, con unas características políticas y filosóficas concretas, pertenecientes a una tradición de pensamiento específica. Por eso, si bien la Política y la Filosofía son más antiguas que nuestra propia cultura, se hace necesario tener presente la tradición en la que se enmarca el objeto de estudio que nos ocupa. Así, partiremos desde allí en donde comienza la tradición de pensamiento occidental: en la Antigua Grecia. Y la revisión se realizará teniendo en cuenta la siguiente premisa: la tradición de pensamiento occidental ha conservado una actitud de prejuicio hacia la Política. Partimos así desde la conjetura realizada por Arendt (2018) que afirma que tal prejuicio, que nace en los albores de la cultura occidental, ha pervivido a través de los diferentes pueblos que han guardado dicha tradición hasta nuestros días. Además, este prejuicio encierra una poderosa certeza que todos reconocemos, a saber, que la Política es un medio, y que el fin último de la humanidad no pasa por establecer una comunidad política permanente, sino una en donde la Política se encamine hacia su propia consumación, y a continuación, se extinga. En las utopías occidentales no hay políticos; solo pensadores.

Esto ha marcado nuestra forma de pensar y de escribir acerca de la Política. También nuestra forma de *hacer* Política. Todo lo que queda amparado en ella será objeto de un prejuicio que la privará de un desarrollo autónomo e independiente de las categorías que el pensamiento filosófico de la Antigua Grecia le impuso. Las consecuencias de que Platón y Aristóteles pensaran y escribieran acerca de ella en un contexto político decadente acompañarán al espíritu de la historia occidental hasta la actualidad. De esta forma se ha degradado el pensamiento político al terreno en el que se organizan los

asuntos mundanos de la *polis*, operando en un nivel superior al de aquellas funciones humanas que permiten la mera supervivencia fisiológica, pero lejos de los sofisticados ejercicios filosóficos dedicados al conocimiento de la verdad y de lo universal.

En síntesis, esta *Introducción a la tesis* estará dedicada a todos aquellos aspectos metodológicos necesarios para establecer y orientar la presente investigación. El producto resultante será expuesto en dos partes: la primera acogerá el marco teórico, en donde se incluirá una revisión histórica de la educación democrática y su conexión con el origen y las consecuencias políticas de la democracia liberal. En la segunda parte de la tesis, se expondrán los resultados de la investigación, a través de los cuales estableceremos el fundamento teórico y político de la educación democrática. Estos serán presentados en tres capítulos, dedicados a la tradición de pensamiento occidental, a la tradición política liberal y la corriente económica capitalista, y por último, a la educación democrática desde una perspectiva política.

El objeto de situar a la educación en el centro de este estudio no responde más que al interés de este investigador por el fenómeno educativo, situando los valores democráticos en el centro de la actividad educativa para que la escuela se reivindique como agente protagonista del funcionamiento y el progreso social, y no como un centro de instrucción, limitado a la mera transmisión de contenidos y entrenamiento de habilidades. Existe cierta tendencia, presente desde hace algunas décadas, por justificar y cuantificar el rendimiento de la escuela en relación con los resultados académicos obtenidos por el alumnado en competencias básicas (habilidad lectoescritora en la lengua materna, matemáticas y, a menudo, ciencia). Sin embargo, es posible observar la dirección que traza este cambio de criterios hacia un modelo social basado en el rendimiento laboral, que mercantiliza los contenidos académicos, y obvia la formación cultural y humanista del alumnado en busca de una ciudadanía más productiva en términos económicos, y más independiente e individualista, en términos políticos. La educación democrática (por, de y para la democracia) no trata de obviar la formación académica y laboral del alumnado para favorecer una formación social o cívica en exclusividad, sino que reivindica un mercado laboral y un contexto sociopolítico en sintonía con una sociedad democrática, para la cual debe formar a una ciudadanía capaz de integrarse en ese escenario como un agente activo y transformador. La educación democrática es la aspiración política por escapar al prejuicio que limita su desarrollo, y por extensión, condiciona las posibilidades de las democracias contemporáneas.

## II. Estado de la cuestión

El estudio de la educación hasta el Siglo XX ha estado asociado al ámbito filosófico y político, siendo abordado desde posturas tanto idealistas como materialistas. Desde la Antigua Grecia, todo pensador preocupado por la organización y perpetuación de una sociedad, una comunidad o una cultura, tenía en mente a la educación, ahondando con mayor o menor fortuna en los fundamentos pedagógicos detrás del proceso educativo. Ya Platón identificó su potencial político, orientado hacia quienes habrían de gobernar la polis con sabiduría y justicia (Platón, 1984). La llegada de la Modernidad tomaría esas referencias educativas y políticas para moldearlas durante los próximos siglos, al tiempo que la nueva burguesía comenzaría a realizar sus particulares demandas políticas. Locke, y con más fortuna Rousseau, inquirieron el poder de una educación estructurada y reglada para el establecimiento de una sociedad civil, organizada en torno a un sistema político democrático.

Tal y como se desprende, el estudio de la educación democrática implica una prospección de la tradición occidental de la que extraer sus características políticas y filosóficas para entender su naturaleza presente. Esto nos lleva a recorrer el hilo de la tradición de pensamiento occidental desde su origen en la Antigua Grecia. Fue entonces cuando se establecieron las categorías que habrían de dirigir el posterior desarrollo del pensamiento, cuyas implicaciones se extienden hasta otras áreas de la vida cotidiana. Es importante detenerse a conocer en profundidad el concepto que poseían entonces de la Filosofía y de la Política, pues sus consecuencias nos alcanzan en la actualidad. Para los socráticos, la mayor experiencia de plenitud solo era cognoscible a través de mecanismos *theoretikós*, esto es, contemplativos o racionales. La política, cuyo ámbito se reducía al ordenamiento de la polis, operaba en un orden inferior. Aquí quedaba condicionada por la materialidad y la impredecibilidad humana, y en consecuencia, despojada de la dignidad que poseía el pensamiento filosófico.

Que la Política no gozara de las altas aspiraciones que poseía la Filosofía condicionó su desarrollo a partir de entonces. El pensamiento dirigió todos sus esfuerzos a desentrañar cuestiones metafísicas, reservando los asuntos relacionados con la organización política de las ciudades a lo que se desprende como una subcategoría filosófica. La única razón por la que Platón o Aristóteles teorizaron sobre la Política fue la necesidad de asegurar el mejor ordenamiento público posible para el desempeño de las

cuestiones teóricas. Durante el periodo posterior se produjo una notable excepción, pues la Política romana tuvo un desarrollo más significativo. De este tiempo cabe destacar a Cicerón, quien introdujo el pensamiento griego en la intelectualidad romana, contribuyendo así a la continuidad de la Filosofía helena a través del latín. Los romanos identificaron en la Antigua Grecia la cuna de su tradición de pensamiento, y fue tan grande el respeto que profesaron hacia la misma, que no consiguieron deshacerse de las categorías que estaban limitando su propio desarrollo político interno. Durante la Edad Media, la atención del pensamiento se dirigió hacia la contemplación de la obra de Dios, siendo que el único sentido de la vida material, y su correspondiente sistema político, se reducía a un conjunto de vicisitudes temporales que los seres humanos deben sufrir antes de comenzar la vida eterna. Una vida que nada tiene que ver con el limitado cerco político de las sociedades terrenales. Este esquema se mantendría intacto hasta la llegada de la Modernidad, y en concreto, de Marx, quien reclamó la *acción* política por encima del *pensamiento*, que en ese momento identificó dentro de una tradición que beneficiaba a los intereses de una clase social privilegiada sobre otra oprimida. Su obra, así como la dialéctica de Hegel, marcaron un punto de inflexión en la tradición de pensamiento occidental.

Tras su estela surgirían ideologías de todo signo que, agarradas a un historicismo vertebrador, dieron lugar a sistemas políticos totalitarios como nunca antes habían existido. De todos los discursos que emanaron durante los Siglos XVIII y XIX, el liberalismo ilustrado consiguió perpetuarse en occidente hasta nuestros días. Sin embargo, su naturaleza viene determinada por la tradición de pensamiento en la que se enmarca, de modo que el fundamento teórico que sostiene este sistema de organización sociopolítico no ha podido escapar de las categorías y los prejuicios vigentes desde la Antigua Grecia. De hecho, las obras de Locke y Rousseau, si bien consiguieron establecer una nueva concepción de la educación, conservan determinadas limitaciones políticas que pueden ser explicadas en el marco de la tradición de pensamiento occidental. La influencia de sus obras se extendió hasta alcanzar, a principios del Siglo XX, al movimiento de la Escuela Nueva, cuyo principal exponente fue Dewey. Este movimiento, fruto del desarrollo de una tradición de pensamiento frágil, fue determinante en la universalización de la educación occidental durante las primeras décadas de ese siglo. La crisis política actual de la democracia liberal, así como de la educación en occidente, pueden ser abordadas desde esta perspectiva, que señala las limitaciones estructurales con

las que se construyeron ambas instituciones durante los Siglos XVIII y XIX, y cuyas carencias han sobrevivido hasta su manifestación actual.

Desde la Antigüedad, la educación había sido estudiada como un fenómeno relativo al ámbito de la Filosofía política, pues se produce en sociedad y posee cierta influencia sobre ella. De hecho, no es posible comprender el auge de las democracias liberales sin el crecimiento paralelo que experimentaron los sistemas públicos de educación. Desde esta perspectiva, podemos entender a la educación democrática como el producto educativo que surge del establecimiento de la democracia liberal en occidente, o lo que es lo mismo, como el sistema educativo asociado al sistema político correspondiente. Por supuesto, existen otras acepciones que trasladan el significado de la *educación democrática* al ámbito de la didáctica y la organización escolar, cuestiones que también serán abordadas a lo largo del presente estudio.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, la Pedagogía se escindió de la Filosofía política para establecerse en un área independiente de estudio. Entonces, cualquier voluntad de transformación sociopolítica desapareció del ámbito pedagógico. Tal y como señala Honneth, no deja de ser paradójico que durante la reconstrucción de Europa tras la II Guerra Mundial nadie se opusiera al marcado carácter democrático del sistema educativo implantado en Alemania. En la actualidad, cualquier intento por acercar la formación política a la escuela es señalada como una tentativa de adoctrinamiento (Honneth, 2013). Esto señala la urgencia por establecer los límites entre la formación y el adoctrinamiento. Y en el marco formativo, tratar de incluir de nuevo el carácter político que debe acompañar al proceso de educación de la ciudadanía. Existe en las naciones occidentales cierta tendencia por llevar el Estado hacia un punto neutral respecto a las acciones que emprende y el impacto que tiene sobre su ciudadanía. Se trata de una neutralidad mal entendida que influye sobre la formación política que la ciudadanía recibe en sus escuelas, una cuestión que, de hecho, ya está afectando a la esfera participativa de las comunidades más desarrolladas. La fractura que se produjo entre la Pedagogía y la Filosofía política alcanzó el corazón mismo de los sistemas educativos, llegando a expulsar cualquier tipo de formación política de la escuela, e interviniendo en el proceso de erosión de las democracias contemporáneas.

Durante la segunda mitad del Siglo XX, surge al rebufo de la Teoría Crítica una nueva corriente pedagógica, de herencia marxista, que trató de superar la ortodoxia del

ideario para proponer una política revolucionaria en el contexto occidental contemporáneo. De este modo, la atención de la Pedagogía Crítica se concentra en torno a las amenazas que sufre el sistema político democrático debido a la influencia de un individualismo a merced de las necesidades del sistema económico capitalista. Reivindican a Freire cuando reclaman una formación para la praxis, una combinación entre la reflexión y la acción que permita la participación política significativa de la ciudadanía. La Pedagogía Crítica es una de las excepciones que supera el cisma pedagógico-teórico, elaborando toda su teoría política en torno a la Pedagogía. Su formulación de la educación democrática señala la necesidad de recuperar un sistema de valores políticos estable, alejado de la relatividad postmoderna. Su propuesta pedagógica está conectada a la formación política para el ejercicio de una acción pública. En consecuencia, la Pedagogía Crítica propone un modelo pedagógico para una sociedad más participativa, más plural y, en definitiva, más democrática. La concepción marxista de la realidad social sitúa a la Teoría Crítica en el lado izquierdo del espectro político, por lo que su propuesta se inspira en un modelo colectivista de la sociedad, en donde el Estado tiene una fuerte presencia y amplias competencias.

Cada modelo educativo lleva asociado un modelo de sociedad. Del mismo modo, cada modelo de educación democrática lleva asociado un modelo de democracia. Así, no será lo mismo un sistema político democrático basado en la participación directa que uno basado en la representación. A su vez, cada sistema de legitimación llevará asociado distintos tipos de Estado. En torno a la legitimidad de este, así como al alcance de sus competencias educativas en un contexto liberal, se continúa debatiendo en la actualidad. Autoras como Gutmann (1993; 1999) apelan a toda la comunidad (no solo educativa) en la gestión y el fomento de una cultura democrática en el seno escolar. Esta es la base pedagógica de la democracia deliberativa, de la cual Gutmann y Thompson (2004) realizan una amplia revisión, estableciéndose como dos de sus máximos exponentes. Gutmann construye su teoría a través de una revisión por oposición de las corrientes que subyacen a la organización de los Estados en distintos momentos de la historia occidental: de Platón el Estado familia; de Locke el Estado de la familia; de Mill el Estado de los individuos (Gutmann, 1999). Tratando de huir de tesis paternalistas del Estado, que velan por la ciudadanía sin aceptar sus intereses u opiniones, Gutmann apuesta por una corresponsabilidad. En el caso de la legitimidad sobre la gestión escolar, traslada la responsabilidad a las familias del alumnado, al profesorado y a la ciudadanía en general.

De este modo, es el consenso lo que legitima el movimiento de las instituciones. Este consenso debe alcanzarse mediante un proceso deliberativo, por lo que, según Gutmann, deben plantearse dos límites en las democracias: el principio de no represión y el principio de no discriminación.

La democracia deliberativa encuentra su principal oposición en la corriente agonista, desde donde se defiende que el consenso entre dos o más ideas opuestas va a generar una idea definitiva y absoluta que no sería aceptada ni rechazada en su totalidad por nadie. De esta manera, se recortan los flecos de la pluralidad que surgen en los procesos de deliberación, eliminando cualquier diferencia y contribuyendo a una gradual homogeneización moral. Según Mouffe, la Política apela al conflicto, y el debate por las diferencias que puedan surgir es el combustible que alimenta el progreso de las sociedades humanas (Mouffe, 2014). Las implicaciones de esta propuesta sobre la educación democrática suponen una nueva perspectiva sobre la forma de entender las relaciones humanas en el contexto escolar. El modelo deliberativo reclama de la educación una formación Política para participar en el debate público a través de sus habilidades políticas, esto es, a través de un diálogo inclusivo que se nutra de la alteridad.

El sistema democrático liberal atraviesa un momento de inestabilidad. Lejos de conducirnos hacia el final de la historia, tal y como señaló Fukuyama (1992), la metanarrativa occidental ha atravesado el prisma de la lógica cultural de un capitalismo tardío (Jameson, 1995) que ha fragmentado el diálogo social, ha dispersado su identidad y ha renunciado a la legitimidad de su propia tradición. Así, el momento actual se distingue de los anteriores por el marcado progreso del sistema económico capitalista, cuya transición en occidente hacia una economía de consumo ha dispersado a la clase trabajadora, tal y como la entendieron Marx y Engels (2017). En su lugar, ha emergido una sociedad postindustrial adaptada en su totalidad al sistema financiero en la que se enmarca, lo que a su vez ha determinado la personalidad de la ciudadanía contemporánea, marcada por la comunicación instantánea, las nuevas tecnologías, la inmediatez, la imagen, el relativismo moral y los microrrelatos vitales en el marco de una nueva transcendencia material individualista.

A lo largo de la presente tesis doctoral se ahondarán en los contenidos recién presentados, así como en la fundamentación teórica y política que los sustentan. Todo bajo el enfoque de la tradición de pensamiento occidental que ha marcado el rumbo del



progreso en esta parte del mundo. La cuestión central sobre la que orbitará el estudio será la influencia de la tradición sobre el estado actual de la educación democrática y su dimensión política. A esta cuestión la acompañan las vicisitudes que han convivido con ella desde sus orígenes. En la época contemporánea, las democracias liberales deben lidiar con la contradicción que se produce entre el relativismo que las asola y la rigidez de las categorías pertenecientes a la tradición que continúan dominando su desarrollo. Las implicaciones de esta contradicción sobre la educación democrática, así como sobre el propio sistema político democrático, son abrumadoras, y sus efectos se materializan a través de la creciente inestabilidad institucional que ha debilitado sus identidades y puesto en duda su legitimidad.

### **III. Objetivos**

Los sistemas educativos que integran un discurso democrático deben tener en cuenta qué modelo político están absorbiendo, habida cuenta de la heterogeneidad que define a la propia democracia. No es posible entender las implicaciones políticas que surgen de la aplicación de la democracia sin atender a sus fundamentos teóricos, presentes en la línea de la tradición de pensamiento occidental desde sus orígenes. La influencia de la tradición continúa presente en las categorías que utiliza el pensamiento contemporáneo para organizar la producción teórica, así como las aportaciones políticas. Esta cuestión queda recogida en el siguiente objetivo general:

- Identificar y analizar los fundamentos teóricos y políticos de la educación democrática occidental contemporánea.

Tal y como hemos señalado en el estado de la cuestión, el peso de la tradición occidental resulta significativo en la posterior evolución de las categorías de pensamiento, así como en la relación que guardan entre ellas. Al realizar este recorrido a lo largo de la historia observamos una evolución que alcanzaría su mayor grado de expresión con la obra de Hegel. El liberalismo es uno de los grandes beneficiarios de la reelaboración teórica y política del pensamiento occidental, si bien ha sido incapaz de sacudirse el prejuicio de la tradición. La educación democrática apela a la formación política de una ciudadanía inmersa en un sistema democrático y, en consecuencia, debemos determinar las características de los sistemas educativos contemporáneos, el sistema político que acoge a la democracia liberal y cómo se relacionan ambos conceptos entre sí. Los

siguientes objetivos nos ayudarán a organizar la investigación que resulta del contenido presentado:

- Determinar las categorías políticas establecidas por la tradición occidental de pensamiento, así como su influencia sobre el desarrollo político y filosófico posterior.
- Analizar la evolución del pensamiento occidental y su impacto en el desarrollo del liberalismo ilustrado.
- Examinar los elementos y categorías de pensamiento que han sobrevivido en el seno de la tradición filosófica y política occidental, y que determinan su desarrollo contemporáneo.
- Establecer la relación teórica-política de la educación democrática, así como sus implicaciones para el sistema político democrático.
- Inquirir las implicaciones políticas de la escuela sobre la construcción de la identidad y la condición ciudadana, más allá del componente democrático.
- Explorar las posibilidades que tiene el fenómeno educativo de absorber una estructura política como la que posee la democracia.
- Determinar la vigencia del prejuicio hacia la Política que la cultura occidental arrastra desde el comienzo de su tradición en la Antigüedad.

#### **IV. Hipótesis**

Para entender la naturaleza de los fenómenos políticos contemporáneos debemos acudir a la tradición de pensamiento que la ha formado. En la Antigua Grecia, los pensadores socráticos dieron comienzo a la tradición de pensamiento protagonista en el mundo occidental, y las categorías y significados que adoptaron entonces, así como la manera en que comprendían la realidad social, han determinado todo el progreso histórico posterior. Puesto que la educación democrática posee una base conceptual marcada por sus componentes políticos y teóricos, es pertinente acudir a tales construcciones, explorando el contexto en el que surgieron y su influencia. Las limitaciones que presentan las democracias liberales y sus instituciones son los síntomas de una política insuficiente, debida a una legitimidad filosófica incompatible con las demandas contemporáneas. Esta cuestión puede ser reducida a la siguiente hipótesis de partida:

- El prejuicio hacia la Política, presente en la tradición de pensamiento occidental, ha limitado el progreso de la democracia liberal, ajustándola a unas categorías que operan en un orden inferior al ámbito de la Filosofía. Este prejuicio ha condicionado el desarrollo político de la educación democrática.

Como fenómeno político, el surgimiento de la democracia liberal debe mucho a la tradición de pensamiento occidental. Sin embargo, es a su vez víctima de esta. La tradición ha procurado el marco teórico sobre el que sostener una democracia ajustada a los preceptos del liberalismo, pero su evolución la ha llevado hasta unos límites anunciados. El crecimiento de la cultura política obliga a repensar los fundamentos tradicionales, que impiden dar respuesta a las necesidades contemporáneas. Esto contradice la idea del fin de la historia, pero tampoco sostiene la visión de la historia como un conjunto de sucesivas acciones que se acumulan y que percibimos como progreso. Si el liberalismo ha detenido su capacidad de desarrollo, y la democracia liberal no es capaz de satisfacer la creciente demanda participativa, es debido tanto a sus limitaciones internas como a las condiciones teóricas en que se desarrollan. Nuestro objetivo estará centrado en el modelo liberal de la democracia, por lo que es pertinente acudir a su estudio para determinar su estado actual, así como su influencia sobre el ideal de educación democrática. Este es el fundamento de nuestra siguiente hipótesis:

- Tanto el liberalismo como la democracia liberal se hallan en una encrucijada entre sus posibilidades de desarrollo y su aparente incapacidad para mantener el ritmo del progreso marcado durante los Siglos XIX y XX. Puesto que la educación democrática se basa en el modelo democrático liberal, las limitaciones políticas del liberalismo también se reproducirán en este ideal educativo.

Asimismo, tras la Revolución Industrial, las sociedades occidentales ajustaron su cultura a las nuevas condiciones materiales de la producción, lo que acabaría por intervenir sobre la organización de las ciudades y de la política, sobre las instituciones del Estado y sobre la personalidad de la ciudadanía. La aplicación del sistema económico capitalista provocó un aumento exponencial sobre la calidad de vida, pero a su vez, fomentó determinadas características, en apariencia incompatibles con la democracia liberal, que buscan el repliegue del Estado. De hecho, los principales representantes de la Escuela de Chicago o de la Escuela Austríaca, máximos exponentes de las corrientes económicas neoliberales, fundamentan sus propuestas en torno al minarquismo, que

limita las competencias del Estado a asuntos de orden jurídico y civil. El desarrollo cultural de las sociedades postindustriales apunta ya en esta dirección. Estas corrientes económicas son incompatibles con el establecimiento de una comunidad política y, en consecuencia, su aplicación y extensión influyen tanto en el desarrollo político de la sociedad como en la formación de la identidad ciudadana. La cuestión de la contradicción entre el sistema económico y político queda recogida en la siguiente hipótesis:

- Las características de las sociedades postindustriales, inmersas en la lógica cultural de un capitalismo desarrollado, están fomentando hábitos y costumbres ajustados a las condiciones de la producción económica, pero incompatibles con las condiciones políticas de una comunidad democrática.

Y la cuestión de la identidad queda recogida de la siguiente forma:

- El individualismo liberal se está viendo beneficiado por las condiciones del mercado capitalista, que lo ha arrastrado hacia tesis minarquistas. Esto provoca que la identidad cultural de occidente, marcada por su componente político democrático, se encuentre en tela de juicio. El individualismo postmoderno relativiza la validez de la democracia liberal y pone en duda la legitimidad de sus valores en un mundo cada vez más plural y conectado.

La democracia se basa en la libertad política de quienes viven ajustada a ella. La Política surge de la relación entre individuos; la libertad política emana del reconocimiento de la diversidad que tales individuos guardan entre sí, y de la igualdad con la que se van a relacionar. De esto se deduce que la libertad política tiene que ver con el reconocimiento activo de la ciudadanía, quien es en última instancia quien va a determinar la naturaleza de las relaciones políticas. Las tesis neoliberales abogan por una sociedad basada en las relaciones libres y espontáneas que establece la ciudadanía, sin tener que ajustarse a ningún precepto previo, por lo que no quedaría garantizado el marco político libre entre tales individuos. La democracia contemporánea se basa en la libertad política de la ciudadanía, aunque además de un marco normativo sea necesaria la disposición actitudinal de las personas que se acojan a este sistema. Esto queda sintetizado en la siguiente hipótesis:

- La libertad política es consecuencia de las relaciones basadas en la igualdad, que a su vez es consecuencia del reconocimiento mutuo de la diversidad que todos

representamos. No se trata, por tanto, de la causa del surgimiento de estas relaciones políticas, sino que surge como consecuencia de estas.

Las democracias contemporáneas se basan en las relaciones establecidas en un contexto de libertad política y, en consecuencia, los sistemas públicos de educación que promuevan este sistema político deben tener en cuenta la cuestión de la participación ajustada a ese criterio. La libertad política supone el establecimiento de unas normas mínimas que aseguran un diálogo político plural y constructivo, de lo que se deduce la importancia del Estado a este respecto para su promoción y cuidado. Dada la creciente influencia de determinadas corrientes y teorías socioeconómicas contrarias a la influencia estatal (al menos en las condiciones actuales), es necesario determinar sus implicaciones políticas sobre la democracia, así como sobre la educación democrática en sí.

## **V. Método**

La Teoría de la Educación presenta en su seno una gran variedad de contribuciones metodológicas. Se trata de una disciplina científica sujeta a la pluralidad de elementos separados de sus respectivas tradiciones que han venido a conformarla, superando lo que en un principio era conocido como *Pedagogía General*, combinando elementos teóricos con la aplicación práctica. La Teoría de la Educación busca establecer un nuevo marco epistemológico abierto a teorías interpretativas y prácticas, así como a otras disciplinas científicas que ayuden a generar una respuesta más integradora y eficaz. Asimismo, la investigación que se desprende de esta disciplina debe regresar sobre sí misma, de manera que se favorezca “su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica” (Tourinán-López, 2008, p. 188). Sin embargo, existen discrepancias en torno a dos elementos clave. Por un lado, su producción científica, si bien tiene en cuenta su dimensión práctica, e incluso se instala en una situación prescriptiva, no deja de tratarse “de un conocimiento de la acción y para la acción, pero no desde la acción” (Jover y Thoilliez, 2010). Esto limita una dimensión fundamental, antes amparada bajo el paraguas de la Pedagogía General, que apela al sentido práctico del progreso científico. Asimismo, el carácter práctico permite realizar una evaluación instantánea que establezca el valor de las propuestas.

Por otra parte, siendo tan generoso su ámbito de estudio, así como el número de disciplinas que intervienen sobre la misma, existe una gran diversidad de criterios para

afrontar su dimensión investigadora, lo que genera cierta controversia metodológica (Howe y Eisenhart, 1990). En nuestro caso particular, la presente investigación se va a centrar en los aspectos filosóficos y políticos detrás de ese ideal educativo que denominamos *educación democrática*. En consecuencia, vamos a recurrir a contenidos y conocimientos que, por su origen, deberían ser abordados desde distintas disciplinas, tales como la Filosofía, la Política, la Historia, la Etnografía, la Antropología, la Psicología, la Sociología o la misma Pedagogía. Puesto que cada disciplina posee su propia tradición epistemológica, cada una tendrá sus propios criterios y métodos de investigación. El objetivo de la Teoría de la Educación no es construir una metodología universal que consiga articular su entramado teórico, sino más bien establecer cuáles son sus objetivos de investigación -determinar qué pertenece, y qué no, a su ámbito- y caminar hacia un modelo mixto entre las ciencias cualitativas y cuantitativas que favorezca su versatilidad sin renunciar al rigor científico.

Tal y como señalan Howe y Eisenhart (1990), la naturaleza de la educación la sitúa en el ámbito de las ciencias cualitativas, lo que lleva a muchos pensadores a rechazar cualquier intervención de origen positivista. Apoyándose en el hecho de la impredecibilidad humana, tienden a descartar el conocimiento fundamentado en el estudio sistemático y ajustado a criterios universales e invariables. Esta postura basa sus criterios de investigación en la lógica en uso, esto es, en los juicios, propósitos y valores que constituyen las actividades de investigación (Howe y Eisenhart, 1990, p. 8). Sin embargo, Howe y Eisenhart señalan la necesidad de que el método cualitativo en educación (y la Filosofía de la Ciencia en general) abandonen su posición de rechazo hacia la objetividad y la racionalidad (1990). Su propuesta admite la necesidad de que las distintas disciplinas científicas que van a converger en torno a la investigación en educación se desarrollen acorde a su propia evolución epistemológica, circunscribiendo el trabajo del investigador a la elaboración de explicaciones del universo educativo, sea cual sea la perspectiva desde la que se aborda, basadas en el conocimiento que las otras disciplinas aportan. Para ello, Howe y Eisenhart señalan la importancia de que los métodos cuantitativos (de origen positivista) se ajusten a criterios no positivistas. Los autores nos presentan cinco (1990, pp. 6-8):

*La adecuación entre las preguntas de investigación, la recolección de datos y las técnicas de análisis.* Con este criterio se refieren a la importancia de establecer unas preguntas de investigación que nos conduzcan a un interrogante que puede ser resultado.

Asimismo, de la formulación de dichas cuestiones se desprenderán las técnicas de recogida de datos, así como la forma de analizarlas. Howe y Eisenhart inciden en el orden de estas acciones, ya que a menudo se establece la naturaleza de la metodología (en el caso de la educación, una metodología cualitativa) incluso antes de haber delimitado el tema de estudio y las preguntas de investigación (1990, pp. 6-7).

*La aplicación efectiva de los datos específicos recopilados y de las técnicas de análisis.* Solo a través del establecimiento de ciertos principios que guíen los métodos (la realización de entrevistas, el diseño de instrumentos, la recogida de datos, etc.) será posible otorgar credibilidad y garantía a los resultados de investigación. Esto permite que incluso las conclusiones más generales gocen de rigor y legitimidad.

*Vigilancia y coherencia de los antecedentes asumidos.* Los conocimientos previos son fundamentales a la hora de establecer un estudio. De hecho, los resultados han de juzgarse en relación con una fundamentación previa, de manera que pueda explicarse por qué tales resultados confirman o refutan otros previos. Desde esta perspectiva, hay que tener en cuenta que los antecedentes deben guiar no solo el establecimiento de las preguntas de investigación, sino además los métodos a aplicar.

*Garantía general.* Este criterio apela a la capacidad del investigador por establecer una garantía general de la validez de su estudio mediante la aplicación de técnicas que permitan la subjetividad o la intencionalidad de los resultados obtenidos. Sin entrar en mayores especificaciones, Howe y Eisenhart nos proponen, a modo de ejemplo, que se contrasten las teorías empleadas, que las conclusiones se apoyen en los resultados obtenidos y que se argumenten las causas por las que se acepta o se rechaza una teoría.

*Restricciones de los valores.* A pesar del aparente conflicto entre el aporte de los hechos y los valores, Howe y Eisenhart argumentan que existen limitaciones internas y externas en cuanto a los valores que van a condicionar el estudio. De esta manera, el valor externo quedará condicionado en la medida en que se considera más relevante o importante una temática sobre otra, y la comunidad científica tiende a cultivar esas áreas en lugar de otras. Las limitaciones internas, por su parte, están relacionadas con la ética que debe regir el proceso investigador, y su valor reside en *cómo* se desarrolla la investigación, y no tanto en sus resultados.

Dado el carácter cualitativo de la metodología que emplearemos, y teniendo en

cuenta los criterios señalados por Howe y Eisenhart (1990), se hace necesario revisar ciertos aspectos que pueden afectar tanto al diseño de la investigación como a los resultados. Tal y como señalan García Carrasco y García del Dujo (1995), la epistemología pedagógica debe atender al producto de conocimiento y a la forma en que lo analizamos, pues existe una dificultad de base para conocer, mediante inferencias lógicas o enunciados matemáticos, la realidad social. Con esta postura se acercan a Howe y Eisenhart (1990) al reivindicar un estudio de lo humano (de marcado carácter cualitativo) sin rechazar criterios de validez y legitimidad. Los fenómenos antropológicos dependen en gran medida de la interpretación que se realice de ellos en un momento y un lugar determinados. Además, por sus características, cualquier acercamiento científico a la realidad social implica una serie de recortes y limitaciones impuestas tanto por la imperfección de los sentidos con los que conocemos el mundo, como por la forma en que planteamos los problemas, que a menudo condicionan el trabajo intelectual y la capacidad de verificación. Por ello, se hace necesario prestar una especial atención al diseño de la investigación, de manera que el método se ajuste a las necesidades particulares de las cuestiones planteadas. Todo esto sin renunciar a unos criterios mínimos que otorguen validez y legitimidad a los resultados, en nuestro caso, nos ajustamos a los criterios expuestos por Howe y Eisenhart (1990).

Tal y como se desprende, el presente estudio será abordado desde un posicionamiento cualitativo que no renuncia a los criterios de investigación presentados. De esta forma, las conclusiones finales obtendrán su valor en función al rigor y la legitimidad de los resultados obtenidos. Esto no implica que tanto el problema de investigación identificado como los objetivos establecidos no posean un espíritu transformador. Es decir, el presente estudio pretende superar la dimensión recopiladora y analizadora de datos para ofrecer una perspectiva distinta y una solución fundamentada del problema de partida planteado para este estudio. Esto nos acerca al paradigma sociocrítico, desde el que se defiende el conocimiento y comprensión de la realidad social como praxis, esto es, llevar los más altos y últimos fines del conocimiento hacia la transformación social que permita la liberación y el empoderamiento político de la ciudadanía en general (Alvarado y García, 2008).

De esta breve definición se desprende el carácter político de este paradigma. Abordar un problema desde el enfoque sociocrítico supone, en primer lugar, un posicionamiento actitudinal como investigador. El paradigma sociocrítico está



comprometido con el cambio social, abordando los problemas desde posicionamientos participativos que aspiran al empoderamiento político de la ciudadanía (Rodríguez, 2003). Es decir, no entiende el conocimiento como un objeto neutral, el cual solo es cognoscible mediante la aplicación de un método empírico, tal y como defiende el paradigma positivista, o bien mediante la subjetividad con la que se otorga valor a una teoría, como ocurre en el paradigma interpretativo, de corte cualitativo (González, 2003). El paradigma sociocrítico trata de situarse entre ambas, buscando fórmulas para acercar el conocimiento a quienes deben utilizarlo (en claro interés emancipador) sin caer en la relatividad desde la que este conocimiento es abordado desde el paradigma interpretativo. Si la praxis es una unidad dialéctica compuesta por la práctica y la reflexión, ambas tienen que acabar en manos de la ciudadanía que va a gobernarse a sí misma, o lo que es lo mismo, que va a convivir bajo un régimen político democrático. Una participación política a través de la praxis supone una combinación paradigmática que nos permita no solo conocer, sino además interpretar y manipular.

Es común a cualquier ciencia la resolución de problemas a través de la aplicación del método científico. Sin embargo, a diferencia de la Química, la Física o las Matemáticas, los problemas que atañen al ámbito de los seres humanos se vuelven subjetivos y difusos. El problema de partida que ha motivado la presente tesis doctoral es la aparente falta de progreso político de la narrativa occidental y sus implicaciones en la educación pública contemporánea. Puesto que se trata de un problema político, no cabría otro abordaje de este que no pasara por una metodología política (relacionada con el *bíos politikós*, o con la dimensión activa de los seres humanos). Del mismo modo, no sería posible obtener unos resultados que no fuesen políticos o, dicho de otra forma, que no entrañaran una disposición activa o una voluntad de cambio. Esto nos plantea dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, el problema de partida identificado, ¿es en realidad un verdadero problema científico? Y, en segundo lugar, ¿la solución que se ofrece es la adecuada o correcta de algún modo? En astronomía, por ejemplo, comprender por qué los cuerpos celestes se mueven de la forma en que lo hacen puede tener más o menos interés, pero nadie pondría en duda que se trate de un verdadero problema científico. De hecho, a través de una correcta aplicación del método científico es posible obtener resultados de los cuales extraer conclusiones que pueden ayudarnos a solucionar el problema planteado. Sin embargo, cualquier acercamiento científico al ser humano y su comportamiento parte de la subjetividad más absoluta, sujeta a una incertidumbre

marcada tanto por quien observa como por quien es observado.

Volviendo a nuestro tema de investigación, ¿se trata de un verdadero problema? El aparente estancamiento político en occidente, así como su aparente incapacidad para satisfacer las demandas actuales de participación son hechos reconocidos en general. No se trata ya de un ataque hacia el progreso desenfrenado de occidente aun a costa de regiones menos desarrolladas del mundo, ni siquiera un cuestionamiento del modo de vida occidental. Se trata de un hecho que ocupa y preocupa al pensamiento a uno y otro lado del espectro político. Sin embargo, esta misma circunstancia produce una pluralidad de contribuciones y propuestas al problema planteado que dificulta el esclarecimiento de nuestra segunda cuestión: ¿la solución que se ofrece es la adecuada o correcta de algún modo? No hay respuesta posible que no abandone el estricto ámbito científico e invada el terreno de la subjetividad humana. Esta cuestión surge, de hecho, desde el momento mismo en que se establecen los términos en que se plantea el problema. Por eso, si bien existe un reconocimiento generalizado del profundo cambio político en occidente, para algunos no se trata más que de un periodo de estancamiento del desarrollo político que acabará por pasar, mientras que para otros se trata de un problema estructural del sistema político establecido, y cuya solución pasa por el cambio de sistema. El paradigma sociocrítico se halla en esta última posición, abogando por un cambio de régimen político que debe protagonizar la ciudadanía en el ejercicio de su derecho político a la participación, para lo cual se hace necesaria su emancipación cultural e intelectual. Desde la perspectiva cultural de pensamiento en la que se enmarca esta propuesta, supondría una superación de los prejuicios que la Política arrastra desde sus orígenes.

El carácter sociocrítico del presente estudio queda determinado por el compromiso del investigador no solo con la obtención y la interpretación de resultados, sino además con su aplicación. Esto nos permitirá ofrecer respuestas a los problemas planteados, así como comprobar su grado de acercamiento a nuestros objetivos e hipótesis de partida. Subscribimos de nuevo las palabras de García y García (1995) cuando, en referencia a la Teoría Crítica de Fráncfort, señalaban el giro metodológico propuesto que permitía, además de tratar de comprender la realidad social, formar una razón emancipadora y un sujeto para un mundo mejor:

El contexto de justificación forma parte esencial del acontecimiento científico; lo que la ciencia investiga (contexto de descubrimiento) y explica debe continuarse

con la explicación de porqué lo investiga. El razonamiento en la ciencia no puede concluir en su sistema lógico de proposiciones, sino que debe alcanzar al contexto sociopolítico e histórico que da cuenta de la prioridad de sus objetivos y de la dinámica de sus desarrollos. (García y García, 1995, p. 18).

Con este ánimo se han establecido los objetivos de investigación que van a dirigir el proceso. Debido a esto, acudiremos tanto a las fuentes primarias como a las distintas interpretaciones que se han realizado de las mismas. De esta forma obtendremos una perspectiva mayor del objeto de estudio, lo que nos permitirá ofrecer una respuesta holística sin dejar fuera las distintas interpretaciones que existen de un mismo fenómeno. En nuestro caso, nos acercamos a la tradición anglosajona de la Teoría de la Educación que, como indica Colom (1992), se circunscribe al ámbito escolar, en relación con la práctica educativa en el aula, y no escolar, relacionada con el fenómeno de la educación no formal, que atañe a la educación permanente, de adultos, etc. En palabras del propio Colom:

La Teoría de la Educación, por su origen anglosajón rezuma toda la tradición pragmatista y utilitarista propia de estos paisajes, en contra entonces de la corriente más racional, fundamental, reflexiva y filosófica de la Pedagogía alemana (cuya tradición se encontraría hoy más en el campo de la Filosofía de la Educación). (Colom, 1992, p. 18).

En consecuencia, la Teoría de la Educación aspira a la transformación de la realidad educativa mediante el análisis sistemático de su realidad, pero rechazando fórmulas universales, tal y como apuntan Colom y Rodríguez (1996). Esa es también la aspiración del presente estudio. Esto nos acerca a aquellas posturas que rechazaron la posibilidad de un *God's eye perspective* o una perspectiva neutra, apostando por una *neutralidad local* que nos permita una evaluación imparcial (Boarini, 2018). Para ello, debemos aceptar cierto grado de impredecibilidad y de conflicto inherentes a la condición humana que subyace a nuestro objeto de estudio. La educación democrática escapa a una aplicación exclusiva en el ámbito de lo educativo, y nos acerca a una realidad social determinada por la misma, en el que entran en juego otros factores de origen filosófico y político, pero también histórico, sociológico o etnográfico. Debido a la pluralidad de disciplinas que intervienen en el proceso de investigación, se respetarán siempre sus métodos y tradiciones epistemológicas.

En este sentido, cabe tener en cuenta la clasificación y diferenciación metodológica que realiza Capitán Díaz entre la Teoría de la Educación, y otras disciplinas (1979). Al extraer las relaciones que se establecen entre ellas, sitúa a la Teoría de la Educación en un plano superior desde el que afrontar de manera holística el fenómeno educativo, incorporando, o realizando acercamientos, a otras disciplinas que contribuyan a generar una imagen más completa de los procesos. Así, Capitán realiza una clasificación por nivel de acercamiento de la Teoría de la Educación a otras disciplinas, estableciendo relaciones internas con la Filosofía de la Educación y con la Historia de la Educación, y relaciones externas con otras disciplinas como la Biología, la Psicología, la Filosofía, la Medicina o la Sociología (Capitán, 1979, p. 29).

De igual forma, es preciso señalar la voluntad por extraer un sentido humanista de la educación. Esto supone abandonar una concepción prefabricada y subcategorizada en educación formal, no formal e informal, en donde el ámbito exclusivo al que se circunscribe el fenómeno educativo es en el educativo formal, dependiente de la administración nacional. Si bien nos vamos a centrar en los sistemas educativos estatales, no podemos dejar de señalar la importancia que otros fenómenos educativos tienen sobre la vida de los seres humanos y, en consecuencia, serán tenidos en cuenta a lo largo del proceso investigador. Cabe mencionar a este respecto de nuevo a García y García (2001), quienes señalan esta cuestión como una debilidad de la Teoría de la Educación, y aspiran a superar la dimensión institucional de la educación, que reduce el fenómeno educativo a un simple proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el propósito de crear un soporte para estructurar una teoría unificada y holística, apostaron por regresar a las implicaciones humanas del fenómeno educativo, y trasladarlo hacia contextos que superen lo formal (García y García, 2001, p. 41).

Así pues, con los objetivos de investigación ya fijados, podemos determinar la dirección metodológica que habrá de seguir el presente estudio. Así, en primer lugar, se realizará una revisión bibliográfica que nos ayude a determinar el origen y el estado actual de la educación democrática, así como su recorrido a través de la tradición de pensamiento occidental. Para ello, se realizará una investigación hermenéutica, bajo el paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008; García y García, 1995; González, 2003; Rodríguez, 2003), a través del cual trataremos de determinar el significado de la educación y de la democracia, desde sus orígenes en la Antigua Grecia hasta sus concepciones contemporáneas. Esta revisión temporal, de marcado carácter cualitativo,

se produce atendiendo a una ideología que orienta y conduce la investigación. Se trata de una corriente que ya hemos identificado dentro del paradigma sociocrítico, y por esta misma razón, es pertinente establecer los términos de esa dirección investigadora para garantizar el rigor del método y la legitimidad de los resultados.

El problema de estudio planteado nos obliga a repasar la historia del pensamiento occidental, lo que de forma directa nos sitúa en la tesitura de revisar un relato, o más bien, reconstruirlo. No se trata de una lectura acrítica y objetiva, que reconstruya de la forma más neutral posible un relato ya pasado con el fin de extraer las claves que nos ayuden a plantear soluciones al problema. En nuestro caso, aspiramos a extraer no las claves, sino su fundamento. Es decir, no nos interesa tanto el *qué* de los fenómenos que se han sucedido a lo largo del desarrollo de la tradición occidental, sino el *porqué* de tales fenómenos, así como sus causas y sus consecuencias. Es cierto que existe una dificultad de base para definir las acciones políticas que van a conformar la sucesión de hechos que da lugar a un relato. De hecho, es difícil definir incluso la misma *acción*, es decir, el acto (sea verbal o no) que engendra un nuevo acto, que proviene a su vez de una acción anterior, y en donde los sujetos no son más que meros ejecutores de un relato que germina a espaldas de la voluntad humana. Las acciones que los seres humanos emprenden son impredecibles y están marcadas por la incertidumbre porque desconocemos las motivaciones intrínsecas de los actos que ejecutamos, así como el verdadero alcance de sus consecuencias.

Una lectura neutral y acrítica de la historia del pensamiento occidental no contribuye en ninguna medida a posicionarnos frente a esta especie de determinismo universal. Más bien, todo lo contrario. El estudio de la historia que se dedica en exclusiva a reunir, compilar y clasificar hechos históricos no va a producir ningún impacto sobre las acciones venideras de los seres humanos. Sin embargo, una lectura activa y crítica, que nos permita detectar los actos clave en el desarrollo de la historia occidental. Nos permitiría intervenir sobre ese ciclo determinado de causas y consecuencias que se suceden ajenas a la intencionalidad humana, de manera que sea posible engendrar una antítesis (en términos hegelianos) que nos permita intervenir sobre la dialéctica que rige la historia (si es que es posible intervenir sobre ella en alguna medida).

Este tipo de acercamiento a la realidad de los asuntos humanos no puede basarse en métodos cuantitativos que generen resultados cuantificables. Como ya adelantamos,

lo que nos interesa es el relato que se genera, así como sus causas y consecuencias. Es decir, no se trata tanto de una identificación y establecimiento del relato como de su comprensión, para lo cual no podemos limitarnos a una extracción de datos neutral y objetiva, pues a través de ella no es posible captar las verdaderas implicaciones de los fenómenos humanos. Es necesario el contexto y su comprensión para que este acercamiento sea significativo, esto es, que los resultados de la investigación contribuyan a ofrecer conclusiones significativas. La validez de las interpretaciones, en este caso, nos acercan a una construcción conceptual y disciplinar más sólida, aceptando a los sujetos que intervienen y forman parte del fenómeno educativo (Flores, Porta y Martín-Sánchez, 2014). Por esto, el método hermenéutico se ajusta a las necesidades de la investigación presentada. Tal y como habíamos señalado, la planificación del método debe ajustarse a las necesidades implícitas del problema de investigación establecido. En nuestro caso, la realidad política educativa en occidente, para la cual, la hermenéutica pedagógica tendrá en cuenta al ser humano “como *bíos* y como *politikós*” (Planella, 2005, p. 7). La disposición a la comprensión de los relatos que caracteriza a la hermenéutica resulta fundamental para abordar la relación que existe entre las condiciones naturales y las vicisitudes culturales en el contexto educativo. Es decir, se trata de una perspectiva privilegiada para abordar el fenómeno político que surge en el contexto educativo y que queremos investigar.

La hermenéutica, que se basa en la interpretación y la comprensión de los textos (y los fenómenos que pueden ser interpretados como tales), puede superar ese nivel de subjetividad que subyace en la base y que puede llegar a condicionar la legitimidad y la validez de los resultados obtenidos. Es pertinente huir de la relatividad con la que los investigadores se acercan a los fenómenos sociales sin acudir a las referencias históricas y sociales que servirían para otorgar rigurosidad a los resultados, es decir, “para posicionar y validar ciertos conceptos y planteamientos teóricos dentro de una tradición científica” (García y Martín-Sánchez, 2013, p. 72). Estos autores nos ofrecen además tres vías que contribuyen a la validación de la hermenéutica pedagógica a través del análisis y la reflexión.

En primer lugar, la interpretación de los argumento es, en ocasiones, fundamental para comprender un fenómeno. De hecho, lo que puede ser explicado de forma empírica sin necesidad de recurrir a lecturas, juicios o interpretaciones no necesita de la hermenéutica. Por otra parte, y como ya habíamos señalado, los fenómenos que se

circunscriben al ámbito de lo humano no pueden ser abordados en exclusividad desde un paradigma cuantitativo, pues estaríamos dejando fuera de esa lectura las sutilezas y los flecos que determinan las particularidades humanas. En segundo lugar, si bien la validez de las conclusiones se extrae en buena medida a través del impacto de las consecuencias y los nuevos significados sobre los fenómenos sociales, es necesario establecerse en una tradición y contar con cierto consenso. Las inferencias lanzadas más allá del terreno de cualquier tradición científica carecen del rigor que otorga el establecimiento de unos códigos y signos comunes, pues, como señalan los autores, “la experiencia humana es compartida, construida socialmente, validada entre todos” (García y Martín-Sánchez, 2013, p. 67). En tercer y último lugar, hemos de volver siempre a la práctica educativa. Esta nos indica el nivel de cercanía de las lecturas e interpretaciones con la realidad, y nos permite ver y evaluar el impacto de las teorías sobre el propio terreno. Este acercamiento a la práctica educativa valida o refuta el ejercicio hermenéutico, por lo que su presencia debe ser tenida en cuenta (García y Martín-Sánchez, 2013, pp. 60-69).

Teniendo en cuenta lo anterior, se revisará la tradición de pensamiento occidental desde sus orígenes hasta la actualidad, que será leída e interpretada como un texto. Las referencias a los hechos serán constantes, y servirán para establecer el grado de acercamiento de las interpretaciones con su verdadero impacto sobre la cultura y su sistema educativo. Asimismo, se valorará su impacto sobre la ciudadanía, su identidad y su rol político. Tal y como planteamos, nuestra hipótesis de partida señala al prejuicio hacia la Política impuesto por las categorías de pensamiento adscritas a la tradición cultural de occidente. En consecuencia, nuestra lectura de dicha tradición habrá de realizarse teniendo en cuenta este prejuicio, de manera que no solo habremos de buscar los momentos en que se manifiesta, sino además sus causas y sus consecuencias con el objeto de construir una propuesta fundamentada.

En torno al hilo de la tradición de pensamiento occidental se han articulado las categorías y los procesos ontológicos que han determinado el progreso de sus sociedades. Así, por ejemplo, el prejuicio hacia la Política ha limitado su desarrollo durante buena parte de la historia europea y, en consecuencia, ha influido sobre las democracias contemporáneas, así como sobre sus significados. Dada la importancia de la tradición sobre las construcciones contemporáneas, los textos de Platón y Aristóteles van a estar presentes. A este respecto, cabe señalar que, si bien existen criterios comunes e internacionales establecidos para citar a ambos utilizando las traducciones realizadas por

Henricus Stephanus de Platón, y por Immanuel Bekker de Aristóteles, a lo largo del presente texto ambos serán citados de la misma forma que el resto de obras de otros autores a fin de unificar la citación y facilitar el proceso de lectura.

Asimismo, recurriremos a la obra de otros pensadores que han desarrollado su trabajo agarrados al hilo de la tradición, conservando así sus categorías de pensamiento. De este modo, revisaremos obras de Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Locke, Rousseau, Hegel o Marx. Pero también vamos a tener en cuenta a pensadores modernos, como Weber, Keynes, Dewey, Fromm, Freire, Arendt o Foucault, entre muchos otros. Este plantel ya indica la diversidad de áreas que participan en este estudio, lo que nos obliga a adoptar un enfoque multidisciplinar, que no interdisciplinar, en donde métodos y conocimientos distintos cooperarán entre sí, sin llegar a mezclarse o combinarse entre ellos.

## **VI. Estructura y desarrollo de la tesis**

La educación democrática apela a la dimensión política de la educación, una conjunción que se ha manifestado de manera natural en la obra de innumerables pensadores desde el comienzo de la tradición de pensamiento occidental. Con el mismo espíritu abordamos esta investigación, con la vista puesta tanto en el origen histórico de ambos fenómenos, como en sus fundamentos teóricos e implicaciones políticas. Como ya hemos adelantado, nuestra hipótesis de partida se basa en el prejuicio hacia la Política, cuya presencia a lo largo de la tradición, ha condicionado el desarrollo político occidental. Durante la Modernidad se produce un punto de inflexión con la obra de Hegel, y más tarde, con la de Marx, que cambiaría la forma con la que el pensamiento abordaba la Historia y la Política. Sin embargo, a pesar del revulsivo, y de que en efecto la Política consiguiera sacudirse ciertos lastres que la limitaban, existen otros aspectos que han sobrevivido de forma subrepticia en las categorías de pensamiento que continúan limitando su progreso en la actualidad. La educación democrática, tal y como la entendemos hoy, pertenece a la tradición liberal, que comienza en ese momento de convulsión y que, en consecuencia, conservará sus limitaciones internas. Este será el marco teórico y político que aspira a generar una respuesta conjunta y unificada, que combine las diferentes aportaciones de las distintas disciplinas.

El contenido de la presente tesis doctoral será presentado en dos partes. La



primera, cuyo título es *Acercamiento histórico a la educación democrática*, acogerá el marco teórico, que incluirá una exploración histórica de la tradición democrática liberal, así como del fenómeno educativo. Del mismo modo, se incluirá una revisión histórica y conceptual de los aspectos políticos relativos a la dimensión democrática de la educación. En la segunda parte se expondrán los resultados de la investigación, atendiendo al impacto que los fenómenos políticos, sociales y económicos han tenido sobre la concepción actual de la educación democrática. Se dedicará un último apartado a la exposición de las principales conclusiones del estudio.

En el primer capítulo se realizará una revisión histórica, desde la Ilustración hasta la actualidad, de la tradición pedagógica y política liberal. Esta exploración partirá desde Locke y Rousseau, pero no se limitará al ámbito europeo en general, sino que ahondará en el desarrollo histórico español. En el segundo capítulo se presentarán las bases conceptuales e históricas que atañen a la dimensión política de nuestro estudio, en donde serán presentados los conceptos clave que nos permitirán construir las explicaciones posteriores. Este capítulo incluirá además una revisión del lugar de la Política a lo largo de la tradición de pensamiento occidental. A través de esta revisión se extraerán los elementos que, tras el final de la tradición, continúan presentes en la actualidad, limitando aún su progreso interno, y cuya influencia alcanza a la gran construcción liberal.

En la segunda parte nos centraremos en los fundamentos políticos y teóricos de la educación democrática. Puesto que en su construcción institucional han intervenido elementos pertenecientes al ámbito de la Economía, la Sociología o la Historia, esta segunda parte tendrá en cuenta todos los elementos previos con el fin de elaborar un discurso holístico que sirva para cumplir con los objetivos fijados. Así, el tercer capítulo estará centrado en aquellos elementos pertenecientes a la tradición de pensamiento occidental que han condicionado el desarrollo político, y continúan influyendo sobre el entramado sociopolítico actual. Una vez extraídos, exploraremos su impacto sobre la educación democrática contemporánea, así como sobre sus implicaciones sobre el fenómeno educativo mismo.

En el capítulo cuarto nos detendremos a analizar las relaciones que se establecen entre las condiciones de producción en una economía capitalista, el sentido liberal de la democracia y el fenómeno educativo. En este capítulo estará muy presente la Teoría Crítica, pues sus aportes, al amparo de un marxismo renovado, han conseguido agarrar el

hilo de la tradición, rescatando un sentido general que, en el momento presente, se enfrenta a las teorías económicas denominadas *neoliberales*, cuya concepción social y política minarquista apuestan por una escisión total con la tradición de pensamiento ilustrado.

Por último, abordaremos la dimensión política que se halla tras la educación democrática en el quinto capítulo. Para ello, se explorarán las implicaciones del establecimiento de una sociedad política permanente, en donde la democracia permita establecer su propia identidad tanto a sujetos independientes como a la sociedad en su conjunto, basada en el respeto a la diversidad y la igualdad. La educación democrática depende del contexto político democrático y, en consecuencia, dicho contexto tendrá un espacio reservado en este capítulo. Asimismo, se abordarán sus expectativas futuras desde enfoques postmodernos, que contemplan diferentes imágenes de una realidad social más apolítica y menos implicada en su perspectiva comunitaria. Del mismo modo, se tendrán en cuenta aquellas corrientes críticas con las teorías de la postmodernidad.

Al final de la presentación recién comentada serán expuestas las principales conclusiones del estudio en un capítulo independiente, de forma que contribuya a la clarificación de los resultados expuestos. Para su elaboración se tendrán en cuenta los objetivos y las hipótesis fijadas al comienzo, lo que nos permitirá determinar el grado de acercamiento entre estos y los resultados. El último apartado quedará reservado para las referencias bibliográficas consultadas y utilizadas durante la elaboración de la presente tesis doctoral.

## **VII. Agradecimientos**

En este espacio me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a la conclusión de esta tesis. En primer lugar, al personal de todas las bibliotecas en las que he estudiado, y en especial al de las bibliotecas públicas de Ribera del Fresno (Badajoz), Cáceres, Úbeda (Jaén) y Granada, así como al personal de la Biblioteca Central de la Universidad de Extremadura y al de la Facultad de Formación del Profesorado, ambas en Cáceres. Nadie aprecia el valor del silencio como lo hacen ellos. De igual modo, me gustaría agradecer a todo el profesorado que alguna vez me tuvo en frente como alumno su trabajo y esfuerzo. Solo la perspectiva del tiempo me ha permitido conocer la verdadera implicación de su labor. Su ejemplo diario está

muy presente en mi cotidianidad académica y, por supuesto, su presencia forma parte de esta tesis.

Pero, sin duda alguna, quienes más han hecho por proveer las condiciones materiales y espirituales para este cometido han sido mi familia y amigos. No se trata solo de la incondicionalidad con la que se ama y con la que se cuida, sino además del ejemplo en la conducta, de la entereza con la que se afronta un problema y de la integridad con la que se asume el cambio. Todo esto ha intervenido en la construcción de un sistema de valores al que siempre estaré agradecido.

Le agradezco a mi hermano todo el cariño, el apoyo y el interés que demuestra, así como todas y cada una de las preguntas que realiza. Si existimos en la medida en que somos capaces de poner en marcha nuestro pensamiento, nadie mejor que él para hacernos existir. A mi padre le agradezco su paciencia y perseverancia, porque nadie como él me enseñó el valor de la educación y de todo cuanto este fenómeno puede llegar a implicar en la vida de una persona. A mi madre le agradezco todas las horas que nos dedicó a mi hermano y a mí, y las que nos sigue dedicando, porque a pesar de las circunstancias, nunca nos falta su apoyo. Lo incondicional de su cariño es la fortaleza de nuestras decisiones. Además, a ambos les agradezco su ejemplo político. Las referencias morales y éticas que dirigen el estudio de la educación democrática en esta tesis se inspiran en ellos. Espero hacer justicia a todo cuanto representa vuestro trabajo. A mi compañera le agradezco su cariño y su apoyo, así como las jornadas de trabajo y de esfuerzo para suplir el tiempo que yo no podía dedicar. Todo su esfuerzo, físico y emocional, ha superado en todo momento al mío. Por eso forma parte de esta tesis y merece su reconocimiento.

En el ámbito académico, me gustaría agradecerle a mi director de tesis, Miguel Ángel Martín Sánchez, todo su tiempo, su esfuerzo y dedicación, que se ha traducido en una admiración por el trabajo bien hecho, por la reflexión, el pensamiento crítico y todo cuanto implique abrir la mente a algún nuevo concepto o a alguna nueva realidad. Su ejemplo es para mí la referencia desde la que comencé a construir mi dimensión académica. Su empuje para decir *sí* cuando yo aún no tenía palabras fue determinante para que comenzara esta tesis doctoral. Sin su compromiso, su apoyo, su conocimiento y su sabiduría, los momentos más difíciles habrían devenido en un doloroso abandono. Agradezco también a Jorge Cáceres por comportarse, más que como un compañero, como un amigo. Siempre estuvo presente, y siempre con la disposición a la colaboración que le

caracteriza. Asimismo, le agradezco a Tamar Rachel Groves el tiempo (y el enorme esfuerzo) que ha dedicado en mí. Nunca podré agradecerle del todo que me pusiera en contacto con Iveta Kestere, de la Universidad de Letonia, a quien agradezco la acogida y todo cuanto hicieron por mí tanto ella como Zanda Rubene y todo el profesorado que me abrió las puertas de la Facultad como a uno más, y que así me hicieron sentir desde el primer día.

Ellos son solo algunos de los gigantes a cuyos hombros he tenido la oportunidad de subir. No siempre se tiene la suerte de coincidir en el mismo tiempo y en el mismo lugar que ellos, y cuando se tiene, no siempre se tiene la capacidad de reconocerlos y apreciarlos. Por eso, gracias. Espero que mis hombros os sirvan como los vuestros me sirven a mí.

Cáceres, a 13 de julio de 2020

## **PRIMERA PARTE**

### **ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA**



# CAPÍTULO I

## EL ORIGEN LIBERAL DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

### 1. Introducción

Si se observa con perspectiva, el concepto de educación democrática es bastante reciente. Su origen conceptual, sin embargo, posee un largo recorrido. En síntesis, los conceptos de educación y de democracia surgen en momentos distintos y sus acepciones han sufrido numerosas modificaciones a lo largo del tiempo. Cada uno de ellos, además, evoluciona de forma diferente, aunque convergen en determinados momentos de la historia. En términos generales, cuando hacemos referencia a la educación democrática, nos estamos refiriendo a la educación de carácter general, universal y gratuito, cuya arquitectura se ha democratizado, a fin de reproducir las estructuras sociales presentes en las democracias occidentales, de tradición liberal. Además, la educación democrática tiene la función de formar a la ciudadanía para que ejerzan su función política a través de los cauces democráticos. Por tanto, un estudio sobre la educación democrática debe contemplar su carácter político liberal, así como la influencia de la tradición y sus implicaciones sobre otras construcciones sociales.

En concreto, el concepto de *democracia* surge en el Siglo V a. C. en la Antigua Grecia. En este momento se utiliza el término para aludir a una realidad sociopolítica distinta a la contemporánea. Sin embargo, a grandes rasgos, se usaba para referirse a una forma de gobierno representativo de aquellos con derecho a decidir. Con la llegada de la Modernidad, en Europa resurgiría el término y, desde entonces, su significado sufriría numerosos cambios de manera paralela a las profundas transformaciones sociopolíticas que vivirá el continente desde entonces. Las distintas corrientes liberales, defensoras todas de la democracia, pero con diferencias insalvables, evolucionan generando un espacio intelectual desde el cual ejercen la presión necesaria para ir ampliando su terreno. En la actualidad, de hecho, existen tantos modelos democráticos como países afiliados a este sistema de organización política, lo que da lugar a que cada nación posea su propio sistema educativo, anclado a las necesidades y características particulares de cada país, y

en concreto a las de su modelo democrático. En un orden ideológico superior se encuentra el liberalismo, cuyo ideal filosófico ha diseñado la democracia contemporánea según sus propios parámetros. Hasta finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX no nace el concepto de educación democrática como tal, aunque es posible rastrear su origen conceptual y su evolución hasta el surgimiento de la Ilustración y su desarrollo posterior.

Asimismo, la educación también ha sufrido sus propias transformaciones a lo largo del tiempo. A menudo, estas transformaciones han servido para satisfacer determinadas demandas sociales, por lo que la influencia sociopolítica sobre los cambios producidos en la escuela será fundamental para entender el proceso evolutivo que ha sufrido desde su origen. A partir del Siglo XIX, con el surgimiento de los sistemas públicos de educación y el asentamiento de las democracias liberales, los distintos ideales sociopolíticos comenzarán a definirse, imprimiendo sus características sobre la escuela. Durante este periodo la escuela va a empezar a configurar sus rasgos más característicos, que habrán de extenderse a otros modelos nacionales. En la actualidad, existen numerosos movimientos nacionales e internacionales dedicados al fomento y la difusión de la educación democrática, cada uno de ellos representando modelos escolares con diferencias sustanciales entre sí, y que presentan paralelismos con los modelos democráticos locales.

En la siguiente revisión trazaremos la ruta evolutiva del binomio formado por la educación y la democracia. Nos interesa conocer las causas que están detrás de la relación que guardan educación y democracia más que el estudio de su evolución de forma aislada. Tras un breve repaso de los fundamentos que surgen en la Antigüedad, nos trasladaremos al origen de la Ilustración, en pleno auge liberal, pasando a continuación a su desarrollo a lo largo de los Siglos XIX y XX. Este repaso histórico nos permitirá extraer la relación que se establece entre la educación y la democracia bajo el prisma liberal, que sufrirá transformaciones significativas a partir del Siglo XVIII. Es decir, se va a realizar un recorrido por los acontecimientos más significativos que han constituido los fundamentos teóricos de la educación democrática. Se reservarán los aspectos políticos relacionados con el concepto de democracia para el Capítulo II de esta tesis, en donde gozará de un profundo análisis.



## 2. Educación y democracia desde la Antigüedad hasta la Ilustración

La educación democrática es un término de reciente creación, por lo que se encuentra en estrecha relación con las acepciones contemporáneas de *educación* y de *democracia*. Sin embargo, ambos términos poseen un largo recorrido a través de la historia occidental desde su concepción hasta nuestros días. La primera experiencia democrática adscrita a la tradición de pensamiento occidental surge en la Atenas del Siglo VI a. C., momento en el que la educación abandona su carácter militar y se sientan las bases que contribuirán a que la polis pase de ser “una cultura de guerreros a una cultura de escribas” (Marrou, 1985, p. 58). Esta urbe se erige en su tiempo como uno de los enclaves más importantes de la civilización Antigua. Aquí surge la democracia como modelo de organización política y social, aunque solo se le permitía participar en ella a una pequeña parte de la ciudadanía (quedaban excluidos los esclavos, las mujeres y los extranjeros, aunque residieran en la ciudad).

La educación ateniense tenía mucho de democrática, según los estándares de su propio contexto. Estaba restringida a la descendencia de una minoría privilegiada, que en el futuro sería quien debería tomar las decisiones de la ciudad, mientras que el resto se veía obligado a aprender un oficio por imitación, casi siempre de sus padres. Con todo, la educación era un proceso que se trataba con cuidado, incluía formación física e intelectual, y situaba en el centro de la acción educativa a la formación de la ciudadanía democrática, hecho por y para la *polis*, que entiende, respeta y se compromete con las normas de convivencia (Marrou, 1985). A pesar de lo restrictivo de la educación de este momento, en un ejercicio de precisión semántica, podemos afirmar estar ante una primera experiencia de educación democrática. Sin embargo, el concepto de democracia ateniense no tiene nada que ver con el contemporáneo. La definición de la educación democrática, por tanto, se ajusta solo al contexto democrático en que surge y se desarrolla. Es importante tener esto en cuenta, pues el concepto de democracia va a ir adquiriendo nuevas acepciones hasta llegar al concepto contemporáneo, el cual también es víctima de la polisemia.

Los herederos intelectuales de Sócrates dirigen una parte importante de su pensamiento al estudio de las relaciones que se establecen entre la actividad educativa (la *paideia*) y el régimen político (la *politeia*). Los estudios de Jaeger concluyen que la educación tiene la tarea de reproducir, conservar y perfeccionar el régimen político

establecido, o en su lugar transformarlo por otro mejor (Jaeger, 2001). Esto daría lugar al establecimiento de dos corrientes educativas coexistentes: la educación conservadora del régimen y la educación transformadora del régimen (Domínguez, 2016). Lo importante de este periodo es que surgen conceptos como ciudadanía, democracia o educación, que empiezan a formar parte de una estructura social que, a grandes rasgos, se ha conservado hasta la actualidad, y constituyen los ejes alrededor de los cuales se articulará el presente estudio.

De este modo, es pertinente trasladarnos hasta el origen conceptual de la educación democrática según la entendemos en la actualidad. En concreto, debemos remontarnos hasta el origen del liberalismo inglés y la Ilustración, a finales del Siglo XVII, momento en que, si bien aún no existe el concepto de educación democrática como tal, surgen los postulados teóricos e intelectuales que darán forma a las democracias liberales posteriores, cuya tradición aún se conserva. Por otro lado, la educación comienza en este entonces a transformarse, dejando atrás el oscurantismo medieval para abrazar el progreso científico y aspirar, cada vez más, a la universalización. Empieza a entenderse la educación como un proceso de mejora social, que debe ligarse al Estado y recoger las novedades científicas del momento (Capitán, 1984).

El impulso que sufre la educación europea en este periodo tiene mucho que ver con la afiliación intelectual de los Ilustrados al imperio de la razón, la cual se erige como la corriente de pensamiento principal que habría de dominar la producción científica y filosófica de los Siglos XVII y XVIII. El surgimiento del liberalismo en Inglaterra tras su guerra civil (de 1642 a 1651) impulsado por la obra de John Locke, ya mostraba cierto interés por la educación de la ciudadanía. Sin embargo, las propuestas pedagógicas más novedosas vertían toda su atención sobre la nobleza, y más tarde, sobre la alta burguesía, centrándose en la formación de la personalidad, del sentido del honor y del espíritu crítico, ofreciendo un vasto conocimiento y una formación para el desempeño de un oficio o para ocupar un cargo de responsabilidad social. A su vez, se prestó especial interés a la educación física y a la educación intelectual y moral, situando a la razón en un lugar privilegiado para dominar la voluntad por encima de los impulsos emocionales (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 278-279).

Hasta este momento, el instruccionismo intelectualista dominaba la Pedagogía en general. El concepto nace durante el humanismo renacentista, cuando se recupera la

tradición intelectualista de la *paideia* griega, y se verá reforzado por el racionalismo científico ilustrado. Con la publicación del *Emilio* de Rousseau nace el holismo educativo. Es posible extraer de la pedagogía rousseauiana los seis fundamentos extrapolables al holismo educativo en general: paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, liberalismo y activismo (Domínguez, 2016, p. 60). Mientras, el instruccionismo intelectual ha venido dominando la escena pedagógica desde su concepción en el Siglo XVI hasta la actualidad, haciendo patente su evolución. A este respecto, es necesario señalar que gran parte de los elementos que el instruccionismo ha incorporado a su discurso provienen del holismo educativo. Sin embargo, estas incorporaciones han sido tomadas como creaciones del movimiento instruccionista, lo que ha empujado al holismo a desarrollarse de forma externa a los sistemas educativos institucionales (Domínguez, 2016).

La educación ilustrada comenzaría a asumir los primeros elementos liberales que aún habrían de evolucionar hasta convertirse en el fenómeno contemporáneo. A partir del Siglo XVII, la educación comenzaría a generar su propio campo de conocimiento gracias a la revolución científica. En este periodo, marcado por el auge del protestantismo inglés, el poder religioso comienza además a ceder espacios en el gobierno, subordinándose al poder civil en un proceso de secularización que acabaría por reducir la influencia eclesiástica en numerosos asuntos sociales. No obstante, para algunos de los ilustrados, la educación de las clases más desfavorecidas debía continuar limitada al aprendizaje de un oficio, reservando la formación moral y ética a los contenidos religiosos. El crecimiento de la actividad económica, industrial y mercantil, unido al progreso científico, propiciaron la aparición del realismo pedagógico, una corriente que se posiciona frente al humanismo pedagógico, al decantarse por el flanco empirista (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 259-260).

A medida que la influencia liberal se extendía por Europa, un creciente interés por la universalización educativa se fue incrustando en los debates y discusiones de los intelectuales, partiendo de la contradicción que supone no hacer llegar la liberación intelectual a la población en general en medio de aquella explosión liberal. De este modo, al rebufo de Rousseau y la Revolución Francesa, comienza a extenderse la educación entre las clases populares (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 309-313). Por su parte, la educación de las minorías más pudientes (en general, nobles y burgueses) continuaría caminando de forma paralela. Durante este periodo, en Europa comienzan a surgir los

primeros sistemas educativos públicos duales, los cuales segregaban al alumnado en dos sistemas educativos diferenciados según su origen social. Así, las clases populares accedían a un sistema de escolarización obligatoria, de duración y contenidos variables según el lugar, y en donde al autoritarismo seguía siendo la correa de transmisión metodológica imperante. De hecho, la educación reservada a la burguesía luchaba por deshacerse de los aspectos más negativos del autoritarismo en clara sintonía con el crecimiento del ideario liberal, que apuesta por la formación intelectual y humana del alumnado en lugar de ofrecer una mera formación para el desempeño de un oficio.

A continuación, se exponen las dos corrientes más significativas de este periodo durante la Ilustración. En primer lugar, exploraremos el primer acercamiento a la educación desde una perspectiva liberal de la mano de John Locke, quien aboga por una reforma educativa de gran alcance para una minoría acaudalada y otra de menor impacto para las clases populares. En segundo lugar, nos detendremos en los postulados de Jean-Jacques Rousseau, quien toma el relevo de Locke, pero absorbe e integra en su modelo educativo las nuevas reformulaciones del ideario liberal y democrático que aspiraban a ampliar los espacios de poder político de la sociedad. Las bases filosóficas de ambos modelos sociales inspirarán sendas corrientes pedagógicas. Ambos modelos, acunados por un naciente liberalismo, señalarán el camino en lo sucesivo a los pensadores ilustrados venideros.

Esta revisión nos ofrecerá la base teórica para continuar con el estudio conceptual de la Política y la Filosofía educativa durante los Siglos XIX y XX. Por último, nos detendremos a revisar el estado de la educación democrática en la actualidad.

### ***2.1. La educación liberal individualista de John Locke***

John Locke nace en el pequeño municipio de Wrington, cerca de Bristol (Inglaterra), en 1632. Su padre había participado durante el primer periodo de la Guerra Civil Inglesa (entre 1642 y 1645) como capitán en el bando parlamentario, tras lo cual ejerce de abogado rural, empleado en el juzgado de paz. Las ideas que su padre defendió calan en Locke, que acaba rechazando la monarquía legitimada a través del derecho divino (esto habría de desarrollarlo con mayor profundidad en su obra *Dos tratados sobre el gobierno civil*, publicada en 1689). La relación de su padre con los parlamentarios le sirve a un joven Locke para ser enviado en 1647 a la prestigiosa *Westminster School*, en

Londres. Tras finalizar este periodo, se traslada a Oxford, en donde consigue la licenciatura y acaba doctorándose (Montes, 2004, pp. 143-144).

A pesar de ser un estudiante destacado, Locke siente un profundo desencanto hacia los métodos de la educación recibida, la cual considera autoritaria, plagada de contenidos clásicos y poco útiles para desenvolverse en la sociedad de su momento. Tras finalizar sus estudios, ejerce como médico y profesor privado. Durante estos años cosecha un especial interés por la Ciencia, la Política, la Economía, la Filosofía y la Medicina. Sus capacidades lo llevan a ostentar diversos cargos públicos, los cuales no conservaría durante largos periodos de tiempo, bien por su defensa del poder parlamentario en oposición al absolutismo, bien por los sucesivos cambios de gobierno (Moreno, Poblador y del Río, 1986). En esta época empieza a relacionarse con algunos pensadores del movimiento liberal inglés, conocidos entre sus detractores con el término despectivo *whig*, que supone una influencia capital en su pensamiento. La inestabilidad de su país lo empuja al exilio, primero a Francia y después a Holanda. Estos viajes le sirven a Locke para conocer a otros pensadores y ampliar sus conocimientos filosóficos (Montes, 2004, p. 146).

Tras la Gloriosa Revolución Inglesa (en 1688), y el ascenso al poder del Partido Liberal, surgido en el seno del movimiento *whig*, Locke regresa a Inglaterra. Sus ideas lo convierten en uno de los principales exponentes del protestantismo liberal, así como del movimiento parlamentarista (Montes, 2004, p. 147). En esta época publica numerosas obras que había empezado a escribir con anterioridad. Así, en un breve periodo de tiempo ven la luz *Dos tratados sobre el gobierno civil* (en 1689), *Ensayo sobre el entendimiento humano* (en 1690) o *De la alianza y la revolución* (en 1690), entre otros.

En 1691, y debido a su frágil estado de salud, Locke se retira a la casa de campo que le ofrece Damaris Masham, una amiga íntima, en Essex (Inglaterra). Durante sus últimos años sigue realizando publicaciones, además de mantener relación con otros pensadores coetáneos. En su última etapa, se convierte en uno de los referentes intelectuales del movimiento *whig*. John Locke muere en 1704 en el mismo condado de Essex, en donde es enterrado sin haberse casado ni haber tenido descendencia. Ávido lector, en su testamento lega parte de su biblioteca particular a Damaris Masham (un total de 32 ejemplares). Además, especifica que la mayor parte de los 3.641 títulos que posee sean repartidos entre Peter King (su primo) y Francis C. Masham, único hijo de Damaris

Masham (Ariès y Duby, 1989).

A través de sus obras, su legado intelectual no solo ampliará su audiencia en Europa, sino que además habría de influir a futuros pensadores de diversas disciplinas, desde filósofos, sociólogos o pedagogos hasta economistas y políticos. En lo referente a la educación democrática, John Locke es un importante punto de partida, pues fue el primero en explorar las consecuencias sociopolíticas liberales que estaban acaeciendo y el modelo educativo que habría de surgir en consecuencia.

Desde la perspectiva presente, sin embargo, el pensamiento liberal de Locke aún conservaba aspectos conservadores, e incluso contradictorios, que no resolvió en vida. Por ejemplo, a través de sus famosas *Carta sobre la tolerancia*, la primera publicada en 1689, la segunda en 1690 y la tercera en 1692, realiza una defensa encendida de la libertad religiosa, atacando cualquier forma de coacción o limitación de la individualidad humana, tanto si surge de una secta religiosa como del Estado. Con estos escritos se posiciona en contra de la autoridad divina que defendió Hobbes en su *Leviatán* (Hobbes, 1980), abogando por la tolerancia religiosa como medio de convivencia social en paz. Sin embargo, excluye de esta ecuación a los ateos y católicos, cuyos dogmas considera demasiado coercitivos, señalando que el reconocimiento de una autoridad política distinta a la civil puede acarrear problemas internos para el país. Locke señala al protestantismo como un buen sistema de guía espiritual en un contexto en el que debía combinarse con la razón empirista que comenzaba a destacar (Locke, 1999).

En esta fase embrionaria del empirismo, John Locke señaló con el dedo de la lucidez la dirección que habría de tomar esta doctrina epistemológica. Sin embargo, en este primer momento, elaboraría sus teorías combinando los elementos tradicionales del pensamiento de su tiempo y su sociedad con las ideas más vanguardistas y liberadoras. Existe cierta controversia en torno a las aparentes contradicciones que manifiesta la obra de Locke. Por un lado, acepta ciertas tesis comunitaristas que extiende hasta el ámbito de los derechos civiles, pero su teoría política es individualista, fundamentada en los derechos naturales del individuo, como base moral contra el autoritarismo (Grant, 1988). Las contradicciones que albergó el pensamiento de Locke no fueron menos que las que manifestaba la realidad social de su tiempo. De hecho, y a pesar de la evidente inconsistencia en determinados campos, es posible afirmar que la ideología plasmada en su obra es aún más estable que la convulsa situación política del Siglo XVII. Gran parte

de estas contradicciones se resuelven desde su perspectiva particular, de manera que su teoría contractualista supera la visión divina impuesta en la sociedad de su tiempo, elevando la responsabilidad civil individual que la ciudadanía posee sobre las imposiciones sociales.

El concepto del contrato social fue uno de los grandes logros del pensamiento ilustrado. En su *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Locke expone su propia teoría contractual de la sociedad (Locke, 2005). Partiendo del espíritu empirista que abarca toda su obra, y superando las tesis de Hobbes en cuanto a la autoridad, apela a la libertad de la ciudadanía para decidir sobre su propio *contrato*, e incluso abre la puerta a la posibilidad de que puedan modificarlo. La teoría de partida de Hobbes es que la naturaleza humana es perniciosa para la propia humanidad, pues la conduce a la violencia sin remedio. Afirma que la única forma de vivir en sociedad es aceptando un nuevo orden social -a través del contrato- en contraposición al orden natural. Recurre a la figura de una autoridad, sea esta monárquica o religiosa, para hacer cumplir este contrato, y evitar así los abusos de los individuos (Hobbes, 1980).

La principal diferencia con respecto a la teoría contractual de Locke radica en el concepto de autoridad, pues pensaba que no debía erguirse contra los derechos naturales de los seres humanos (Locke, 2005, p. 115). Para evitarlo, Locke propone trasladar la autoridad a un parlamento que pueda ser rebatido y garantice un trato justo (2005, p. 143 y ss.). Propone el contrato como una continuación de las leyes naturales del hombre, pues considera que hay determinadas conductas e ideas que forman parte del ser humano en su estado natural, y que forman parte intrínseca del progreso. Para Locke era importante que el contrato comenzase a continuación de estas leyes naturales (instinto de supervivencia, solidaridad, capacidad de cuidar de los otros, etc.), las cuales fundamentan el sentido de la comunidad humana. Para Hobbes, al igual que para Rousseau, la sociedad surge del contrato; para Locke, lo que surge del contrato es la autoridad que media en los conflictos que puedan aparecer entre los miembros de la comunidad. Esta autoridad debe ostentarla el parlamento, en representación de la sociedad, y no una figura autoritaria, como proponía Hobbes, pues en un escenario de una monarquía absoluta, sin división de poderes, no hay lugar para la imparcialidad o el recurso.

El contrato, para Locke, supone un conjunto de normas que reconocen la dignidad de cada individuo, garantizando su derecho a la libertad, la igualdad, la vida y la

propiedad. Bajo este enfoque, apela a la libertad religiosa, una combinación de libertad individual y tolerancia religiosa. Locke señala que una convivencia pacífica de distintas religiones, y la libertad de los individuos para elegir y profesar, no tenía por qué provocar una inestabilidad política o social, y que, más bien, eran las persecuciones por motivos religiosos las que provocaban la inseguridad.

El concepto liberal de la democracia, según se desprende del pensamiento de Locke, implica una desigualdad, la cual está presente de forma natural, determinada por factores biológicos o ambientales, y también en la sociedad, debido sobre todo a factores económicos o familiares. Por tanto, este concepto de democracia implica un Estado controlado por el pueblo para garantizar las libertades políticas y civiles, pero no la igualdad de la ciudadanía en cuanto a su acceso a recursos materiales o su libertad política. Este concepto de democracia liberal, que permite cierta jerarquía, se introduce en otras esferas culturales, como la familia o la escuela. Desde la perspectiva del tiempo, existen autores que han señalado la contradicción entre la formulación de los derechos humanos y la justificación que realizaba de la guerra, la esclavitud o la dominación. Polo señala la conveniencia de que Locke elaborara su teoría política liberal justificando la acumulación de riqueza para la emergente burguesía, que encontraba en su obra un ideario acorde al auge del capitalismo (Polo, 2005).

Según evolucionan las ideas liberales en Europa, Jean-Jacques Rousseau absorbe este progreso y publica en 1762 *El contrato social*, en donde conserva la tradición individualista de Locke en la creación de su teoría contractual. Sin embargo, realiza una importante apreciación: para Rousseau, el ser humano no posee maldad en su estado natural, sino que son las experiencias que vive en la sociedad las que lo corrompen. Desde esta perspectiva se desprende la necesidad de un contrato basado en la aceptación de las normas sociales por parte de los individuos, renunciando así al estado natural para obtener mayores beneficios surgidos de la actividad social y eliminando en el proceso las condiciones ambientales que provocan la maldad en el comportamiento.

Estas teorías sociales, sin embargo, no terminan de permear hacia el ideario educativo de Locke, aunque el progreso humanista es evidente. En 1693 publica *Pensamientos sobre la educación*. Esta obra recoge las cartas que envió a un amigo cuando le pidió algunos consejos para educar a su hijo. Los consejos recogidos caminan en la línea señalada por su teoría de la mente, de la que ya habló en *Ensayo sobre el*



*entendimiento humano*. En sintonía con el espíritu empirista que ya había manifestado con anterioridad, expone su teoría de la *tabula rasa* (cuya traducción del latín es *tabla rasa*). Según esta teoría, los seres humanos nacen con la mente vacía, y se llena a través de la experiencia, la cual está condicionada por los sentidos. Este enfoque rompe con los paradigmas deterministas anteriores, que reconocían una presencia de elementos innatos que condicionaban la personalidad humana. En este sentido, Locke creía poder afirmar “que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido” (Locke, 2012, p. 31).

Esta teoría sentaría las bases no solo de sus postulados epistemológicos, sino además sociales y filosóficos. Aunque Locke realiza esta propuesta pedagógica con la burguesía en mente (Moreno, Poblador y del Río, 1986, p. 277), los métodos propuestos son extrapolables. Pronto, sus ideas empiezan a aplicarse en escuelas populares de toda Europa. De hecho, el propio autor señala que sus propuestas son extensibles para la educación de las niñas, aunque con distinciones, cuando por ejemplo nos habla de acostumbrar a los jóvenes a la inclemencias climáticas “aunque haya de preocuparnos más la belleza de las niñas” (Locke, 2012, p. 43). El mismo Locke se encarga de recordarnos que su obra está dirigida a la enseñanza desde el nacimiento de los jóvenes caballeros varones:

El objeto principal de este discurso es mostrar cómo debe conducirse a un joven caballero desde su infancia, y esto no podrá adaptarse perfectamente en todo a la educación de las niñas; pero si la diferencia de sexos requiere diferente trato, no será difícil establecer las debidas distinciones. (Locke, 2012, p. 37).

El empirismo domina la tónica con la que Locke formula su teoría pedagógica, reivindicando un cierto pragmatismo social. Para él, la educación servía para formar el carácter de una persona con el fin de ser útil a la sociedad. Este utilitarismo viene motivado por el desencanto hacia la educación que recibió él, la cual consideraba cargada de contenidos clásicos, poco útiles para la Europa coetánea y poco atractivos para el alumnado en general. Ante la demanda aristócrata y burguesa por formar a sus hijos en idiomas, economía y matemáticas -áreas fundamentales para los negocios-, el planteamiento de Locke satisface estas necesidades, a la vez que impregna su carácter liberal a lo largo de sus postulados pedagógicos (Moreno, Poblador y del Río, 1986, p. 275).

A pesar de dicho carácter, del espíritu empirista y de sus esfuerzos por cambiar la sociedad, la pedagogía de Locke no escapa a las limitaciones ideológicas y conceptuales de su tiempo. De manera intrínseca, continúa apoyando la idea de que la educación debe ser distinta en función al origen social de los educandos, limitando la formación de las clases populares al aprendizaje de oficios beneficiosos para la sociedad. Aprovecha esta tesis para recomendar la enseñanza de un oficio a los menores como estrategia para inculcar el valor del trabajo en edades tempranas (Udi, 2015). Este argumentario, contrario a las ideas liberales y poco consecuente con su teoría de la *tabula rasa*, es un reflejo más del encadenamiento del pensamiento de Locke a las vicisitudes de su contexto.

El liberalismo inglés se caracterizó en este primer momento por su defensa constante de los derechos y libertades de los individuos, no solo en sociedad para participar e intervenir en ella, sino además intelectual. En otros países europeos, sin embargo, el liberalismo adquiere un matiz distinto. En aquellos territorios bajo gobiernos autócratas, el liberalismo se erigía como una lucha contra el absolutismo. Esto supuso un particular giro ideológico en el liberalismo continental que lo situó en la defensa de las libertades políticas. Ambas corrientes se apoyaban en su búsqueda de la libertad y la igualdad, si bien los conceptos poseían significados distintos en cada lado (Hayek, 2019, p. 123). En Inglaterra, este individualismo y su búsqueda de libertad (de prensa, religiosa, de los mercados, etc.) calan en los postulados pedagógicos de Locke en el ámbito espiritual. La educación no es en sociedad, sino para la sociedad. Esta formación individualista supondría el principal escollo en su teoría según se fue desarrollando el ideario liberal, y a continuación los sistemas políticos democráticos, en Europa.

Cabe señalar el marco religioso protestante que acoge el liberalismo inglés, y las contradicciones que emergerán entre su práctica material y su concepción metafísica. En palabras de Todd, “en el mundo terrenal, la Reforma propone y realiza una democratización de la conciencia religiosa. En el orden metafísico, proclama la servidumbre y la desigualdad de los hombres” (1995, p. 104). La Reforma protestante influyó de manera determinante sobre la teoría contractualista de Locke, quien reconoció las limitaciones humanas con relación al poder divino. En este sentido, toda la teoría tanto social como educativa de Locke estarán supeditadas a esta cosmovisión de la humanidad, capaz de autogobernarse de forma eficiente y satisfactoria en el mundo terrenal, pero con importantes limitaciones en el plano metafísico, en donde en última instancia, las

personas dependen de Dios. No obstante, en relación con la limitada capacidad política pretérita, el liberalismo inglés dio un paso significativo hacia la democracia. Weber analiza en profundidad las implicaciones del contexto protestante inglés en el surgimiento y desarrollo del capitalismo, así como de las democracias occidentales, en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 2004).

Con todo, los postulados pedagógicos de Locke rompieron con cualquier idea previa en torno a la educación. Combinó como nadie hasta entonces la filosofía liberal, el enfoque empirista y una visión de la sociedad adelantada a su tiempo, que habría de cambiar la forma en que los grandes pensadores venideros desarrollarían su labor. Locke fue uno de los primeros pensadores modernos en inquirir el potencial político que se halla tras el fenómeno educativo, ligando la formación con la capacidad de intervenir en la esfera pública. Aunque no fuera capaz de sobreponerse a la visión clásica que reserva el espacio público a un determinado grupo social, fue capaz de imaginar una comunidad política cuando el movimiento parlamentarista aún estaba dando sus primeros pasos. Su obra inspiró a futuros pedagogos, que rechazaron el carácter exclusivo de su pedagogía, pero continuaron con la tendencia de los cambios propuestos para modernizar la educación y adaptarla al contexto contemporáneo.

## ***2.2. La educación liberal democrática de Jean-Jacques Rousseau***

Ocho años después de la muerte de Locke, nace en 1712 Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra (Suiza) en el seno de una familia protestante de origen francés. Nueve días después de su nacimiento, su madre fallece. Durante este primer periodo, el joven Rousseau vive con su padre y su hermano mayor, aunque sus tíos paternos ejercerán una notable influencia sobre su cuidado y formación. En 1721, su hermano mayor desaparece, y un año después, su padre se ve forzado a marcharse de Ginebra, tras un percance legal al ser descubierto en las tierras de otra persona mientras cazaba. Para evitar las consecuencias, su padre se traslada a Nyon (Suiza), tras lo cual Jean-Jacques queda al cuidado de su tío materno. De su padre, un hombre culto y relojero de profesión, adquiere un profundo amor hacia la lectura y un gran sentido patriótico. Tras su marcha, apenas volvería a verlo. Su tío se traslada a una aldea cercana a Ginebra junto a un ministro calvinista, llevándose consigo a su propio hijo y al joven Rousseau. En este periodo se instruye en matemáticas y pintura. A su vuelta a Ginebra, pasó un breve periodo de tiempo como aprendiz de notario, y más tarde de grabador (Moreno, Poblador y del Río, 1986,

p. 296).

A los 16 años, en 1728, abandona Ginebra y ronda por algunos lugares cercanos. En esta época abjura del calvinismo y acepta el cristianismo. Tras pasar algún tiempo por varios trabajos, llega hasta Annecy (Francia). Allí conoce a Françoise-Louise de Warens, una joven ilustrada y liberal, sin hijos, que acoge a Rousseau, le ofrece una educación más sólida, una formación musical y le ayuda a encontrar diversos trabajos. Warens, de origen protestante, se hizo católica dos años antes de la llegada de Rousseau, recibiendo una pensión de la iglesia a cambio de difundir el catolicismo por la zona de Ginebra. En 1739, por mediación de Warens, se traslada a Lyon para ejercer como preceptor de los hijos del hermano de dos pensadores franceses: Gabriel Bonnot de Mably y Étienne Bonnot de Condillac (Cisneros, 2013, pp. 123-124).

En los próximos años, viaja a París, ejerce como secretario del embajador francés en la República de Venecia y entabla relación con otros pensadores, como Voltaire, Fontenelle o Diderot. En 1745, vuelve a París, momento en que se centra en la escritura de operetas y otras obras de carácter literario. En este tiempo convive con Marie-Thérèse Levasseur, una modista humilde y analfabeta con la que tiene hasta cinco hijos. Rousseau la convence para dar a todos los hijos al hospicio, primero alegando una falta de recursos que imposibilitaba su cuidado, confesando al final de su vida su desencanto ante la idea de que sus hijos se criaran en una familia sin educación. En esta época publica artículos sobre música para la *Encyclopédie*, contestando a la oferta que años atrás le hizo Diderot (Cisneros, 2013, p. 124).

En 1749, en una de sus visitas a Diderot en la cárcel de Vincennes, observa en el periódico el anuncio de la Academia de Dijon, que propone un concurso de disertaciones sobre la influencia de las ciencias y las artes en la mejora de las costumbres. Un año después, Rousseau gana el primer premio con su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, en donde expresa su opinión negativa a la cuestión. Para él, el único cometido de las ciencias, las artes y las letras en la sociedad es adornar el despotismo con que la humanidad es gobernada, alejando a la ciudadanía de sus problemas reales y haciendo que se olvide del estado natural de libertad con el que nace. He aquí una de sus tantas contradicciones, pues antes y después de la presentación y publicación de este texto, Rousseau ya había mostrado cierto interés por las artes escénicas y musicales (Moreno, Poblador y del Río, 1986, p. 297).

Solo dos años después, en 1752, estrena en Fontainebleau (Francia) *El adivino del pueblo*, una ópera de un solo acto ante la presencia de Luís XV. Es posible que, tal y como hiciera Marx un siglo después, Rousseau identificara en la cultura popular de su tiempo un bálsamo que la burguesía rocía sobre la sociedad para afianzar la cultura dominante, y en concreto, su imagen comunitaria. Al respecto, Álvarez y Hurtado señalan: “Rousseau comparte [con Marx] la idea del condicionamiento cultural e histórico de las relaciones sociales y de las fuerzas que explican el comportamiento individual” (Álvarez y Hurtado, 2008, p. 116). Mientras que para los teóricos ingleses (con Hobbes y Locke a la cabeza) su proyecto se basaba en la creación de un Estado de individuos como la culminación máxima del desarrollo humano, Rousseau veía al individuo de su tiempo como “una forma de existencia humana característica de la sociedad moderna” (Vergara, 2012, p. 39), alterado, contradictorio y alejado de la plenitud. En su lugar, el ginebrino aspiraba a cambiar la naturaleza humana misma, “transformar a cada individuo (...) en parte de un todo mayor, del que ese individuo recibe en cierto modo su vida y su ser” (Rousseau, 1999, p. 85).

Rousseau continuará explorando ciertos aspectos sociopolíticos de su tiempo, situando la cuestión de la libertad humana en el centro de sus preocupaciones. En 1754 publica *Discurso sobre economía política*. Este mismo año abjura del catolicismo, volviendo al protestantismo. La Academia de Dijon organiza un nuevo concurso, para el que Rousseau presenta su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Con esta obra no consigue ganar, pero genera cierta discordia con el pensamiento dominante de su tiempo, al exponer la idea de que la desigualdad no posee un fundamento natural, sino que surge tras el invento de la sociedad civil. Esta teoría se vería fundamentada y enriquecida en *El contrato social*, publicado en 1762, en donde rebatiría la famosa sentencia *Homo homini lupus est* (el hombre es un lobo para el hombre) de Hobbes. Rousseau postula acerca del *buen salvaje*, el ser humano que es bueno por naturaleza, y de la capacidad de las construcciones artificiales (como la propia sociedad) para corromper su bondad (Rousseau, 1999).

En 1755 publica su *Discurso sobre la desigualdad* en Ámsterdam (Holanda) debido a las dificultades que tiene con los editores franceses tras ganarse el desaire de la iglesia católica, así como de otros pensadores, entre ellos Voltaire. Comienza de esta forma una enemistad con el pensador que habría durar hasta el final de su vida. Desde entonces, se cruzan cartas y publicaciones en los que la argumentación lógica de los

postulados que defendían dejó paso a una guerra pública en la que llegaron a utilizar aspectos de la vida privada del otro para atacarse (Quiceno, 1995, p. 69).

Al revuelo provocado por la publicación del ensayo, se le suma la personalidad de Rousseau. Por este tiempo empezó a frecuentar salones parisinos y a realizar críticas musicales, un comportamiento que en general va a despertar la desavenencia de burgueses e intelectuales. Debido a su personalidad y excentricidades, y al débil apoyo de los amigos que aún conservaba, acaba distanciándose de este colectivo. En este tiempo, abandona la casa rural en la que estaba viviendo, y se traslada al entorno boscoso de Montmorency (Francia). En 1761 escribe algunos ensayos, y publica su obra *Julia, o la nueva Eloísa*, una novela epistolar (Quiceno, 1995, p. 70).

Sin embargo, fue al año siguiente, en 1762, cuando Rousseau firma sus obras capitales. Escribe *Pygmalion*, una obra teatral narrada con acompañamiento musical pensada para una sola voz. Con esta obra, que no se estrenó hasta 1770, Rousseau inaugura un nuevo género dramático. Además, verían la luz el *Emilio, o de la educación* y *El contrato social, o principios del derecho político*. Con ambas obras revoluciona el panorama educativo y social. Con la primera obra siembra los postulados pedagógicos que más tarde habrían de influir sobre las corrientes pedagógicas más vanguardistas de los Siglos XIX y XX. Propone tesis revolucionarias, difíciles de extraer en su contexto, en plena sintonía con su teoría social. Ésta es presentada en *El contrato*, en donde se posiciona frente a las teorías de Hobbes y Locke, deconstruyéndolas, transformándolas y superándolas en muchos aspectos. Esta obra se erige como un ataque frontal contra un Antiguo Régimen en plena decadencia, formulando su contrato como una respuesta a la demanda de libertad política ciudadana (Vergara, 2012, p. 37; Cisneros, 2013, p. 125-126).

Primero en Francia, y después en su natal Suiza, Rousseau sufre una persecución institucional y religiosa que se escenifica tras las sendas órdenes de arresto expendidas por el Parlamento de París y por el Cantón de Ginebra con una quema pública de ejemplares de estas dos obras. Rousseau es expulsado de Ginebra, y tiempo después, también de Yverdon (Suiza) y acaba refugiándose en Môtiers, que por entonces dependía del Rey de Prusia. Desde allí, en 1763 escribe *Cartas escritas desde la montaña* (Quiceno, 1995, p. 71; Cisneros, 2013, p. 129-130). Un año después, Voltaire publica un panfleto anónimo en donde insinúa que el suizo adolece de alguna enfermedad mortal (*deadly*

*trace*) a causa de su libertinaje, y lo acusa de arrastrar consigo de un lado a otro a una mujer (en referencia a Marie-Thérèse Levasseur), a cuya madre Rousseau asesinó y cuyos hijos abandonó a la puerta de un orfanato (Damrosch, 2007, p. 390).

Los ataques por parte del clero protestante y católico seguían sucediéndose. En 1765, una muchedumbre ataca su casa en Môtiers, por lo que decide abandonarla. Comienza una travesía por distintos lugares, aprovechando los hospedajes que le ofrecen algunos de los pocos amigos que aún le quedaban. Acusado de herejía y perseguido por sus ideas, Rousseau comienza a manifestar una tendencia psicópata por la que pensaba que estaba siendo perseguido. En este tiempo, sus obras habían sido traducidas y difundidas por el mundo anglófono, por lo que empieza a recibir la visita de pensadores ingleses. Entre ellos, destaca la presencia de David Hume, que tras conocer las dificultades que atraviesa, le invita a Londres (Cisneros, 2013, p. 131; Quiceno, 1995, p. 71).

En este tiempo se intensifica la paranoia de Rousseau, acrecentada por su situación social, mientras que su propia personalidad no contribuía a su calma. Por entonces las excentricidades del suizo eran cada vez más evidentes: se hacía ver en sociedad vestido con un atuendo armenio, acompañado de Levasseur, con la que vive en pecado, autor de dos obras que publicó en un solo año y que fueron objeto de persecución y destierro (Cisneros, 2013, p. 131). La conducta de Rousseau lo lleva a enfrentarse no pocas veces con el propio Hume. En 1767 decide regresar a Francia con el nombre falso de Jean-Joseph Renou. En 1769 se casa con Thérèse Levasseur en Bourgoin, y se establecen en Grenoble. En 1770 se le levanta el veto, y puede establecerse con su nombre real, a condición de no publicar nada más (Quiceno, 1995, p. 71).

Escribe entonces sus *Confesiones* (en 1771), en donde trata de lidiar con sus errores y contradicciones. Realiza lecturas públicas de las mismas, en donde incluso llega a hablar de su relación con Madame d'Épinay. Esta, descontenta por el contenido de las lecturas, insta en 1772 a la policía a que las prohíba. Desde entonces se aísla de la vida social, regresando a su casa de campo, en donde se concentra en sus *Cartas sobre botánica a la señora Delessert* (de 1771 a 1773) o sus *Diálogos: Rousseau juez de Jean-Jacques* (entre 1772 y 1776). En 1776 comienza a escribir *Las ensoñaciones de un paseante solitario*, en donde narra en primera persona ideas libres, datos personales y pensamientos acerca de la Filosofía o la educación. Utiliza un tono melancólico para

referirse a su lucha contra las imposiciones sociales que impiden su libertad. Con esta premisa, junto al hecho de escaparse de la corriente literaria y de pensamiento dominantes de su tiempo, se adelanta a sus coetáneos al menos 30 años, anticipándose en el uso de ciertas peculiaridades propias del Romanticismo (Quiceno, 1995, p.71).

*Las ensoñaciones* quedan inacabadas tras su repentina muerte en 1778 a causa de un paro cardíaco. Esta obra se publica de manera póstuma, junto a *Ensayo sobre el origen de las lenguas* en 1781, o *Emilio y Sofía o los solitarios* en 1781, la segunda parte inacabada del *Emilio*. Jean-Jacques Rousseau fue enterrado en 1778 en Île de Peupliers, y trasladado después, en 1794, al Panteón de los grandes hombres en París, en donde descansa a pocos metros de Voltaire.

La obra de Rousseau alberga numerosas contradicciones en su seno, marcando una notable distancia entre su contenido y la vida del propio autor. A pesar de esto, su mente preclara lo situó a la vanguardia de su generación, cuya obra inspiró a parte de las bases sociales y educativas de la Revolución francesa y del tiempo posterior, abriéndole el camino a la democracia e inspirando líneas teóricas desprendidas del individualismo liberal (Vergara, 2012). Un personaje de difícil encaje en su tiempo que, por su defensa de la libertad negativa, así como de los derechos naturales, es considerado un prerromántico o un introductor del movimiento (Cisneros, 2013).

En su obra *El contrato social*, Rousseau se aventura a discutir los postulados contractuales de Hobbes y Locke. Con el primero difiere en la concepción natural que poseía del hombre. Para Hobbes, el contrato era una construcción civil que permitía a la humanidad dejar atrás el estado natural, el cual era pernicioso para el progreso. Para Rousseau, Hobbes no había retrocedido lo suficiente en el tiempo como para llegar a discernir un verdadero estado natural del hombre, mucho más primitivo e individual, en donde su comportamiento viene condicionado por su afán de supervivencia (Cisneros, 2013, p. 126). En este periodo no existe ni la bondad ni la maldad, sino un estado neutro, salvaje. En el estado posterior, los seres humanos empiezan a establecer sus primeros contactos (se trataría de las primeras relaciones políticas), los cuales resultan muy beneficiosos para ellos, en el sentido de que sigue primando la supervivencia por encima de todo, y esta unión de carácter práctico ayuda a lograr tal fin. Este es el estado que según Rousseau encarna el buen salvaje, colectivizado, capaz interactuar con otros sin causar ningún mal, en busca del bien común, y por extensión, el individual.



Aquí ya comienza a delimitarse el espacio que ocupará el liberalismo individualista, una tradición que comenzaría con Locke, y el liberalismo colectivista que, si bien recoge el fundamento teórico del individualismo, centrará su teoría social en el carácter político de los seres humanos, esto es, su componente comunitario. De la primera corriente emanaría un sistema socioeconómico liberal capitalista basado en la libertad económica y de movimiento, en donde el Estado se encarga de proteger la seguridad y la propiedad privada. Esta corriente comienza en lo ideológico con Locke, y su materialización económica quedaría al cargo de Adam Smith. Por la parte colectivista del liberalismo, la obra de Rousseau inspiraría primero a Marx, y más tarde a otros liberales que, sin abjurar del Estado como hizo el alemán, desarrollarían una teoría económica acorde a este ideario. A este respecto, cabe destacar a Keynes, cuyo doctrinario económico encontraría refugio en la socialdemocracia, que ya había marcado distancias con el marxismo ortodoxo.

La relación que existe entre la razón y la libertad son objeto de discordia. Para Locke, en línea con el pensamiento de Hobbes, la razón se impone como el rasgo más característico de la humanidad, y en última instancia, de la esencia humana. La capacidad de elegir nos distingue del resto de animales, y este libre albedrío es lo que Locke identificaba como la libertad humana. En este caso, esa libertad surge de la capacidad de decisión de las personas y, en consecuencia, la razón conduce a la libertad. Rousseau, sin embargo, invierte la ecuación, afirmando que es la libertad la que permite el surgimiento de la razón. A medida que las construcciones sociales emergen, van segando las libertades de los seres humanos y la razón se encoge cediendo espacios a las construcciones impuestas por las instituciones (tales como el Estado o la religión). Locke saca a relucir en su pedagogía el carácter individualista, en la que prima una búsqueda constante de la libertad individual a través de la formación. Rousseau, por otra parte, apuesta por eliminar todo aquello que impida el desarrollo natural del educando, de tal forma que pueda crecer en un entorno libre que permita las condiciones para el surgimiento de la razón. Este hilo argumental, que ya habíamos visto en el *Contrato*, será seguido por Rousseau en la redacción del *Emilio* (Rousseau, 1985).

Tanto para Hobbes como para Locke, la figura de autoridad encargada de velar por el cumplimiento del contrato es fundamental. Según Rousseau, el contrato supone un pacto de la clase privilegiada para conservar sus privilegios, poniendo al Estado a su servicio. Para evitarlo, Rousseau aboga por un pacto entre iguales, un pacto de la

ciudadanía para autogobernarse. Apuesta por refundar el contrato social para fundamentar la legitimidad del gobierno en la voluntad general. De este modo, se sacrifica parte de la libertad individual a cambio de lograr una mayor libertad civil. Dicho de otra forma, el contrato para Rousseau supone un sacrificio de los beneficios privados en favor de los intereses colectivos, en clara oposición con Locke, quien defendía el derecho a la libertad privada por encima de la comunitaria, pues, según él, de ella surge el verdadero estado de libertad.

La voluntad general no es una suma de voluntades de los individuos, sino una ulterior, una voluntad del cuerpo social, una colectividad entendida como individuo. De este modo, cuando Rousseau habla del sometimiento de la ciudadanía a la voluntad general, se han limado las asperezas que permiten esta obediencia sin generar ningún tipo de repulsa. Esta soberanía la ejerce el pueblo a través del Estado, expresando su voluntad en forma de leyes. Señala además que, si bien la voluntad individual y la general pueden llegar a coincidir en algún momento, esto no será permanente, pues los individuos tienden a las preferencias personales, mientras que la voluntad general tiende a la igualdad (Rousseau, 1999, p. 71). Con esto, Rousseau se desmarca una vez más del individualismo de Locke, cuyas inconsistencias escondían un fomento de la desigualdad que no procuraba ser resuelto.

El modelo de Rousseau está en clara sintonía con el sistema político que hoy conocemos como *democracia directa*, inspirada en el sistema de participación de su Ginebra natal, en donde cada individuo expresa su propia opinión. Una democracia representativa no podría albergar un modelo de gobierno como el propuesto, pues según Rousseau, la voluntad general no puede ser representada. En *El Contrato social* describe las condiciones que deben darse para garantizar un Estado sostenido en una voluntad general, indicando además las características individuales de la ciudadanía que debe habitarlo (Rousseau, 1999, p. 74-75). Y en esa dirección camina su *Emilio*, la obra pedagógica que inspiró el ideal educativo que surge durante la Revolución Francesa, y que se extendió por buena parte de Europa a lo largo de los Siglos XIX y XX.

A diferencia de Locke, cuya propuesta pedagógica desarrolló con la nobleza como objetivo (si bien su modelo era extensible a otros colectivos), Rousseau apuesta sin ambages por una educación de masas. En el *Emilio* recoge la formación que la ciudadanía debe recibir para ejercer su papel activo en los términos que dicta su *Contrato social*.

Locke, sin embargo, no conecta su obra pedagógica con sus postulados epistemológicos o sociales. Para Tarcov (1999) existen dos razones. En primer lugar, es posible que a ojos de Locke el hombre medio de Inglaterra ya poseyera las características necesarias para desenvolverse en el Estado propuesto por este autor. En consecuencia, el modelo pedagógico no trata de suplir carencias, sino de perfeccionar una tradición pedagógica existente. Por otra parte, el liberalismo de Locke, a diferencia del de Rousseau y otros ilustrados europeos continentales, remarca la separación que existe entre la esfera pública y privada, limitando la primera a un Estado neutral, y ampliando la segunda a otros asuntos como el educativo.

A través del *Emilio*, Rousseau trata de resolver la paradoja que surge en torno a la necesidad o no de *desnaturalizar* al niño para su inclusión en sociedad, es decir, sacarlo de su estado natural y salvaje (en el cual es neutro o bueno), para introducirlo en la vida social, a través de un proceso educativo. Esta contradicción parte de la idea de que, sin necesidad de renunciar a aquellos aspectos positivos del estado natural, es posible reconocer y aceptar a los demás en la comunidad social y política, para extraer los beneficios que surgen de la vida comunitaria. En palabras del mismo Rousseau:

El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene otra relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civil sólo es una unidad fraccionaria que posee un denominador y cuyo valor está en la relación con el entero, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son las que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el *yo* a la unidad común; de suerte que cada particular no se cree ya uno, sino parte de la unidad, y no es ya sensible sino en el conjunto. (Rousseau, 1985, p. 38).

A modo de relato novelado sobre la vida de Emilio, la obra parte desde su nacimiento hasta la adultez, momento en que Emilio se casa. Para Rousseau, la educación es un proceso que comienza con el mismo nacimiento del individuo. Divide su obra en cinco libros, cada uno de ellos dedicado a una etapa diferente del niño -excluye de sus tesis pedagógicas a las niñas-. En las etapas tempranas apuesta por el aprendizaje a través del descubrimiento, potenciando la curiosidad y facilitando la exploración del mundo.

En esta línea, sus propuestas pedagógicas hasta los 15 años de edad pasan por una

exploración del mundo a través de los sentidos con la ayuda de un guía que introducirá y cuestionará cuanto ve Emilio. De este modo se le insta a realizar conjunciones lógicas en un intento por fomentar la capacidad de razonamiento del educando. En esta etapa, Emilio aprende un oficio y se le introduce en la dinámica social y económica. Asimismo, se presta una atención especial por la formación física. Rousseau resalta la importancia que tiene la presencia de los padres durante el desarrollo educativo de su descendencia, lo cual va en contra de la tónica general de su tiempo, que apostaba por la participación de tutores privados.

Con 15 años, Emilio ha aprendido a observar el mundo y a obtener sus propias conclusiones a través de la razón. Su formación desde entonces consistirá en adquirir las habilidades que le permitan incorporar los sentimientos a su socialización. Según Rousseau, es solo a partir de esta edad cuando el sujeto comprende sentimientos complejos, como la simpatía, el altruismo o la generosidad. A partir de este punto, está preparado para la socialización.

En esta etapa se le introduce en la formación moral religiosa, y no antes. Según Rousseau, la formación moral es independiente de la idea de Dios en las primeras etapas de la formación. Es decir, antes no se está preparado para asumir las nociones de Dios o alma. Estas concepciones no pueden ser transmitidas pues Emilio no posee la capacidad de entenderlas. Esta parte del texto fue la que la iglesia utilizó como argumento para atacar la obra de Rousseau, pues entendía que no existe formación moral que aspire a la bondad fuera de la idea de Dios. En esta parte, Rousseau explora la pubertad de Emilio, sin negarla, instando a aquellos que le rodean a reconocer la inocencia del niño, a la vez que se van afrontando las vicisitudes propias de la adolescencia. De este modo, se respeta su desarrollo natural.

Con el *Emilio*, Rousseau rompe con la visión tradicional de la infancia, que hasta ese momento eran tratados como adultos en miniatura, una percepción que sitúa a los niños como a miembros comunes de la sociedad a la que aún no se le habían inculcado los conocimientos y actitudes para su integración. Rousseau, siguiendo el hilo de la bondad natural de la humanidad, trata a los menores como seres buenos e inocentes, situados en un estadio cercano al natural, desde el que debe aprender a vivir en sociedad sin renunciar a ese carácter. Con esta sencilla tesis, Rousseau introduce la concepción contemporánea de la infancia poseedora de derechos, tierna e inocente, que debe ser

protegida. Este argumento camina en clara oposición al modelo medieval de infancia, que aún imperaba en su sociedad (Benavides, 2015).

La última parte del *Emilio* está dedicada a la adultez. Para encontrar su lugar en la sociedad, viaja para conocer otras formas de vida que terminen de complementar su visión del mundo, un requisito para culminar su formación social. Su relación con Sofía es el final del proyecto educativo, pues está preparado para su completa inmersión en la sociedad como ciudadano, como marido y como padre. Esta parte comienza con un resumen de su *Contrato social*, el cual le sirve para rellenar los huecos que deja en torno a ciertos aspectos de su actividad en sociedad. Emilio en concreto se traslada al campo, y vive allí su vida junto a Sofía (Rousseau, 1985).

Rousseau se permite en esta última parte señalar ciertas directrices en torno a la educación de la mujer, la cual cree que debe recibirla, en tanto será la responsable en el futuro de educar a sus hijos. La educación de la mujer, en consecuencia, queda relegada a su posición de apoyo al proyecto de vida del hombre. En concreto, la hace responsable de los cuidados, cariños y consejos que harán la vida del hombre más sencilla, contribuyendo de esta forma a su felicidad y al bien común.

Con todo, el *Emilio* de Rousseau da un paso más allá con respecto a los *Pensamientos sobre la educación* de Locke en varias cuestiones. Rousseau ensancha la formación del ser humano, comenzando desde el momento en que nace hasta su plenitud adulta. Basa su estilo en el desarrollo natural del educando, respetando su propio ritmo madurativo y permitiendo que genere sus propios conocimientos a través de la exploración y el descubrimiento. Sitúa a la educación física y su relación con el entorno en un lugar privilegiado. Divide su método en varias etapas bien definidas. Además, Rousseau realiza una propuesta pedagógica pensada para todo el mundo, más allá de su origen social. Todas estas aportaciones habrían de incrustarse en las sucesivas propuestas pedagógicas en Europa a lo largo de los Siglos XIX y XX.

La vida y el pensamiento de Rousseau se encuentran en estrecha relación. Las vicisitudes que atraviesa dan forma a sus ideas, e incluso utilizaría sus propios postulados para justificar al final de su vida los desencantos y contradicciones que sufre. La obra de Rousseau refleja una personalidad inquieta, de generosa curiosidad, que fue capaz de traspasar las fronteras del pensamiento de su tiempo. A pesar de las ataduras ideológicas

impuestas por su contexto, supo leer las claves del liberalismo y del nuevo tiempo que se abría paso. Su obra estuvo presente entre los protagonistas políticos de la Revolución Francesa. De hecho, el *Emilio* y el *Contrato social* se convierten en obras de referencia durante los Siglos XIX y XX. Conectó su teoría social con sus postulados pedagógicos en un ejercicio de compromiso liberal y humanista sin precedentes. Por ello, estamos en posición de afirmar que Rousseau nos dibuja un primer boceto básico de lo que hoy conocemos como educación democrática, entendiendo la escuela como parte fundamental e independiente de un Estado que busca el bien común.

A continuación, se muestran en la tabla las principales diferencias entre las tesis pedagógicas de Locke y Rousseau:

<b>Pedagogía individualista de Locke</b>	<b>Pedagogía social de Rousseau</b>
La razón permite alcanzar la libertad	La libertad permite alcanzar la razón
La libertad lleva asociada cierta desigualdad	La libertad solo surge en un estado de igualdad
Educación como reproductora de la cultura dominante	Educación política transformadora
Adapta al individuo a la sociedad	Sociedad e individuo son codependientes
Busca la libertad individual del educando	Busca la libertad social mediante la formación del educando
La mujer también puede ser educada	La educación de la mujer queda supeditada a la felicidad del hombre
Contenidos adaptados a las necesidades coetáneas	Flexibilidad de contenidos, centrados en valores humanistas

Sistemas pedagógicos de Locke y Rousseau. Elaboración propia.

Cada columna representa los primeros bocetos de dos propuestas pedagógicas asociadas a sendos modelos democráticos, que no son en absoluto antagónicos, pues a menudo han combinado sus elementos en un mismo escenario sociopolítico. Ambos se basan en representaciones democráticas basadas en modelos de participación directa e indirecta, lo cual influye a la hora de proyectar un modelo social en el que encajar un sistema educativo.

### ***2.3. Educación y democracia durante la Ilustración en España***

De forma paralela al desarrollo de las vidas y obras presentadas, los distintos monarcas europeos de la época trataban de frenar el descontento de la población cediendo ante determinadas demandas políticas y sociales. A medida que el liberalismo empieza a evolucionar, en su seno se va gestando un afán por mejorar la vida de las personas, al mismo tiempo que reclamaban una mayor participación en los asuntos de gobierno. Estas ideas empezaban a enfrentarse con la realidad, y es que las monarquías absolutistas son reacias a ceder espacios a la demanda liberal, ahora en forma de burguesía emergente que reclama mayor presencia institucional. Cunde el despotismo ilustrado, sintetizado en el famoso *todo por el pueblo, pero sin el pueblo*. Los monarcas, ante las presiones liberales, comienzan por emprender un proceso de secularización en algunos Estados, al mismo tiempo que empiezan a impulsar el parlamentarismo (con desigual proporción), así como sistemas estatales de educación. Un buen ejemplo de esta situación fue la expulsión de los jesuitas de los reinos católicos de Portugal, Francia y España a mediados del Siglo XVIII, asumiendo el Estado la gestión de sus centros formativos (Domínguez, 1990).

La Filosofía dieciochesca se caracteriza por el triunfo de la razón, heredera del racionalismo cartesiano y el liberalismo inglés, personificado en Locke. La razón pone a prueba la solidez de la institución eclesiástica que, en plena crisis, empieza a ceder parte de sus privilegios tanto institucionales como materiales. Ésta pasa a integrarse de manera progresiva en las nuevas estructuras estatales que empiezan a surgir, y no al revés. Ganan fuerza los enfoques deístas, así como los defensores de una religión natural, propuestas acordes a la deriva liberal en cuanto aceptan la existencia y el culto a un Dios, pero rechazan el sectarismo religioso (Domínguez, 1990). El crecimiento de la burguesía ejerce a su vez su particular presión desde la base, reclamando reformas sociales y la entrada en los órganos de gobierno. Una de sus principales demandas es la reforma educativa (sobre todo desde la Ilustración francesa). Aprovechando el empuje social en este ámbito, los pensadores comenzaron a expandir el campo de la Pedagogía.

En este sentido, Locke y Rousseau tuvieron una influencia capital, pues ambos supieron ver la importancia de una educación basada en el perfeccionamiento humano, rompiendo con la tradición instructiva y autoritaria dominante. A partir de la segunda mitad del Siglo XVIII, otros pedagogos, al rebufo de los dos anteriores, comenzaron a desarrollar pedagogías más prácticas. En concreto, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -

1827) desarrolló un método inspirado en la ley natural propuesta por Rousseau. Al igual que éste, apostaba por ofrecer un entorno de libertad al educando para que su conocimiento e interacción con el mundo no se viese condicionado. Rechazaba la adquisición de contenidos (durante los primeros años de edad) en favor del desarrollo de capacidades intelectuales que sirvan para generar razonamientos propios, fomentando la espontaneidad y la intuición. Otorgó una importancia capital a la educación física, por entenderla como una parte fundamental de un proceso educativo integral. Su concepto de escuela estaba abierta a todo el mundo, incluyendo a preescolares, a sectores más desfavorecidos de la sociedad y a niñas. Los colegios en los que Pestalozzi aplicó su método mientras trabajaba en Suiza, si bien tenían un carácter experimental, pronto arrojaron resultados muy positivos (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 326-335).

Proyectos como los de Pestalozzi comenzaron a surgir por Europa, extendiendo la educación elemental a cada vez más personas. No obstante, y salvo proyectos puntuales, la metodología de los sistemas educativos estatales continuaba afiliada al autoritarismo. El final de la educación dual, que segregaba al alumnado según su origen socioeconómico, no habría de llegar hasta más de un siglo después. Lo importante de este periodo es que los Estados europeos comienzan a mostrar un creciente interés por la educación popular, si bien esto se fundamentaba más sobre un interés económico y productivo que humanista, como consecuencia del auge que experimentaba la burguesía. A causa de este interés, surge la instrucción pública como un primer acercamiento a la universalización de la educación. Asimismo, la Pedagogía se establece como área independiente de estudio y comienza a desarrollarse de forma cada vez más sólida. Los autores ilustrados trabajan en métodos específicos, y a través de la experimentación, comienzan a obtener resultados y a extraer conclusiones que contribuirían a la mejora del conocimiento educativo.

En España, el movimiento ilustrado no tuvo el impacto cultural vanguardista de otras naciones. Aunque existió un impulso importante de los ilustrados españoles por modernizar la nación, no llegó a experimentarse el mismo revulsivo cultural que se vivió en Inglaterra, Alemania o Francia (Ruiz, 1988). El Siglo XVIII comienza en España con la muerte de Carlos II en el año 1700. Antes de que finalizara ese año, la casa de Borbón inaugura su reinado en España con el acceso al trono de Felipe V, lo que provoca en 1701 el comienzo la Guerra de sucesión (la cual habría de durar hasta el año 1713). Con la entrada de la dinastía borbónica, la política nacional y la internacional se supeditan a



Francia, lo que permite el flujo de ideas ilustradas en lo referente a la organización social. Esto tendrá una influencia significativa sobre la Ilustración española, pues como ya se mencionó, el movimiento se desarrolló con mayor vigorosidad en Inglaterra y Francia.

Este acercamiento al país galo se fue consolidando con cada nueva sucesión dinástica. Durante el primer reinado de Felipe V, la estructura gubernamental cambió, y del mismo modo que ocurría en Francia, el gobierno se instaló en el absolutismo, absorbió competencias y centralizó poderes. Con el reinado de Fernando VI, el país adoptó una posición neutral con respecto al creciente conflicto entre Inglaterra y Francia. Carlos III, por su parte, emprendió una batería de reformas ilustradas. Su gobierno encarnó el despotismo ilustrado. La gran última influencia gala sobre el gobierno español viene de la mano de Manuel Godoy, ministro de Carlos IV. Bajo su gobierno, España participa primero en la Guerra de la Convención (de 1793 a 1795) contra la República gala que estalló tras la Revolución francesa, y en la Batalla de Trafalgar (1805), esta vez como aliado de la Francia napoleónica. Gracias a estos flujos de influencia, las ideas ilustradas cruzaron los Pirineos para instalarse en la península ibérica. Y con ellas, comienza un periodo convulso de cambios sociopolíticos que sentarán las bases teóricas del liberalismo en España, acorralando al Antiguo Régimen hasta su práctica desaparición a principios del Siglo XIX.

En el sistema educativo español, al igual que en el de gran parte de Europa, coexistirían dos modelos educativos paralelos, que habrían de continuar con su particular desarrollo durante la Ilustración. Por un lado, se encontraba la educación básica, en manos de la iglesia, que proporcionaba las enseñanzas primarias al pueblo llano. Estaba mal repartida, con notables diferencias entre entornos urbanos y rurales, y entre niños y niñas. La educación de la nobleza se desarrollaba por otra parte. Ésta solía llevarse a cabo en las casas del propio alumnado. Su contenido era mayor y más práctico que el que recibía el pueblo llano (de Puellas, 1986, p. 22). Si hasta este momento el mayor progreso se había vivido en esta segunda esfera educativa, con las reformas de mitad del Siglo XVIII el concepto social y la educación del pueblo llano experimentaría una gran evolución.

Con el comienzo del Siglo XVIII, lo hace también el reinado de Felipe V. El primer Borbón en ocupar el trono español llegaría en el año 1700, y ocuparía el cargo hasta el año 1746, salvo por lapso de tiempo en que abdicó en su hijo Luís I en el año 1724, recuperando la corona tras su prematura muerte unos meses después. En este

periodo, el Estado asume la competencia educativa, aunque la enseñanza primaria va a seguir siendo impartida por el clero. Se reforman la instrucción básica y la Universidad. Además, el Estado funda los colegios mayores, los cuales controla. Sin embargo, los cimientos educativos siguieron intactos. En la Universidad española surgen voces críticas con su situación, pero no existió unanimidad en cuanto a las reformas que habría de emprender. En este momento, destaca la propuesta de Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro (1676 - 1764) por ser una de las más nutridas y utilitaristas de su momento. El benedictino señaló las causas que, a su juicio, estaban contribuyendo al deterioro de la educación en España, entre ellas, el miedo a que el progreso científico redujera la influencia de la religión o el excesivo poder que los colegios mayores ostentaban sobre la propia Universidad (Capitán, 1991, pp. 700-703).

Durante la primera mitad del Siglo XVIII, Feijoo ejerció la docencia universitaria, a la vez que cultivó un interés especial por las ciencias experimentales y prácticas de la mano del legado de pensadores ingleses y franceses. Fruto de esta influencia, una de sus propuestas es abrir las facultades universitarias a materias experimentales, que hasta ahora se habían desarrollado de forma paralela. Asimismo, propone una selección previa del alumnado para que ingresen en la Universidad los más formados, y erradicar el método de enseñanza a través de dictados, empleando libros en su lugar para cada asignatura (Domínguez, 1990). Sus intentos de reforma no se materializarían hasta algunas décadas después.

Con la muerte de Felipe V en 1746, asume el poder su hijo, Fernando VI, ese mismo año. Su principal deseo fue consolidar un papel de neutralidad exterior, a fin de poder emprender sus reformas internas. Durante su reinado, sentó las bases económicas, políticas y demográficas desde las que su sucesor, Carlos III, fomentó el desarrollo cultural y económico del Estado. Las reformas de Fernando VI destacan sobre todo por su afán de estabilizar la situación política exterior, marcada por la diversidad de frentes bélicos heredados del anterior reinado, y por sus intentos de estabilizar la situación interna del país, modernizando la hacienda y el ejército, potenciando el comercio marino y desarrollando la industria y la agricultura (Capitán, 1991, p. 745).

En la esfera educativa, la educación del pueblo llano continuaba en manos de las órdenes religiosas. Destacan de entre ellas los escolapios y los jesuitas. Los primeros, inmersos en una guerra abierta contra el resto de órdenes religiosas, vieron peligrar su

situación. Sin embargo, tras conseguir el favor de Carlos III, la posterior expulsión de los jesuitas en 1767, y la implantación de su modelo pedagógico como modelo nacional de educación, las escuelas pías consiguieron asentarse en España, sobre todo a partir del Siglo XIX. Los escolapios contaban con un sistema educativo uniforme, con un cuerpo de maestros formados (que utilizaban el español como lengua vehicular) y con la connivencia de algunos de las monarquías del momento, ya que su instrucción favorecía los deseos de los gobiernos ilustrados, en lo que a la instrucción del pueblo llano se refiere (Varela, 1988).

Con la llegada de Carlos III al trono en 1759, España experimentará su periodo de mayor progreso durante este siglo. Las tímidas reformas del anterior gobierno sentaron las bases estructurales para que el nuevo monarca pudiera reunir a un equipo de ministros y colaboradores ilustrados de corte reformista con el ánimo de modernizar el país y dinamizar su economía sin alterar la jerarquía social, económica y política (Ruiz, 1988, p. 167). Sus reformas educativas se centrarían, sobre todo, en la Universidad, ya que se trata de una de las instituciones con más arraigo en el país (de Puellas, 1986, p. 37). Entre los ministros de Carlos III, destaca la figura de Pedro Rodríguez de Campomanes (1723 - 1802). Con enormes conocimientos en economía y leyes, este ministro fue uno de los impulsores reformistas más significativos del periodo. Entre otros proyectos, apoyó la expulsión de los jesuitas, a quienes consideraba a la cabeza de la oposición contra las reformas.

La Ilustración fue sobre todo un movimiento que defendió la felicidad (o el bienestar) del pueblo, y la creencia de que esta es posible a través de la libertad. El liberalismo encarna esta máxima, y afirma que la ampliación de las libertades individuales causa felicidades individuales, lo cual desemboca a su vez en una felicidad colectiva. Este paradigma incide sobre la visión de la educación durante la Ilustración española. La suma del creciente interés por la educación del pueblo con la preocupación por la regeneración económica, dotan de un carácter utilitarista a la instrucción. Campomanes aprovecha la esencia de este concepto en su propuesta de universalizar la educación, extendiéndola a toda la ciudadanía, incluyendo a las mujeres (Ruiz, 1988, p. 171). De este modo, se aprovecharían los recursos del Estado de manera más eficiente para desarrollar la industria y mejorar la economía.

Es curioso que, a pesar de la influencia gala sobre el proceso de asimilación de la

Ilustración en España, la resistencia de los poderes de la nación (representados en su mayoría por el rey y sus allegados) a las ideas ilustradas desembocaron en la particular manifestación de la Ilustración española. Existe, como hemos visto, un interés por la libertad de la ciudadanía, y se apuesta por ella a través de la educación. Sin embargo, las reformas de este periodo se realizarán según las necesidades económicas, utilizando el carácter humanista original como una justificación de la reforma, más que como un fin en sí mismo (Capitán, 1991, p. 677). Es justo señalar a los ilustrados que sí mostraron un interés ciego por la dimensión social de la educación. En palabras de Meléndez Valdés: “si el hombre no es miserable y débil sino por ignorante, aumentando sus luces y nociones, se aumentaban a un tiempo su poder y la suma de su felicidad, y aligeraban sus pesares” (Meléndez, 1986, p. 107).

Tal y como ya se había señalado, durante este periodo emerge un nuevo concepto de la infancia, vulnerable y dependiente, opuesto a la adultez. En consecuencia, comienza a alejarse al menor de la vida pública, se prohíbe su participación en los juegos de azar y las apuestas, y la entrada a determinados espectáculos y lugares, como las corridas de toros, los teatros o las tabernas. Esta nueva forma de entender la infancia, con una profunda inspiración en el modelo presentado por Rousseau en su *Emilio*, cambiará la forma en que los ilustrados españoles afrontarán las reformas educativas. Es reseñable que esta nueva concepción de la infancia solo se asociaría a la descendencia de la clase social más alta, extendiendo su lenta influencia hacia capas inferiores durante las décadas siguientes (Varela, 1988).

Surgen por este entonces las Sociedades Económicas de Amigos del País, las cuales aglutinaban a nobles ilustrados con el deseo de impulsar y difundir los avances científicos de la Ilustración. Pronto contaron con la protección de Carlos III, debido a su interés por modernizar la nación. De estas Sociedades surgirían las escuelas patrióticas, las cuales trataron de extender la educación al mayor número de personas posibles, incluyendo a mujeres, y con la vista puesta en los vagabundos y mendigos, los cuales, a través de la instrucción, se trataba de rentabilizar (Arias de Saavedra, 1979). En estas escuelas patrióticas se transmitían los conocimientos básicos, entre los que se encontraban la lectura, la escritura, los números, la religión católica, e incluso, las primeras nociones para trabajar en la industria textil.

Hacia finales de la década de 1770, el jurista Gaspar Melchor de Jovellanos se

traslada a Madrid. Inmerso en los círculos intelectuales de su momento, pronto consigue destacar gracias a su solvencia en los asuntos que emprende. Entre ellos, impulsó la reforma agraria, a través de la cual, el Consejo de Castilla trató de liberalizar el suelo. Sus ideas pedagógicas, en clara sintonía con el despotismo ilustrado, buscaba establecer una educación útil para la ciudadanía y los intereses del Estado, situando a la educación pública “el origen de la prosperidad social” (Sánchez, 1979, p. 197). Sin embargo, sus propuestas se verían paralizadas con la muerte de Carlos III y la llegada al poder de Carlos IV en 1788. Un año más tarde comenzaría la Revolución francesa.

En 1776, las 13 colonias británicas en América declaran su independencia. A tenor de esto, durante los años siguientes habrían de ir independizándose otras colonias de Francia y España. Asimismo, aprovechando la inestabilidad europea a causa de las sucesivas guerras y cambios de gobierno, en las próximas décadas también los harían otros territorios del centro y del sur de América. En el nuevo continente, se poyarían sobre las ideas ilustradas y liberales para dar forma a sus Estados, algunos con mejor suerte que otros. En cualquier caso, la independencia de las colonias americanas supuso un grave impacto económico para las monarquías de Portugal y España. Otras potencias, que se vieron impulsadas por la Revolución industrial, conseguirían suplir las pérdidas con la ocupación de nuevos territorios en África y Asia. En Europa se interpretó la independencia de los Estados norteamericanos y la crisis francesa como las consecuencias directas del auge del liberalismo, por lo que en lo sucesivo se adoptarían posturas políticas más conservadoras en general, recuperando doctrinas absolutistas para tratar de frenar cualquier vestigio de ideología ilustrada (Varela, 1988, p. 274).

Ante la creciente inestabilidad sociopolítica en Francia, Carlos IV trató de aislar al país y al gobierno con el objeto de frenar la entrada de ideas revolucionarias. Por esta razón se pone fin a las reformas iniciadas durante el reinado anterior, y comienza una etapa conservadora, marcada por la represión. Durante este periodo, bajo el gobierno del conde de Floridablanca, Jovellanos es desterrado y Campomanes es apartado de todos sus cargos (de Puellas, 1986, pp. 44-45). En 1792, Manuel Godoy es nombrado primer ministro de Carlos IV. Cuando llega al gobierno se encuentra con varios frentes abiertos, desde la guerra contra Inglaterra a la inestabilidad de Francia, pasando por la creciente influencia napoleónica en España. Godoy cambia la tendencia y se rodea de ilustrados para su gobierno.

De espíritu liberal, emprende ciertas reformas con el ánimo de recuperar la confianza de la ciudadanía. Se rodea de un gobierno ilustrado, contando con influyentes intelectuales entre los que se encontraban Francisco Cabarrús, Francisco de Saavedra y Juan Meléndez Valdés, recuperando entre otros a Jovellanos. Además de ser el artífice de la desamortización de 1798 de los bienes de los jesuitas, eliminó impuestos, impulsó la ley agraria e incluso propuso una sustitución de las escuelas escolapias por escuelas pestalozzianas. La pedagogía escolapia, cada vez más extendida, se afiliaba a un modelo autoritario de educación, promoviendo el miedo a Dios y la obediencia a sus representantes. El intento de Godoy de sustituirlas se vería frustrado más adelante con su salida del gobierno, al comienzo de la Guerra de Independencia (de 1808 a 1814), tras la cual, los escolapios exportarían su modelo pedagógico al plan nacional (Varela, 1988). Sin embargo, durante este primer gobierno de Godoy, España no obtendría buenos resultados en los conflictos bélicos en los que participaba. A causa de esto, Godoy será destituido en 1798, dejando en el aire las reformas que había emprendido.

Tras su llegada al poder en 1799, Napoleón Bonaparte ejerce su particular presión sobre Carlos IV para que recupere a Godoy, el cual ya había mostrado su predisposición por renovar la alianza con Francia. En el año 1800, Godoy vuelve al gobierno. Este segundo periodo no se caracterizará por la influencia ilustrada, sino por las consecuencias de los conflictos bélicos en los que Godoy se embarca. Lo que en principio iba a resultar una alianza para fomentar los beneficios de la unión contra un enemigo común (Inglaterra), pronto derivó en estrepitosas derrotas bélicas que, junto a la ocupación napoleónica de España, provocaron su destitución y destierro tras el motín de Aranjuez en 1808. Tras este suceso, Carlos IV abdica la corona en su hijo Fernando VII, que tras convencerlo para que la devolviera dos meses más tarde, acaba en manos de José Bonaparte, el hermano de Napoleón.

Cabe señalar al término del presente apartado la interpretación narrativa construida por la historiografía marxista en su revisión de los sucesos acaecidos durante la Revolución francesa. Muchos historiadores sitúan el maltrecho estado económico de la Francia de finales del Siglo XVIII como una de las principales causas que propiciaron la Revolución (Behrens, 1963; Cobban, 1964). Tras la Guerra de los Siete Años (de 1756 a 1763), el país galo comenzaba a sentir los efectos de su largo conflicto contra Inglaterra. Además, más tarde apoyó las insurrecciones surgidas contra los ingleses en América, lo que terminó de dañar su situación económica. Por el contrario, en las islas británicas, el

liberalismo de tradición lockiana, unido a la emergente corriente económica capitalista fomentada y divulgada por Adam Smith, propiciaron la creación de una estructura gubernamental, laboral y financiera mucho más sólida que la francesa, lo que le permitió aguantar mejor los embistes bélicos y económicos. Mientras tanto, Francia no hacía sino incrementar su deuda al carecer de un aparato fiscal propio y depender de una red externa de recaudadores que en realidad hacían las veces de prestamistas, lo que agravaba aún más su estado financiero. Además, la nobleza, que de forma progresiva había empezado a absorber a la burguesía conformando un único grupo de propietarios, no tributaba (Lucas, 1973). Por otro lado, Inglaterra contaba con su propio fisco y un banco central, lo cual le permitió adaptarse mejor a las nuevas características socioeconómicas ya no solo europeas, sino globales (Mathias y O'Brien, 1976; Riley, 1986).

Por todo esto, no es descabellado afirmar que tras el origen de la Revolución francesa se hallara una profunda crisis económica e institucional, que derivó en una revuelta en la que determinados sectores aprovecharon la incertidumbre para reclamar el gobierno. Estos sectores estuvieron encabezados por miembros del clero, del ejército, de la nobleza y de la burguesía (Mann, 1997), mientras que el pueblo llano interpretó un papel secundario, al rebufó de los verdaderos artífices de la Revolución, y asumiendo cierto protagonismo en entornos urbanos, en donde fueron guiados en las luchas internas de las clases dirigentes. En las zonas rurales, por el contrario, la población popular atacó con fiereza a nobles y burgueses, así como a sus propiedades (Moore, 2015). Este relato, escorado hacia el lado marxista de la historiografía, desmitifica la imagen de la revolución popular, desentendiéndose de la creencia de que la Revolución francesa fue un levantamiento del pueblo llano contra los poderes gubernamentales. En realidad, se trató de un proceso caótico, en el que se guillotinaron a miles de personas, en muchas ocasiones sin verdaderas causas justificadas ni juicios con garantías, se exiliaron otros tantos y se sumió al país en la pobreza y el estancamiento.

Con todo, no fueron pocos los que en el contexto revolucionario reclamaron para Francia un nuevo modelo de Estado liberal. Sin embargo, los intentos de estos intelectuales por resolver la situación no dieron sus frutos, y el ideario liberal pasó a convertirse en un relato idealizado para las masas. Aun así, este espíritu invadió buena parte del argumentario revolucionario, e inspiró a los gobiernos decimonónicos europeos a emprender la senda reformista señalada por los franceses. En definitiva, la organización social europea, así como las estructuras jerárquicas tradicionales de numerosos Estados,

van a sufrir profundos cambios tras la Revolución. Estos vendrían motivados bien por la expansión de las ideas liberales, bien por el miedo a las consecuencias de no adherirse a la corriente reformista. Ambas razones, como vemos, lejos de esa imagen romántica en que el pueblo llano es guiado por la libertad en su lucha por la igualdad y la justicia.

Esta corriente de historiadores, desmarcada del relato marxista, pone el acento en los derechos y libertades obtenidos. En esta línea, Gauthier señala el progreso social que surge tras la Revolución, materializado, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789, que no respondía a los intereses particulares de un colectivo, sino que ponía el foco en la ciudadanía del Estado en el que deseaban vivir sus redactores (Gauthier, 2013). La importancia, en este caso, de no vestir la Revolución francesa de revolución burguesa radica en el hecho de que, en efecto, surgieron numerosos colectivos proletarios en distintos puntos de la geografía francesa que iniciaron proyectos comunales independientes de las directrices marcadas por cualquiera de las distintas facciones de la burguesía. Estos colectivos, lejos de estar dirigidos por facción alguna, se erigieron como actores independientes en el proceso revolucionario. A pesar de las confusiones producidas, fueron los historiadores menos sospechosos de pertenecer a ninguna filiación marxista los que adoptaron la versión más romántica del relato, aprovechando esta línea argumental para denostar al pueblo llano, que acaba por ser representado como un único colectivo homogéneo sin dirección propia, que logra cierto grado de emancipación gracias a una burguesía ilustrada que dirige a este colectivo hacia fines que por su cuenta no habría logrado. Aprovechan así este fenómeno para señalar el origen de los futuros Estados totalitarios de corte estalinista, en donde el pueblo llano, vacío de interés y de demandas, queda bajo el control de ideologías y líderes que dirigen su voluntad al compás de sus intereses particulares (Gauthier, 2013, pp. 402-403). En cualquier caso, es de consenso que la Revolución francesa marcó un punto de inflexión cultural y político en la historia europea, sentando las bases del Estado de derecho moderno, apuntalando las democracias liberales y ampliando los derechos y libertades de la ciudadanía.

### **3. Liberalismo y educación tras la caída del Antiguo Régimen**

La influencia ilustrada pasó como un cometa por la España del Siglo XVIII, cuya estela liberal fue si acaso visible durante el reinado de Carlos III. A pesar del impulso de aquellos pensadores e intelectuales que abrazaron las ideas reformistas que llegaban de Europa, España demostró poseer un gran poder de resistencia hacia el cambio de



paradigma social. No obstante, el legado ilustrado comenzó a materializarse a través de diversas reformas que se sucederían a lo largo del Siglo XIX, con sus momentos de auge, y también de retroceso. Durante el reinado de José Bonaparte (José I) de 1808 a 1813, todos aquellos ilustrados que de una forma u otra habían colaborado o mostrado su apoyo al régimen del francés -conocidos como *afrancesados*- se erigieron como la facción contra la que habrían de combatir los patriotas. El gobierno de José I es aprovechado por los ilustrados que aún mantenían su proximidad al régimen para emprender sus últimas reformas.

De forma paralela se había fundado la Junta Suprema Central, representada por la clase media liberal. La Junta se traslada a Cádiz por la situación de inestabilidad que se vivía a causa de la Guerra de Independencia. En este momento se establecen como Consejo de Regencia, un gobierno provisional paralelo al de José I que habría de durar hasta la vuelta de Carlos IV o de Fernando VII. En 1812 firman la primera Constitución española. En ella se reconoce al país como una monarquía constitucional, con separación de poderes, en la que Fernando VII es declarado como único y legítimo rey de la nación española. Además, reconoció el sufragio universal masculino para mayores de 25 años, el derecho a la propiedad, y otras libertades como la de imprenta o industria. Prestó un especial interés a la educación del pueblo, dedicando todo el Título IX a la “instrucción pública” (Cortes Generales españolas, 1812, p. 99-100). Este Título está formado por un único capítulo, compuesto de 6 artículos. A través de ellos expresa la voluntad por parte de los poderes públicos de extender la educación, a través de las escuelas de primeras letras, a todo el reino, con un plan de enseñanza uniforme. Asimismo, en este título se recoge el derecho de la ciudadanía a escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación. Aun a pesar de la distancia que impone el tiempo, éste fue uno de los textos constitucionales más liberales de su momento en el continente europeo.

Con el final de la Guerra de independencia, y la llegada de Fernando VII al poder, muchos ilustrados afrancesados se vieron empujados al exilio (sobre todo a Francia), a pesar de que el monarca había recuperado la corona gracias a la firma del Tratado de Valençay en 1813, según el cual, junto al reconocimiento de Napoleón a Fernando como rey de España y la devolución de las posesiones del reino, Fernando VII sería indulgente con aquellos seguidores ilustrados de José I. El perdón no llegó, y algunas de las mentes ilustradas más importantes de España se vieron empujadas al exilio. Este fue el destino

de Juan Meléndez Valdés, Mariano Luís de Urquijo o Francisco Amorós, entre muchos otros. Como una causa más del anquilosamiento español, la vanguardia cultural y científica abandonaba el país.

En este primer momento del Siglo XIX, la educación básica conservó su carácter autoritario. Continuó, por lo general, en manos de distintas órdenes religiosas, entre las que destacan los escolapios. Con el ánimo de construir un sistema educativo estatal, más amplio y garantista, en 1813 el Consejo de Regencia -de corte liberal- establece una Junta de Instrucción Pública que redacta y firma ese mismo año un informe para orientar la nueva Ley General de Instrucción Pública, conocido como el Informe Quintana. Su principal objetivo es desarrollar y ampliar los espacios que la nueva Constitución reconocía a la instrucción pública (de Puellas, 1986, pp. 58-59).

El Informe Quintana, de marcado carácter liberal, divide las enseñanzas en tres: una primera universal, una segunda general, y una tercera particular. La primera es, según el informe, la más importante, la que el Estado debe cuidar y proveer de medios para su funcionamiento. Se sitúa a la educación como el motor del progreso social y económico, por lo que el Estado debía garantizar su acceso y su gratuidad. Además, se recoge la necesidad de igualar la instrucción, de modo que cada nivel se imparta de forma similar en toda la nación. Asimismo, en sintonía con el ideario liberal, el informe aboga por una educación que sirva para desenvolverse en sociedad, transmitiendo derechos y obligaciones a fin de lograr la felicidad individual, la cual es útil para la sociedad (Capitán, 1991, p. 997).

A diferencia de las propuestas protoliberales de Locke, el Informe Quintana apuesta por una instrucción básica similar para toda la ciudadanía. Sin embargo, comparte con el inglés la asunción de un cierto grado de desigualdad social según los parámetros del enfoque liberal. Para Locke, la desigualdad se diría innata, ofreciendo en consecuencia distintas propuestas educativas según el origen socioeconómico del alumnado (en completa contradicción con su teoría de la *tabula rasa*, como ya se ha señalado). Para los liberales decimonónicos españoles, la desigualdad no debería ser un asunto de cuna y, en consecuencia, extendieron un mismo sistema educativo con una primera instrucción para todos por igual. Con este sistema aspiraban a formar una clase llana instruida en las habilidades elementales para sostener un tejido productivo más eficiente y rentable, a la vez que se extiende la presencia del Estado en todas direcciones (de Puellas, 1986, pp.

60-61). Se busca, de este modo, dinamizar la economía española para aumentar su eficiencia y sus beneficios, reservando la educación media y superior a una minoría privilegiada. De nuevo, la individualidad va a ser el centro ideológico sobre el que van a crecer estas propuestas. La felicidad de la sociedad es consecuencia de las felicidades individuales y, por lo tanto, hay que intervenir sobre los individuos. No deja de ser curioso que, a pesar de que la Ilustración entró en España de la mano de Francia, el liberalismo español absorbiese el pragmatismo inglés en sus propuestas educativas, reservando la influencia gala para su dimensión social. En 1814, Fernando VII promulga un decreto por el que deja nulo y sin efecto la Constitución aprobada por las Cortes de Cádiz, restableciendo una monarquía absoluta. El miedo a los liberales se había extendido por toda Europa tras los sucesos acaecidos en Francia. En consecuencia, el primer periodo del reinado de Fernando VII, en línea con otras monarquías europeas, estaría marcado por la vuelta al absolutismo.

Si tomamos las teorías contractuales de Locke y Rousseau como representación del modelo social defendido por cada pensador, observamos el interés de ambos por la necesidad de extender la educación a las clases llanas. No nos detenemos en los detalles de sus propuestas pedagógicas, sino en su pensamiento en torno al lugar de la educación en la sociedad manifestado en sus teorías contractuales. Para Locke, esta instrucción no debía ir más allá de los conocimientos básicos en lectura, escritura, cálculo matemático elemental, formación religiosa (a cargo de la iglesia) y desempeño de un oficio<sup>1</sup>, mientras que para Rousseau la educación era un proceso que debía extenderse en el tiempo, desde los primeros años de la infancia hasta la adultez, fomentando la curiosidad y el descubrimiento por encima de conocimientos prácticos como la lectura o las matemáticas. Ésta diferencia arroja dos modelos de entender la ciudadanía democrática, entendida como aquella que participa en las decisiones de gobierno (en su momento, varones locales mayores de edad). Locke defiende la individualidad como garante absoluto de la libertad, pues esta es la que permite a la ciudadanía participar, como individuo, a través de sus pensamientos y acciones políticas, y sobre la que nadie debe intervenir. Es decir, que cada uno expone su particular opinión en busca del beneficio personal, pues como Locke

---

<sup>1</sup> En este caso, no se está describiendo el modelo pedagógico que Locke presentó a través de su obra *Pensamientos sobre la educación*, dedicada a la educación de la nobleza o la alta burguesía. Las características presentadas corresponden un modelo general que se desprende de las referencias que hace en sus *Tratados sobre el gobierno civil*, y que el inglés no llegó a describir en profundidad (Udi, 2015).

defendía, la búsqueda del beneficio personal redundaba en un beneficio comunitario.

El modelo social de Rousseau rechaza este individualismo disgregador, el cual entiende contrario a la naturaleza comunitaria del ser humano. El individualismo, según el suizo, se encuentra tras la disociación de la idea de comunidad, que de forma natural se encuentra presente en la humanidad. En ese estado natural semicomunitario, cada individuo conserva su identidad, pero no rehúsa los beneficios que surgen de la vida en comunidad. Para ello, renuncia a parte de su individualidad en favor del grupo, aceptando decisiones que pueden no beneficiar a uno como individuo, pero sí como parte del colectivo. Este estado se ve alterado con la aparición de la propiedad privada, pues en el momento en que surge, se establece una relación de posesión, en donde el más fuerte posee más, mientras que los más débiles no poseen nada. A partir de ahí, el suizo continúa con el desarrollo del concepto de propiedad, siguiendo la estela de su evolución hasta provocar la dualidad social entre los que poseen y ordenan, y los que no poseen y obedecen (Rousseau, 1999, p. 54-55). La teoría contractual de Rousseau trata de recuperar el espíritu del ser humano del estado natural, que convivía y era bondadoso. Este ser humano, a diferencia del de Locke, traslada su ego al colectivo. En consecuencia, las decisiones que toma las hace buscando siempre el mayor beneficio para la comunidad, pues es esta la que permite el bienestar de la ciudadanía. La instrucción, por tanto, debe poseer un marcado carácter comunitario, pues solo a través de él, puede desarrollarse con sentido su teoría social. El gobierno del Estado de esta ciudadanía, tal y como lo describe, es similar al que poseía la Suiza coetánea a Rousseau, y que en la actualidad aún conserva en gran medida. Se trata de una democracia directa, en la que no existían representantes de la voluntad popular, y cada decisión debía ser consultada al pueblo en un referéndum, tras un periodo de reflexión.

En 1799, el pedagogo suizo Pestalozzi, habiendo asumido gran parte del ideario pedagógico de Rousseau, funda en Burgdorf (Suiza) una escuela para huérfanos. Años atrás, ya había mostrado un especial interés por la educación de las clases populares. Tras haberse involucrado en varios proyectos infructuosos, Pestalozzi refina su teoría pedagógica, y tras fundar la escuela de Burgdorf, seis años más tarde la traslada a Yverdon (Suiza), abriéndola a todo el mundo. Durante los próximos 20 años, esta escuela se convertiría en el modelo vivo de la pedagogía pestalozziana, basada en la práctica y el conocimiento de la realidad a través de los sentidos. Dado que el objetivo pedagógico se traslada a la formación integral del educando, abandonando la asimilación de contenidos,

Pestalozzi trabaja en la formación de un nuevo profesorado capaz de satisfacer las demandas de este modelo. La influencia de su escuela alcanza buena parte del mundo occidental, interviniendo sobre los sistemas educativos que habrían de surgir desde entonces, y sofisticando la preparación del nuevo profesorado (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 326-335).

Trasladando el concepto de educación social de Rousseau, el modelo pestalozziano apostaba por el respeto a la individualidad del educando, fomentando su desarrollo natural, y sin obligación de asumir un contenido cerrado. La diferencia con el modelo de Locke se halla de nuevo en la acepción filosófica de cada modelo. Mientras que para el inglés, la individualidad era el fundamento de la libertad, y se hallaba tras alcanzar la razón mediante la educación, para Pestalozzi, la individualidad representaba el respeto a la vida humana, así como a su crecimiento, su desarrollo, su inteligencia y sus sentimientos. La individualidad, para el suizo, no se halla a través de la instrucción, sino a través del respeto que el entorno (en este caso, la escuela) profese hacia el individuo. Es coherente, desde esta perspectiva, permitir al alumnado que su formación se guíe por sus afectos e intereses. Estamos ante una nueva fase de la evolución del modelo pedagógico social de Rousseau. Gracias a Pestalozzi, *El Emilio* se tecnifica, se traduce en un método escolar concreto y aplicable, que respeta la teoría contractual rousseauiana, y que presta especial interés en la formación del profesorado. De forma paralela, el método de Locke, presente en la cara productiva e individualista de la moneda liberal, apuesta por una formación basada en la asimilación de contenidos prácticos para la integración en la sociedad liberal emergente. Este modelo, como ya se ha señalado, está en línea con el liberalismo inglés. Ambas corrientes coexistirán en el bando liberal, evolucionando en sendos modelos pedagógicos, pero de forma indiscutible, presentes en el seno de la educación democrática.

En España se abrieron algunas escuelas y se impulsaron otros proyectos inspirados en la pedagogía de Pestalozzi a principios del Siglo XIX. A pesar del éxito en cuanto a matriculaciones y profesorado, al final de la primera década echan el cierre su mayoría. La inestabilidad política y el estallido de la Guerra de independencia devuelven el país al oscurantismo bajo el reinado de Fernando VII. Tras el pronunciamiento de Riego en 1820, los liberales vuelven al poder, devolviendo de nuevo la vigencia a la Constitución de 1812 con la jura de Fernando VII. Comienza así el trienio liberal, marcado por las tiranteces entre las dos corrientes liberales en el poder: por un lado, los *moderados*, que defendían

un plan de reformas no muy profundas, y por otro lado los *exaltados* o *radicales* (más tarde serían conocidos como los *progresistas*), que abogaban por una profunda reforma del gobierno y del Estado. En este periodo, el informe Quintana se retoca y se transforma en el primer *Reglamento General de Instrucción Pública*, en el año 1821 (Capitán, 1991, p. 1006).

Sin embargo, en las monarquías europeas se había instalado un espíritu de cautela ante el progreso liberal. En España, esta facción estaba representada por los *realistas*, los cuales defendían una vuelta al absolutismo. Tras el Congreso de Verona, las potencias continentales aprueban la intervención sobre España, y el bando realista, apoyado por tropas francesas, asedian a los liberales hasta que devuelven el gobierno en 1823. España vuelve al absolutismo. Próximo al momento de la muerte de Fernando VII, cambia la ley sálica para permitir el acceso al trono a su hija Isabel. Los conservadores, por su parte, reclamaron el trono para su hermano Carlos. Fernando tuvo 7 hijos, de los cuales solo sobrevivieron dos niñas.

Tras la muerte de Fernando VII en 1833, da comienzo la regencia de su mujer María Cristina, hasta que su hija creciera y pudiera ser coronada. Durante su regencia se sucederían las guerras carlistas que, unido a las pérdidas de España de las colonias americanas, conducen al gobierno a una profunda crisis. En el bando carlista se reunirían los conservadores, mientras que el bando isabelino aglutinaría las distintas corrientes liberales. Durante la regencia, los gobiernos liberales moderados y progresistas seguían sucediéndose (Prieto, 1998). De este periodo destacan la desamortización de Mendizábal, en 1836, y el establecimiento de la libertad de prensa e industria junto a la redacción de la nueva Constitución de 1837. Tras unas nuevas elecciones, los moderados vuelven al gobierno y se produce el mayor momento de inestabilidad. La regenta María Cristina se marcha a Francia, dejando a Baldomero Espartero como regente. Se seguirá sucediendo la alternancia en el gobierno, mientras aumenta la tensión hacia el nuevo regente. La inestabilidad social, provocada por los levantamientos encabezados por sectores progresistas en muchas ciudades españolas, unido a los sucesos de Barcelona, empuja a Espartero fuera del país. El espíritu liberal materializado en la Constitución de 1812, así como el impulso de Quintana para fomentar la educación ciudadana, volverían de nuevo a la oscuridad del olvido en un periodo en que los cambios políticos se sucedían a toda velocidad (Viñao, 2009).

En este momento se adelanta la mayoría de edad a los 13 años para permitir la coronación de Isabel II en el año 1843. La nueva reina recompensa a aquellos liberales que la habían apoyado durante las Guerras Carlistas con la asignación de algunos de los ministerios más importantes. Se produce entonces un periodo de alternancia entre liberales moderados y progresistas en el gobierno. Destacan los gobiernos moderados, los cuales redactan en 1845 una nueva Constitución, más conservadora que las anteriores, en la que se defiende la idea de un Estado centralizado y uniforme, suspenden la desamortización, reforman la hacienda y endurecen la ley electoral, reduciendo el número de votantes a una minoría acaudalada. Durante estos años se producirían numerosas reformas educativas, que por la rapidez con la que se sucedieron, se hallaron desposeídas de cualquier carácter funcional. La Constitución de 1845, no obstante, sirve para determinar de forma definitiva la separación de poderes, derrumbando los estamentos y abriendo la puerta a la nueva sociedad de clases. En ella, la ciudadanía era igual ante la ley, aunque la riqueza y la propiedad se repartirían de forma desigual, por lo que la nueva jerarquía vendría determinada por la dimensión material y la capacidad de acumular riquezas (de Puelles, 1986, pp. 114-116). La sociedad ahora se dividiría en clases dirigentes (alta burguesía, aristocracia, iglesia y ejército), clases medias (funcionarios, comerciantes, profesionales liberales y pequeña burguesía en general) y clases populares (campesinos, jornaleros y proletarios).

En 1854, los liberales progresistas tratan de poner fin a los constantes cambios en la legislación educativa. Para ello, impulsan la creación de un sistema educativo nacional, para lo cual cuentan con el apoyo de los moderados. Dos años después, éstos asumen el gobierno y continúan con el proyecto. En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública, la cual había asumido buena parte de las propuestas surgidas durante el bienio progresista. Conocida como la Ley Moyano, estructuró el sistema educativo nacional, dividiéndolo en etapas y asegurando su universalidad. Para ello, se establecen su centralización, su gratuidad y su secularización. La ley contó con el apoyo de moderados y progresistas, debido a su carácter general y poco profundo, evitando aspectos concretos y controvertidos que pudieran desembocar en desastre si no se llegaba a un acuerdo durante el debate parlamentario (de Puelles, 1986, pp. 142-148). La ley conservó su vigencia durante más de un siglo.

Los años siguientes continúan marcados por la inestabilidad y la alternancia de los gobiernos. Durante este tiempo se firma un concordato con la Santa Sede, por la cual

se permite a la Iglesia la libre inspección del sistema educativo con el objetivo de catolizar la escuela española. La educación seguirá marcada por su profundo carácter conservador y autoritario, a pesar de las presiones ejercidas por diferentes corrientes liberales, tales como el evolucionismo o el krausismo. Como consecuencia de estas tensiones, en 1867 se inicia la primera Cuestión universitaria, impulsada por varios profesores universitarios que se rebelaron contra las limitaciones que sufrían en su ámbito. Un año después se proclama mediante decreto la libertad de enseñanza, lo cual empeora la situación de inestabilidad (Capitán, 1994, pp. 162-170).

Ese mismo año, tras surgir nuevos levantamientos durante el gobierno de O'Donnell (liberal moderado), en 1868 se produce la Gloriosa, un levantamiento liberal que termina con la huida de Isabel II a Francia. Se forma entonces un gobierno temporal, que redacta la Constitución de 1869, en la cual se recuperan ciertos aspectos liberales, tales como el sufragio universal o la libertad de culto. Pero además se establece la monarquía constitucional como la forma de gobierno en España. En consecuencia, el gobierno del país se mantendría en funciones hasta la coronación de un nuevo monarca. Tras una votación en el Congreso, es elegido Amadeo de Saboya, el cual es llamado desde Florencia (Italia) para su coronación en 1871. Sin embargo, su reinado cosechó la animadversión de carlistas (reclamando ahora el trono para el nieto de Carlos), alfonsinos (que reclamaban el trono para Alfonso, hijo de Isabel II), republicanos, la iglesia (que lo acusaba de no detener la desamortización) y las sociedades obreras (que empezaban a surgir sobre todo en Cataluña tras la entrada en España de las ideas marxistas). A todo esto había que añadir la creciente preocupación por la guerra independentista de Cuba. Ante las dificultades para el gobierno de la nación, Amadeo de Saboya renuncia a la corona el 11 de febrero de 1873. Esa misma tarde se proclamaría la Primera República Española (Capitán, 1994, pp. 170-173).

La educación europea se articulaba en torno a un concepto tradicional de escuela. A pesar de la influencia de Rousseau y Pestalozzi, quienes contribuyeron a la construcción del carácter experimental y científico de la educación de final del siglo, predominó el modelo tradicional, construido en torno al libro y al maestro, basando el método en la adquisición memorística de los contenidos. Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) mantuvo viva la teoría pestalozziana a principio de siglo. El alemán apostó por una educación basada en el perfeccionamiento del espíritu humano, desplazando el conocimiento específico o la formación especializada del aula. Herbart dotó a sus estudios



sobre educación de un cientifismo superior al de ningún pensador anterior, basados en sus conocimientos sobre Filosofía y Psicología. Niega el innatismo, y parte desde una teoría similar a la de la *tabula rasa* de Locke para construir un relato metafísico sobre el alma humana, vacía en el momento del nacimiento, en donde los conceptos que absorbe son el producto del tiempo y las experiencias. La figura del profesorado es, por tanto, un estímulo externo que contribuye a generar conceptos en el espíritu del alumnado, por lo que presta un especial interés al mismo. Por otra parte, desde sus conocimientos en psicología, identifica cuatro fases que forman parte del proceso de aprendizaje de un concepto, y que dependen del interés del alumnado para fomentar el descubrimiento guiado. Estos cuatro pasos son la clarificación, la asociación, el sistema y el método (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 344-355).

El protagonismo de la formación de la personalidad no fue exclusivo en él, si bien ninguno sus coetáneos llevaron sus teorías al extremo de dedicar el proceso de educación en exclusiva a ello. Las tres corrientes pedagógicas principales que habían empezado a instalarse sobre el mapa pedagógico europeo trasladaban el foco de interés hacia aspectos más relacionados con la capacidad de aprendizaje del ser humano, y la Pedagogía comenzaba a cuestionar los dogmas tradicionales. Como ya se ha mencionado, destaca el carácter experimental y científico de la educación, lo cual permite depurar métodos y ampliar los conocimientos pedagógicos bajo el prisma de las mencionadas corrientes: sociologismo, biologismo y psicologismo. Todas conservaron el carácter científico del legado de Herbart, si bien diferían en determinados aspectos.

El sociologismo parte de la tesis de que la educación ha de servir para formar al educando para su total inmersión en la sociedad, preparándose para cuanto la comunidad espera del sujeto. Es decir, considera la educación como un hecho social, del cual la ciudadanía forma parte. Esta corriente niega la individualidad humana; el ser humano vale más cuanto más integrado esté en el grupo. Así deforman hasta el extremo las tesis de Rousseau, situando los intereses sociales en el centro de la actividad educativa y negando cualquier iniciativa de enseñanza o aprendizaje individual. Este concepto de sociedad surgido de un modelo educativo como el presentado, adolece de varios puntos débiles. En primer lugar, el progreso de la humanidad, y en especial, el que se vivió desde el Siglo XVIII, ha estado apoyado por el creciente respeto a la individualidad de cada persona, reconociéndolo como un ser humano independiente, dueño de sus acciones y sus pensamientos y, en consecuencia, poseedor de unos derechos y libertades inalienables.

Las tesis presentadas por el sociologismo apuestan por una ciudadanía despojada de su humanidad más exclusiva. Esto adelanta su segundo punto débil: la masa social resultante, que habrá de surgir por y para la sociedad, lo cual entraña el peligro de generar una masa acrítica que funcione como una obediente herramienta al servicio del poder. Uno de sus representantes más notables es el francés Émile Durkheim, padre de la sociología (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 358-361).

Por otra parte, surge el biologismo, que alcanzaría su momento de mayor esplendor a comienzos del Siglo XX, cuando señalan a la Pedagogía como una subcategoría de la Biología. Surgida del creciente auge del evolucionismo, impulsada desde el emergente positivismo y asentándose en la corriente materialista (que en el ámbito pedagógico había surgido en contraposición al idealismo kantiano), el biologismo reduce la Pedagogía al estudio de los mecanismos biológicos que permiten que se produzca el proceso de aprendizaje en un ser humano. El excesivo peso de las características genéticas empujaba esta corriente hacia el determinismo biológico que había comenzado a propagarse tras la publicación de las teorías sobre la evolución humana de Charles Darwin. En Sociología tuvo un impacto muy acusado, sobre todo hacia el final del Siglo XIX y principios del XX, en plena expansión capitalista. El filósofo y naturalista inglés Herbert Spencer, inspirado en las ideas de Thomas Malthus, acuñó el término *darwinismo social* para referirse a los factores genéticos que se encontraban detrás de las profundas desigualdades económicas que comenzaban a agravarse en los países de más larga tradición industrial capitalista (Sandín, 2000). El biologismo como corriente pedagógica reafirmaba su incompatibilidad con el resto, y se autoproclama único enfoque posible para estudiar el fenómeno educativo. A pesar de sus tesis de exclusividad, los aportes de la Biología al campo educativo han superado esta dimensión, contribuyendo de manera significativa a su desarrollo.

Por último, con el cambio de concepción de la infancia, aceptándola y estudiándola como tal (no como una versión de la adultez en miniatura), así como con el desarrollo de la Psicología experimental, surge el psicologismo. Esta perspectiva señala la necesidad de aplicar una educación diferente a cada etapa del desarrollo del menor. Esta corriente, que comienza con Locke y Rousseau, y continúa con Herbart y Pestalozzi, se nutre del incipiente campo científico de la Psicología como un apoyo a la Pedagogía. Sin embargo, su desarrollo condujo a un razonamiento casi determinista, que supeditaba la Pedagogía a la construcción de métodos basados en los conocimientos y conclusiones

que se extraían desde el estudio psicológico de una persona. Esto conducía a la práctica eliminación de la funcionalidad que posee la Pedagogía, al entenderse que la educación jamás podrá perfeccionar lo que no existe previamente en la psique de un ser humano (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 362-368).

Cada una desde su área tuvo un impacto significativo sobre la Pedagogía a partir de entonces. La investigación educativa contemporánea debe mucho a estos primeros científicos que, si bien pecaron de un extremo aislacionismo disciplinar, abrieron las puertas a la Pedagogía tal y como la entendemos hoy, como un aglutinante de disciplinas científicas que contribuyen a su enriquecimiento particular. Para el estudio de la educación democrática nos interesa la dimensión social, la cual ganaba protagonismo en sintonía con el auge liberal y el amparo del sociologismo. Comienzan a estudiarse las relaciones que surgen entre la sociedad y la escuela, y, sobre todo, las potencialidades que eso supone, lo que ayuda a atraer el interés de los gobiernos hacia una educación universal y dependiente del Estado. Este impulso será fundamental para promover el final del sistema dual de educación que separaba la instrucción del pueblo llano de la educación de las clases medias y altas.

Si bien el XIX sería el siglo del constitucionalismo y la democracia, ambas no harían su aparición de forma súbita, sino que se irían asentando al mismo tiempo que lo haría capitalismo, impulsado por la Revolución Industrial. La manifestación progresiva de sus virtudes sociales contribuiría a su asentamiento definitivo. Mientras tanto, surgirían brotes liberales con frecuencia en Europa. La inestabilidad política, social y bélica provocó una creciente tensión que sometía al continente al hermetismo. Las ideas liberales se enfrentaban, por un lado, a la dura resistencia que ofrecían las monarquías europeas, y por otro, a una realidad social y a una tradición de pensamiento que no permitían su desarrollo natural. Y es que, tal y como nos recuerda Aristóteles, “las costumbres democráticas conservan la democracia, (...) y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado” (2019, p. 177).

En consecuencia, no habrá lugar para una organización sociopolítica basada en un sistema democrático sin que se haya instalado en la ciudadanía las condiciones personales y materiales previas para tal fin. Durante el Siglo XIX, el surgimiento de tales condiciones estuvo condicionado por una inestabilidad gubernamental casi endémica, que implicaba la ausencia de seguridad física y económica, de garantía de derechos y libertades civiles,

o del abastecimiento regular de servicios y productos de primera necesidad. Es justo afirmar que durante este Siglo se produjeron importantes contribuciones al asentamiento de tales condiciones en Europa, aunque aún quedaba lejos el establecimiento definitivo de una comunidad política democrática. Estas contribuciones, entre otras, fueron la desamortización, la ampliación del sufragio, la separación de poderes, la ampliación de derechos y libertades, el auge del capitalismo y el crecimiento económico (Todd, 1995). Todo esto intervendría en la formación de la personalidad de la ciudadanía europea decimonónica<sup>2</sup>.

#### **4. Final del modelo dual educativo e innovaciones pedagógicas del Siglo XX**

Con el establecimiento de la I República española, en el año 1873 se celebran elecciones para decidir el modelo de organización sociopolítica del país, alzándose el federalismo frente al cantonalismo como la opción mayoritaria. Sin embargo, ese mismo año comienza la rebelión cantonal, emprendida por los defensores de una España dividida en cantones independientes del Estado, en lugar de Federaciones con cierta limitación de competencias. El cantonalismo vino impulsado por los pensadores krausistas (Suárez, 2007). Varias zonas en el país declaran su propio cantón independiente de la capital. Al año siguiente, Nicolás Salmerón emprende una dura ofensiva contra los cantones, eliminándolos en su totalidad (salvo por el cantón de Cartagena, que aún habría de mantenerse independiente unos meses más). Tras el pronunciamiento de Martínez Campos, el 31 de diciembre de 1874, llega al poder Cánovas del Castillo, el cual se autoproclama regente de España, poniendo fin a la República e introduciendo el periodo conocido como la Restauración. Orquesta entonces la vuelta de Alfonso XII, proclamado rey ante las Cortes Españolas en enero de 1875.

Con el objeto de estabilizar la situación del país, Cánovas apuesta por un sistema de gobierno bipartidista, en la que la alternancia entre dos partidos (conservadores y liberales) dotaría al sistema de gobierno una apariencia de democracia, evitando la decadencia provocada por el sistema de partido único que acabó en desastre durante el reinado de Isabel II. Ese mismo año, bajo el gobierno de Cánovas, se firma un Real

---

<sup>2</sup> La evolución de la personalidad de la ciudadanía europea no se produce de manera uniforme, llegando a establecerse profundas diferencias entre regiones. Merece la pena acudir a *La invención de Europa*, de Emmanuel Todd (1995), en donde aborda este proceso teniendo en cuenta el desarrollo de distintas instituciones, tales como la familia o la religión. El surgimiento de las democracias contemporáneas, que florecieron en el terreno liberal, está relacionado con este desarrollo.

Decreto por el cual se recupera la vigencia de la Ley Moyano, negando de nuevo la libertad de cátedra. Esto provocaría el alzamiento del profesorado liberal, dando comienzo a la *segunda cuestión universitaria*. El profesorado sublevado pronto acabaría apartado de sus funciones docentes o dimitiendo. Gran parte de ellos fueron encarcelados, entre ellos, Giner de los Ríos, Salmerón y Azcárate (Capitán, 1994, pp. 181-184).

En 1876 Sagasta sustituye a Cánovas. Con él se inicia un periodo más aperturista, en donde las disposiciones más restrictivas fueron derogadas, reponiendo al profesorado apartado de sus cátedras. Los tres profesores mencionados (Giner de los Ríos, Salmerón y Azcárate) ya habían sembrado la semilla de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Ese mismo año se firma la nueva Constitución española, redactada con un objetivo estabilizador. Este periodo destaca por la recentralización de poderes, la reducción del sufragio, el fin de la Guerra Carlista, y tras ella, el fin de la guerra de Cuba, tras la cual, se aboliría la esclavitud en la isla e incluso se les permitiría elegir a sus propios diputados en las Cortes. Empiezan a surgir así las condiciones para asentar las bases de un Estado liberal. La nueva Constitución permitía la libre fundación de centros de instrucción y educación (de Puelles, 1986, pp. 200-203). Se termina de cumplir así con los requisitos necesarios para que ese mismo año se funde la Institución Libre de Enseñanza, que abriría sus puertas el 29 de octubre de 1876 (Capitán, 1994, pp. 186-187).

La ILE surge como un centro educativo privado y laico, que en origen se dedicaba a la formación universitaria en exclusiva, aunque pronto extendería su oferta a la educación primaria y secundaria. De marcado carácter humanista, la ILE rompe con la enseñanza tradicional, apostando por la formación integral de su alumnado, prestando una especial importancia a la formación física, el fomento del espíritu crítico y la coeducación (de Puelles, 1986, pp. 289-290). Si bien es posible distinguir una clara influencia rousseauiana, ésta llega alterada tras pasar por el tamiz krausista que, si ya había empezado a ser visible, con la ILE terminaría de asentarse en España.

El krausismo es la corriente filosófica iniciada por el filósofo sajón Karl Christian Friedrich Krause (1781 - 1832). De tradición idealista postkantiana, centra todo su interés en la metafísica, la cual se verá influida por los revulsivos sociales de su tiempo. Krause es el creador del panteísmo, a caballo entre el panteísmo y el pandeísmo. Es decir, este enfoque rechaza la idea de que Dios es independiente del universo y la naturaleza (como defiende el panteísmo), así como que forma parte del Todo, perdiendo su trascendencia

(como propone el pandeísmo). El panenteísmo señala la universalidad que supone Dios, pero acepta que no se limita al propio universo, sino que es capaz de trascender de ese conjunto. Esta propuesta es capaz de aglutinar a Dios, a la naturaleza y a la humanidad en un solo conjunto lógico e interdependiente que sentará las bases epistemológicas de la Filosofía krausista. Desde esta perspectiva, la humanidad es resultado de la unión de la naturaleza (la dimensión física) con el espíritu (lo relativo al alma). Esta visión de la humanidad como un solo pueblo, como una comunidad trascendente en medio de conceptos superiores, se traslada al ámbito de la Pedagogía, y en comunión con el ideario rousseauiano, apuesta por una educación humanista e integral. Debe dirigirse al alma del educando, perfeccionando sus características personales y sociales a fin de formar parte activa de ese conjunto último que es la humanidad. La idea de Dios es importante para esta propuesta, pues en torno a ese ideal se va a construir el sistema de valores morales que utilizará de referencia en su aplicación metodológica (Capellán, 1998).

El espíritu conciliador de las aportaciones de Krause casó bien con el ideario liberal español, que apostaba por una regeneración social en donde el pueblo llano pudiera ampliar sus derechos y su bienestar, sin rechazar el componente deísta que aporta el modelo metafísico krausista al sistema moral. Si el krausismo había nacido y crecido como una corriente filosófica, su vertiente política se denominó *krausoinstitucionalismo*. Uno de sus máximos representantes en España será José Canalejas que, tras haber ocupado diferentes ministerios, fundará el Partido Liberal-Demócrata en 1902. De profunda inspiración krausista, defendía una intervención estatal suficiente como para garantizar el bienestar y el desarrollo de la ciudadanía, a la cual habrían de supeditarse otros aspectos como el desarrollo económico (y no al revés). Simpatizó con las demandas de la clase obrera, reconociendo el derecho a la unión sindical, a la negociación colectiva y a la huelga. Además, desarrolló el derecho laboral en busca de una seguridad jurídica para la clase trabajadora. Canalejas llegó a ocupar la presidencia del gobierno durante el bienio de 1910-1912. El krausoinstitucionalismo español, que conjuga el ideario liberal social, escorado hacia la izquierda del espectro político, con las contenciones morales krausistas, dio lugar a una estructura social de corte liberal en la que se permitía un intervencionismo del Estado suficiente como para garantizar cierto estado del bienestar (Suárez, 2007).

El lugar en donde el krausoinstitucionalismo se manifiesta de forma más significativa es en la ILE. De hecho, gran parte de sus fundadores son además grandes

representantes del movimiento filosófico en España. La ILE asumiría gran parte de su ideario, apostando por la formación integral, crítica y democrática, abriéndose a la coeducación, y prestando especial interés al progreso científico. Se asume así gran parte del pensamiento de Rousseau o Pestalozzi, por lo que es posible seguir el rastro de la tradición educativa liberal democrática (en contraposición a la liberal individualista de Locke) hasta la ILE.

Dirigido por la rama social del liberalismo, y encarrilado por las doctrinas filosóficas krausistas, Giner de los Ríos promovió proyectos orbitales a la ILE. Éstos presentaron un carácter social, guiados por la máxima de que la educación no solo es para la sociedad, sino además en sociedad. De este modo, de los Ríos impulsó la apertura del Museo Pedagógico Nacional, la Junta para Ampliación de Estudios y la Residencia de Estudiantes. Ésta última fue un punto de referencia para el alumnado universitario. Este nexos sirvió para fomentar el contacto entre los pensadores en ciernes de principios de Siglo XX, de donde surgieron numerosas colaboraciones y proyectos.

Durante el último cuarto del Siglo XIX, España vive los años de mayor progreso económico. La consolidación del ferrocarril y la industrialización del norte de España permiten al país tomar aire tras décadas sumido en las sucesivas crisis financieras como consecuencia del retraso industrial y de los constantes conflictos bélicos. Los efectos de la Revolución Industrial comenzaban a extenderse por la nación, y en el seno de las grandes masas de trabajadores, surgidas en su mayoría por el éxodo masivo desde entornos rurales a entornos urbanos, brotan las primeras organizaciones de trabajadores, que reclamarían mejores condiciones laborales y sociales. Comienzan a agruparse bajo el paraguas del ideario marxista, y más tarde, bajo la influencia de las ideas de Mijaíl Bakunin, uno de los primeros teóricos del anarquismo. El capitalismo, como dogma económico y financiero, encontrará en este periodo un terreno propicio para su definitivo asentamiento en el país.

En 1885 muere Alfonso XII, quedando en regencia María Cristina de Habsburgo, su mujer, entonces embarazada del que más tarde se convertiría en Alfonso XIII. La creciente estabilidad gubernamental contrastaría con el descontento que surgía por parte de nacionalistas (vascos y catalanes), republicanos y movimientos obreros. Los anarquistas, de hecho, se atribuirían el asesinato del presidente del gobierno Cánovas del Castillo en 1897. Los colectivos marxistas, que también se organizaron en asociaciones

sindicales, se decantaron por la acción política, aunque nunca llegaron a renunciar a la acción directa. En 1879, Pablo Iglesias funda el Partido Socialista Obrero Español. Años más tarde, ocupando el flanco sindical en su oposición a la burguesía, fundará la Unión General de Trabajadores, en 1888. Tras el desastre del 98, el *Regeneracionismo* sería el último atisbo liberal antes del final del Siglo XIX. Sin embargo, este movimiento no terminaría de asentarse (Capitán, 1994, pp. 283 y ss.). La regenta María Cristina devuelve a Sagasta al frente del gobierno en 1901, y un año más tarde, Alfonso XIII ocuparía el trono.

De forma paralela, en este último cuarto de Siglo surge un movimiento internacional conocido como la Escuela Nueva. Su objetivo es establecer, modernizar y universalizar un modelo educativo paidocentrista y humanista. Se trata de una reacción al estatismo pedagógico del momento, que alcanzó una repercusión global e inspiró profundas reformas en los sistemas educativos sostenidos con fondos públicos. Además, gracias a los esfuerzos de cooperación internacional, los métodos y técnicas se perfeccionaron gracias a la colaboración y la experimentación pedagógica, haciendo de cada una de estas escuelas un laboratorio de pruebas. La cooperación internacional dio sus frutos en forma de resultados prometedores y nuevos recursos pedagógicos, tejiendo una red de conocimientos y recursos sin precedentes hasta ese momento.

#### ***4.1. La Escuela Nueva***

La Escuela Nueva fue un movimiento internacional que aglutinó todas aquellas corrientes pedagógicas que se encontraban dentro de un marco ideológico común determinado. Esto dificulta el establecimiento de sus características específicas con precisión, así como el verdadero alcance del movimiento. Además, dada la irregularidad con la que surge el movimiento en cada parte del mundo, su propia denominación también se verá alterada según el país en donde se desarrolla.

Existe cierto consenso en torno al inicio del movimiento, situando su origen en el año 1889, cuando Cecil Reddie funda la escuela *Abbotsholme* en Derbyshire, Inglaterra (Marín, 1976; Tiana, 2008). Su fundador se traslada a un entorno rural, y establece el colegio como un experimento de educación progresista, situando al alumnado en el centro de la actividad escolar y prestando especial interés al fomento de la actividad física, la relación con la naturaleza y el trabajo manual. En su momento, la escuela fue conocida



como *the New School* (la Escuela Nueva) en contraposición a las *public schools* inglesas (Marín, 1976). En inglés, el término *public school* (cuya traducción literal es escuela pública) se ha instalado en el lenguaje popular para hacer referencia a las escuelas privadas, muy selectivas y elitistas<sup>3</sup> (Benn, Fielding y Moss, 2019). Esta reticencia hacia el término *público* solo existirá en Inglaterra, pues el movimiento poseía en realidad el anhelo de hacer llegar su modelo pedagógico a la sociedad en general a través de un sistema público dirigido por el Estado. Siguiendo la estela de *Abbotsholme*, pronto se inauguraron otros centros en Inglaterra, así como en Alemania, en donde Hermann Lietz fundó en 1898 en Ilsenburg su *Landerziehungsheim*, traducido como *hogar de educación en el campo* (Marín, 1976). En el país germano, el movimiento se agrupó bajo la denominación de *Reformpädagogik*.

Esta tendencia pedagógica, cuya principal característica es su afán reformista, comienza con las primeras propuestas de Rousseau, y las aportaciones posteriores de sus herederos intelectuales. Cabe reseñar una experiencia sobre todas las demás, debido sobre todo a su aplicación: *Yásnaia Poliana*, impulsada por el escritor, filósofo y pedagogo ruso Lev Tolstói (1828 - 1910). En su residencia de campo albergó un centro educativo, también de tradición rousseauniana, en la que acogía a los hijos del campesinado que habitaba la zona. Antes de emprender este proyecto, el ruso se había trasladado a una zona rural junto a su mujer y sus 13 hijos e hijas, abandonando la vida lujosa y acomodada que llevaba en la ciudad. Consciente de las contradicciones que presentaba su pensamiento y obra con respecto a su forma de vida, renunció a los privilegios materiales, y ya en la finca rural, trabajó como zapatero antes de abrir la escuela. En ella, prestó especial interés al aprendizaje en el campo, y no en el aula, fomentando el ejercicio físico y el conocimiento de la naturaleza. Este es un antecedente interesante, pues muchas de las escuelas que se fundarían más tarde bajo el auspicio de la Escuela Nueva compartirían rasgos generales con la del ruso como, por ejemplo, llevar la escuela a un entorno natural, fomentar el aprendizaje guiado en contacto con la naturaleza o desestructurar la jerarquía escolar para que el alumnado avance según su capacidad e interés. Asimismo, la nueva corriente aprovechó los desencantos del ruso con respecto a las tendencias infantiles de su alumnado, que le hicieron replantearse su doctrina no intervencionista, y que sirvió para que la Escuela Nueva no repitiera los mismos errores (Moreno, Poblador y del Río,

---

3 Un ejemplo de *public school* sería la *Westminster School* de Londres. Allí fue enviado John Locke para estudiar en 1647 (a la edad de 15 años) gracias a la influencia de su padre.

1986, pp.420-421).

Según se van extendiendo las virtudes de la Escuela Nueva, comienzan a surgir centros con un carácter similar en países de toda Europa, así como en Estados Unidos. Todas estas escuelas adoptarían el apellido de *new* (nueva). A pesar de la amalgama ideológica que reina entre ellas, existen, atendiendo a Tiana Ferrer (2008) tres características comunes a todas. En primer lugar, recuperaron el paidocentrismo de la tradición rousseauiana. El profesorado se adapta a los ritmos de aprendizaje y al interés de su alumnado. En segundo lugar, se interesaron por la formación integral, prestando especial interés a otras dimensiones humanas, hasta ese momento, secundarias o inexistentes, como el desarrollo afectivo del alumnado o el fomento de la sensibilidad artística. Estas disciplinas formaban parte del contenido pedagógico de la descendencia de la clase alta. Su inclusión en escuelas populares se hizo con decisión y vocación de permanencia a largo plazo, rasgos que la hicieron destacar sobre todos aquellos intentos previos. Por último, y en línea con la anterior, las escuelas habían trasladado el centro de interés hacia el aprendizaje activo. El alumnado aprende haciendo, lo que requiere una actitud activa. Debido a la popularidad de este rasgo, y la novedad que supuso en su momento, se dio en llamarlas *Escuelas Activas*, lo que contribuyó a la diversificación terminológica con la que nos referimos a esta realidad.

En su afán reformista, la Escuela Nueva abandonará la pedagogía tradicional para enfocarse en el alumnado y en su formación integral. Asimismo, y tal y como se desprendía de la pedagogía social de Rousseau, este movimiento estuvo marcado por su interés social. La escuela no debía ser concebida como una institución secundaria o aislada del desarrollo social, sino como un motor de la comunidad, con capacidad de mejorarla e incluso transformarla. La escuela debía ser en y para la sociedad. Esta dimensión llamó la atención de no pocos pedagogos afiliados al movimiento, que se interesaron por la relación que existe entre la escuela y la sociedad, inquiriendo la existencia de un enorme impacto que debía ser estudiado y aprovechado. Su estudio se realiza con el objeto de reformar la sociedad, imprimiendo en su pedagogía un espíritu progresista interesado en las necesidades sociales y políticas (Tiana, 2008). En sintonía con el carácter liberal de las democracias emergentes, la Escuela Nueva definió un modelo democrático muy concreto, y se basaron en él para establecer la organización interna de los centros. Este tipo de organización interna, que exige cierto grado de implicación y participación del alumnado, trata de reproducir la metodología del gobierno

de las democracias participativas, que amplía la capacidad de decisión de la ciudadanía, sin llegar a ejercer un gobierno directo, tal y como se desprendía del modelo rousseauiano. Es decir, reproducían un modelo democrático a caballo entre la democracia directa y la representativa.

El norteamericano John Dewey (1859 - 1952) fue uno de los máximos exponentes de esta corriente dentro del movimiento. En 1916, publica su obra más notable, *Democracia y educación* (Dewey, 2001). En ella explora la dimensión política de la educación desde el prisma filosófico. Para Dewey, la perpetuación y el progreso de la sociedad se fundamentan en las relaciones dialógicas que se establecen entre sus miembros. La capacidad de razonar de la ciudadanía es lo que les permite participar en ese diálogo, por lo que la educación de la ciudadanía debe orientarse hacia tal fin. La democracia, desde este enfoque, es el diálogo abierto a toda la comunidad. La ciudadanía debe poder conocer, opinar, discutir y, si lo prefiere, cambiar el fin por el que están trabajando. Para ello se requiere establecer un diálogo, al que solo se puede acceder mediante la formación cultural y el perfeccionamiento de las habilidades personales, lo que permitiría a la ciudadanía estar preparada para la iniciativa y la adaptabilidad (Dewey, 2001, p. 82).

Desde una posición holística, Dewey extiende la vida social y democrática de la ciudadanía hasta la escuela, y le asigna la tarea de transmitir los códigos del diálogo democrático que se está produciendo fuera. Por eso, concebía la escuela como una comunidad social a pequeña escala, en donde podrían reproducir los aspectos deseables de la sociedad, a la vez que evitaban aquellos que dificultan o impiden el progreso social. En esta línea, planteó cambios estructurales en las escuelas de modo que fuera posible reproducir una sociedad más democrática y mejorada. De esta forma, el alumnado transformaba la sociedad cuando, en forma de ciudadanía, extendía su aprendizaje hacia la esfera social. Cabe señalar que el propio Dewey reconoce la influencia de numerosas instituciones que, fuera de la escuela, influyen en la formación del carácter de la ciudadanía (Capitán, 1986, pp. 97-105).

Dewey fue uno de los últimos pensadores políticos que trataron la educación como una parte intrínseca y fundamental de sus teorías democráticas (Honneth, 2013). Desde su perspectiva filosófica de la democracia, nos ofrece una visión interconectada de la realidad social en donde los elementos que la componen dependen unos de otros. Además,

no niega el elemento primitivo del ser humano, cuya presencia altera su carácter e influye en sus relaciones sociales y privadas. Este carácter primitivo y natural está relacionado con lo tradicional, es decir, con lo que es habitual. Así, este carácter no se justifica más que por la cotidianidad en lugar de fundamentarse sobre procesos reflexivos. Sin embargo, todo aquello sometido a la revisión, a la duda e incluso a la incertidumbre, ya contiene en sí el carácter reflexivo que permite a lo cotidiano ser repensado y mejorado. La democracia, según Dewey, puede y debe afrontar su incertidumbre, pues un sistema cerrado y definitivo no tendría margen de mejora. Esta noción de relación orgánica que se produce entre el sujeto y el objeto es la causa final de la experiencia, y forma parte de la herencia que Hegel dejó en la obra del norteamericano. Más tarde, a través de estos fundamentos, sintonizaría bien la dialéctica hegeliana con los nuevos fundamentos científicos del Siglo XIX, en donde la aplicación del método científico a nuevas áreas del conocimiento ofrecía explicaciones concretas a la relación entre los fenómenos y la experiencia. Dewey acabaría rechazando los postulados hegelianos, aunque siempre conservaría esta visión holística de relación orgánica (Honneth, 2013).

Esta perspectiva es interesante, porque en línea con el pensamiento clásico, Dewey no niega la influencia de las costumbres sobre el fundamento de la moral. Pero indica la necesidad de someterlas siempre a un proceso reflexivo, a través del cual se ponen en común costumbres y conocimientos a fin de que la comunidad pueda elegir las acciones adecuadas. La democracia requiere de este diálogo constante entre instituciones y agentes a fin de reevaluar las características internas de forma continua. Aunque el fenómeno educativo debe recoger la línea tradicional de pensamiento de la que procede, debe además intervenir sobre la capacidad de adaptación al cambio, y en un nivel superior, en la capacidad de provocar dicho cambio. Por eso la democracia, que deposita la soberanía en la ciudadanía, tiene que estar preparada para los cambios que el material antrópico pueda demandar. La educación democrática, en este sentido, es la formación que permitiría a la ciudadanía participar en el diálogo social de manera significativa. En última instancia, la educación democrática es una formación política que no acepta ni rechaza ningún sistema de valores, pero los saca del terreno de las certezas y obliga a su constante evaluación.

El pensamiento de Dewey, marcado por la corriente liberal, también sufrió cambios significativos a lo largo de su vida, lo que influyó sobre el optimismo desde el que lanzaba sus propuestas. En una primera etapa, sus propuestas se basan en la bondad

humana, presente en su estado más primitivo. Desde esta posición sostiene que ni el determinismo económico marxista, ni el laxo *laissez faire* capitalista tendrían cambios significativos en la sociedad si no se intervenía directamente sobre la educación (González-Monteagudo, 2001, p. 19). Situaba a la escuela como motor fundamental para la continuidad y el progreso social, mientras que el impacto de los cambios económicos era lento y poco profundo, si se observa desde una perspectiva histórica mayor.

Más tarde, Dewey vira su argumentario, defendiendo esta vez un cambio radical en la economía, así como en otras instituciones sociales. Sostenía que el impulso de la escuela no es suficiente para construir una sociedad democrática; era preciso que las instituciones emprendieran un recorrido común. Compartía con el marxismo su posición crítica frente a la sociedad industrial, aunque no pretendía su disolución, sino un reforzamiento de las estructuras democráticas. Asimismo, es posible conectar otros planteamientos de John Dewey en torno a la Filosofía educativa y democrática con la corriente de pensamiento liberal. El autor nos ofrece una visión muy interesante de la Política, cuyo discurso ha influido de manera significativa en la evolución de la democracia. Por otro lado, tanto el reconocimiento de la influencia que las instituciones ajenas a la escuela ejercen sobre la ciudadanía, así como la constante revisión a la que debe someterse la democracia, forman parte de la herencia de la dialéctica hegeliana, presente en la obra de Dewey (González-Monteagudo, 2001, p. 23).

Desde la fundación de Abbotsholme, la apertura de centros comenzó a sucederse de forma exponencial. De acuerdo con Marín (1976), existieron numerosos términos para referirse a la Escuela Nueva en Europa debido, sobre todo, al irregular crecimiento del movimiento en los diferentes países. Como ya se ha señalado, el movimiento migró a Alemania, en donde Herman Lietz, que ya había fundado la primera *Landerziehungsheim* en 1898, funda dos escuelas más de corte similar. Dos profesores que habían trabajado junto a Lietz en una de sus escuelas, fundan la *Freie Schulgemeinde* (comunidad escolar libre) en Wickerstorf (también en Alemania). Estos profesores fueron Gustave Wineken y Paul Gaheeb. Su escuela se caracterizó por el alto grado de autogobierno que practicaban. Gaheeb decidió más tarde fundar su propio centro escolar con un autogobierno más limitado, causa que le permitió, a diferencia del colegio de su compañero, permanecer operativo durante más tiempo. De hecho, la escuela de Gaheeb sirvió de modelo para numerosos centros educativos que se establecerían en años posteriores en Alemania y Austria bajo la denominación de *Schulgemeinde* (comunidades

escolares). Su trayectoria se alargó hasta el año 1934, cuando fueron suprimidas y sus ideólogos se vieron obligados a emigrar.

En Francia, el movimiento hizo su entrada bajo la denominación de *Education Nouvelle* en 1899 de la mano de Edmond Demolins. Su hijo, que había estudiado en Inglaterra, fue su inspiración para abrir su escuela en el castillo de Des Roches. En 1903, y habiendo ampliado el número de edificios a disposición de la escuela, la dirección pasó a manos de Georges Bertier, quien estuvo a su cargo durante más de 40 años. Salvo el caso de excepción presentado, la presencia del movimiento en Francia fue más escueta que en países del norte europeo (Marín, 1976, pp. 25-26).

Maria Montessori capitaneó el movimiento en Italia. Fundó en 1907 la *Casa dei Bambini* (en italiano, *casa de niños*), un centro escolar en donde destacaba el autoaprendizaje y la alta autonomía del alumnado. Montessori introdujo importantes novedades que marcarían a la educación en general a partir de entonces. Fundó escuelas y centros de formación en diferentes partes de Europa y del mundo, lo que contribuyó a la expansión del método (Capitán, 1986, pp. 167-170). En la actualidad, los centros Montessori aún perviven, conservando el espíritu innovador de la italiana, pero incorporando novedades pedagógicas contemporáneas.

En Suiza, la incursión del movimiento aparecería también en 1907, cuando Tobler funda un *Landerziehungsheim*. Durante los años siguientes, nuevas escuelas abrieron inspiradas en el modelo alemán. De hecho, la influencia germana estaría presente durante la presencia del movimiento renovador en el país (Marín, 1976, p. 26). Una figura clave para el impulso definitivo del movimiento, contribuyendo a su internacionalización, fue Adolphe Ferrière (1879 - 1960), nacido en Ginebra, Suiza. Su figura será determinante para la Escuela Nueva, que él denominaba *Escuela Activa*, no tanto por sus aportaciones, sino más bien por sus esfuerzos en fomentar y difundir el movimiento (Capitán, 1986, p. 141).

El mayor impacto cualitativo y cuantitativo del movimiento se vivió en Estados Unidos (Bisquerra, 1996, p. 66). En el país americano se utilizó la denominación *Progressive Education* (educación progresiva o progresista) para referirse al movimiento. Su andadura comenzó en 1883 en Chicago, en donde el coronel Francis Parker funda la primera escuela. En 1896, John Dewey fundará la escuela laboratorio en la misma ciudad.

Los planteamientos de Dewey aportaron mucho a la filosofía del movimiento. Representante del pragmatismo pedagógico, apostó por la investigación, la experiencia, la creatividad y la democracia en un enorme ejercicio de educación holística.

Como vemos, el movimiento de la Escuela Nueva se desarrollaría en cada país bajo una denominación y unas características propias diferentes entre sí. La presencia de la Escuela Nueva llegó incluso a países como Japón, lo que contribuyó al enriquecimiento ideológico del movimiento (Yamasaki, 2010). Asimismo, existieron experiencias similares en numerosos países latinoamericanos. Ferrière firma alrededor de diez artículos en donde exponía el desarrollo del movimiento en Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Colombia, México, Guatemala, Bolivia y El Salvador (del Pozo, 2003).

Con el tiempo, diferentes representantes de la corriente comenzaron a viajar a otros centros para conocer nuevos proyectos y poner en común sus experiencias. Esto facilitó que se produjera cierta unificación de criterios. A este respecto, es capital la influencia de Adolphe Ferrière, quien funda en 1899 la *Bureau International des Écoles Nouvelles* (la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas). Conocida como la BIEN, por sus siglas en francés, tenía la tarea de servir de enlace entre los colegios y centralizar la documentación que compartían. Además, esta conexión permitía a las escuelas poner en común los avances científicos (pedagógicos y, en menor medida, psicológicos) que realizaban. La Oficina fue absorbida por la *Bureau International d'Éducation* (la Oficina Internacional de Educación) en el año 1926 (Marín, 1976; Capitán 1986).

Otra institución de gran importancia fue el *Institut Jean-Jacques Rousseau* (Instituto Jean-Jacques Rousseau), fundado en Ginebra en 1912. Sus principales impulsores fueron Édouard Claparède y Pierre Bovet (psicólogos y pedagogos), además del propio Ferrière. El instituto se orientó hacia al fomento de las ciencias de la educación desde el giro copernicano impreso en la obra de Rousseau. De su seno surge en 1925 la *Bureau International d'Éducation* (BIE), concebida como una ONG, con fines muy similares a los de la BIEN, a la que acabaría absorbiendo un año más tarde. En 1969, la BIE pasaría a integrarse en la UNESCO, conservando su independencia funcional e intelectual (Marín, 1976).

Pero de todas las organizaciones internacionales, la que más impacto tuvo fue la

*Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (Liga Internacional de la Educación Nueva). Se funda en 1921, tras la celebración de su primer congreso en Calais (Francia). La Liga surge gracias al impulso de Adolphe Ferrière, Elisabeth Rotten y Beatrice Ensor, entre otros, si bien pronto contarían con la presencia de figuras internacionales como John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly o Jean Piaget. La Liga publicó los 7 principios de adhesión, los cuales debían señalar el carácter de las escuelas que querían adscribirse al movimiento. En torno a la Liga habían surgido tres revistas científicas, publicaciones encargadas de difundir la ideología y la labor del movimiento. Cada uno de los tres fundadores dirigía una revista distinta en su país: Elisabeth Rotten fundó en Berlín *Das Werdende Zeitalter* (la Edad Expectante); Ferrière fundó *Pour l'ère Nouvelle* (Para la Era Nueva) en Ginebra, dirigida al público francoparlante; Beatrice Ensor dirigió *The New Era* (la Nueva Era) en Londres (Marín, 1976). Ensor, francesa de nacimiento, aunque afincada en Inglaterra, fue editora de la revista desde su creación en 1919. Dos años después cofundaría la *New Education Fellowship* (Organización de Nueva Educación), que más tarde se transformaría en la *World Education Fellowship* (Organización de Educación Mundial) o WEF, por sus siglas en inglés. Esta pedagoga impulsó de manera indirecta la creación de la UNESCO, en donde se integró la WEF como una ONG independiente, tal y como había ocurrido con la BIE (Marín, 1976).

No existe un consenso definitivo en torno al momento en que acaba el movimiento en Europa, aunque numerosos autores hacen coincidir su final con el estallido de la II Guerra Mundial (Marín, 1976). A partir de 1939, todos los esfuerzos de las naciones europeas (y del mundo occidental en general) se centraron en el conflicto bélico, por lo que las novedades pedagógicas que se aglutinaban en el movimiento de la Escuela Nueva tuvieron un desarrollo irregular a partir de 1945. Desde entonces, cada nación tomaría su propio rumbo. En Estados Unidos, que habían sufrido en menor medida el impacto de la guerra, la Escuela Nueva pudo desarrollarse hasta alcanzar la esfera pública, impulsado además por el carácter descentralizado y privado de la educación en el país americano. En Europa, el movimiento se detuvo en seco tras la destrucción provocada por la Guerra, y la presencia de los regímenes fascistas del sur (Marín, 1976).

En Latinoamérica, por el contrario, fue a partir de la mitad del Siglo XX cuando el movimiento alcanzó su momento de mayor esplendor. En este periodo, penetró la esfera pública e incorporó en ella buena parte de su ideario filosófico y metodológico. En Argentina, la Escuela Nueva introdujo el uso de pupitres móviles en las aulas, la



eliminación de la tarima del profesorado o la inclusión de la imprenta en la escuela. Este revulsivo vino impulsado desde los poderes públicos, al contrario de lo que estaba sucediendo en el resto del mundo, en donde la Escuela Nueva se había visto fomentada desde la iniciativa privada. En Sudamérica se fundaron dos revistas adscritas a la Liga Internacional de la Escuela Nueva: *Nueva era* en Argentina y *La nueva era* en Chile (Marín, 1976, p. 27).

En la actualidad, el legado de la Escuela Nueva aún pervive en los sistemas públicos de educación de la gran mayoría de Estados democráticos. A pesar de su disgregación, las bases ideológicas del movimiento continúan presentes en la pedagogía contemporánea, además de en numerosos movimientos y organizaciones que aún se desenvuelven tras su estela intelectual.

#### ***4.2. Educación y democracia en la España del Siglo XX***

Cuando comenzó a crecer la presencia del movimiento de la Escuela Nueva en España, la ILE ya llevaba más de una década emprendiendo en su pedagogía reformas aún más profundas que las propuestas por la Escuela Nueva. Si bien la Institución nunca llegó a adscribirse de manera formal al movimiento, sintió cierto apego por su marcado espíritu reformista. En su revista se publicaron artículos de divulgación del movimiento, centrándose en mayor medida en la influencia norteamericana. En 1898, de hecho, aparecen los primeros textos sobre Dewey y su escuela experimental de la Universidad de Chicago (del Pozo, 2003, p. 321).

Además de Madrid, Barcelona (y lo que podríamos definir como el área de influencia catalana) se erigió como otro núcleo de desarrollo del movimiento, con características propias e independientes. Así, nos encontramos ante dos tendencias sobre el mapa: la zona de influencia catalana (cuyo núcleo se situaba en Barcelona), y la zona de influencia castellana (con origen en Madrid). La pedagogía bajo influencia catalana destacó por su optimismo e idealismo, regresando a la afiliación paidocentrista clásica. En la zona castellana, y sobre todo en Madrid, destacó el eclecticismo con que los pedagogos asumían la cantidad de información que llegaba de toda Europa. La renovación pedagógica trató de situar la actividad en el centro de toda reforma pedagógica. La ILE, a su vez, había marcado en profundidad cualquier movimiento pedagógico alternativo. De este modo, la descendencia de las clases más altas que rechazaban la educación

religiosa se decantaba hacia la Institución como una alternativa sólida y de amplia trayectoria (del Pozo, 2003). Todas las alternativas de carácter privado y laico se erigían siguiendo el modelo de la ILE.

A finales del Siglo XIX, comenzó en Cataluña a crecer el interés por la innovación pedagógica. La avanzada industrialización de la zona y el carácter individualista de la burguesía catalana fomentaron la aparición de estas instituciones escolares de carácter privado. Las figuras más representativas de este primer periodo son Pau Vila (que fundó la Escuela Horaciana en 1905) y Juan Palau Vera (fundador de las escuelas *Mont d'Or* en Barcelona y Tarrasa en 1906). Por su parte, dentro del marco ideológico racionalista, la Escuela Moderna se situó a la vanguardia, y su influencia se notaría no solo en los nuevos centros catalanes, sino además en otros países europeos. Fundada en 1901 por Francisco Ferrer Guardia, esta escuela inauguraría un movimiento importante dentro de la renovación pedagógica en Cataluña. Los centros que se inspiraron en él poseían un carácter popular, y en muchos casos se sostenían gracias a las pequeñas aportaciones económicas de los familiares del alumnado y del sindicato al que se adhería el centro (Capitán, 1994, pp. 437-451). Asimismo, desde la aprobación del Estatuto de la Mancomunidad de Cataluña, en 1914, y hasta la dictadura de Primo de Rivera, el Ayuntamiento de Barcelona y la Diputación de Barcelona pondrían en marcha numerosas instituciones públicas que buscaban materializar el espíritu reformista de la educación, haciéndola extensible a toda la ciudadanía (Roig, 2006).

En Madrid, el movimiento se desarrollaría marcado por la ILE. Todas aquellas experiencias privadas que surgirían a su amparo vendrían además reivindicando una faceta más popular y progresista. Hacia el año 1907, varios jóvenes universitarios, de adscripción socialista, comienzan a reunirse en el *Ateneo* madrileño con el objeto de coincidir con otros intelectuales, sociólogos y otros socialistas para debatir y poner en común sus inquietudes en materia social. Tal y como señala Tiana (1992), a estas reuniones acudirían intelectuales de la talla de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Rafael Urbano o Manuel Núñez de Arenas, entre otros. De estas tertulias surgen dos grandes proyectos, que como hemos visto, compartirían un origen y una sensibilidad comunes, pero diferirían en los métodos. Por un lado, surge la Liga de la Educación Política, que había asumido la herencia de la ILE, se destacaba por su análisis científico de la realidad social y la reflexión. La Liga fue fundada por José Ortega y Gasset, Manuel Azaña y Lorenzo Luzuriaga, entre otros. Éste último fundaría en 1922 la *Revista de*

*Pedagogía*, adscrita a la Liga Internacional de la Educación Nueva. Cabe señalar que además de publicar obras de gran impacto en la materia (*La educación nueva en 1927* o *La escuela nueva pública* en 1931), Luzuriaga traduciría al español la obra *Democracia y Educación*, de Dewey. Por otro lado, aquellos que se escoraron hacia la vertiente activa, fruto del compromiso expresado con la causa obrera socialista, fundan la Escuela Nueva en 1910, cuyo principal promotor fue Manuel Núñez de Arenas.

Esta escuela surge en el seno de la Casa del Pueblo de Madrid, en donde habría de establecerse durante sus años de actividad. A partir 1911, la formación cultural se amplía, mejorando la calidad y la cantidad de los contenidos didácticos de la escuela. Pero, además, comienzan a surgir actividades y servicios que orbitarán el proyecto, otorgando un carácter comunal a la Casa del Pueblo, que se convertiría en un núcleo de actividad para la clase obrera. Entre estos recursos, pusieron en marcha un consultorio jurídico, ofrecieron clases de taquigrafía y crearon un Museo Social. Según Núñez de Arenas, la escuela estaba concebida como un “centro de estudios socialistas” (Tiana, 1992, p. 414), en donde diversos conferenciantes ofrecían charlas que serían tomadas como un complemento de la formación elemental. Entre estos conferenciantes, cabe destacar a Julián Besteiro, José Ortega y Gasset, Leopoldo Alas (el hijo del escritor), Fernando de los Ríos o el propio Núñez de Arenas.

Durante los siguientes años, continuaron compaginando la formación cultural y militante. Organizaban cursos y charlas para discutir aspectos relacionados con la realidad social, los cuales tuvieron mucho eco en su momento. Con estas sesiones, se materializa el afán aperturista de la doctrina socialista hacia sectores reformistas de la burguesía. A medida que pasan los años, la Escuela Nueva se asienta como un canal constructivo entre los socialistas, que comenzarían a moderar sus demandas, y la burguesía reformista, que serviría como cauce para la materialización de sus propuestas. De la Escuela surgiría el programa educativo presentado en el Congreso del PSOE de 1918, que determinaría la posición del partido hacia una escuela pública (de Puelles, 1986, pp. 305-310). Tras el exilio de su principal artífice, Núñez de Arenas, en 1923 la Escuela comenzaría su declive y no volvería a recuperarse (Tiana, 1992, p. 414).

Durante todo este periodo, los poderes públicos también realizaron su incursión en el movimiento, a través de sus *escuelas de ensayo y reforma*. Se creó una figura legal, el *patronato escolar*, para proteger la autonomía de estos centros, de carácter innovador

y experimental. El objetivo era importar métodos extranjeros para gradar su efectividad y exportar aquellos que arrojaban resultados positivos. La excepcionalidad de los patronatos escolares comenzó aplicándose en centros escolares madrileños, aunque más tarde llegarían a acoger centros de toda España. Caben destacar el instituto-escuela Cervantes, de Madrid (al que Ferrière denominó *escuela activa*) y el grupo escolar *las Baixeras* en Barcelona, que creció tras la estela de los colegios *Mont d'Or* (del Pozo, 2003).

Como vemos, la Escuela Nueva se desarrolló a través de la iniciativa privada, aunque contó con importantes centros públicos de carácter experimental y ensayista. Existió, en consecuencia, una gran cantidad de modelos pedagógicos. Además, cada modelo escolar y cada centro se relacionaban con el orden político democrático a su manera. El núcleo de referencia más importante en este periodo fue la Liga Internacional de la Escuela Nueva, pues facilitó cierta unificación de criterios en torno a los cuales establecer un modelo más concreto. Este modelo, en efecto, describía una forma de gobierno específica, mientras que, en otras iniciativas privadas ajenas a la Liga, los modelos de gobierno trataron de ajustarse a la ideología que impulsaba la escuela. Así, nada tiene que ver el gobierno interno o las nociones que se transmiten sobre democracia en la Escuela Nueva socialista fundada por Núñez de Arenas con la Escuela Moderna anarquista fundada por Ferrer Guardia.

En lo que sí van a coincidir todos los modelos escolares de este periodo es en ampliar la libertad de actuación y de decisión del alumnado. Según la corriente pedagógica, ese grado de libertad podía llegar desde la autogestión de las horas de trabajo hasta el funcionamiento interno del mismo centro escolar. Asimismo, las nociones transmitidas sobre democracia también son irregulares. Tal y como vimos, los socráticos nos ofrecieron una lectura dual de la función de la escuela: una conservadora o reproductora del régimen político, y otra transformadora de este (Domínguez, 2016). En este periodo es sencillo distinguir esas dos corrientes, una tradicional y conservadora, y otra reformista y paidocéntrica. Si bien el carácter de estas corrientes es explícito, no lo serán sus afiliados. Incluso dentro del movimiento de la Escuela Nueva es posible hallar voces a favor y en contra del fomento de las democracias coetáneas, de corte liberal y cuyo progreso está anclado al del sistema económico capitalista, algo intolerable para quienes aspiraban a otro modelo económico basado en el colectivismo o intervenido por el Estado.

Con el comienzo de la II República en 1931, la educación pública sufre de nuevo un revulsivo en cuanto a su modernización. Durante el primer bienio (1931 - 1933) se impulsan numerosas reformas vía Decreto que amplían los derechos del profesorado, asegurando su libertad de cátedra y dificultando la injerencia estatal sobre su trabajo. Asimismo, se impulsó la construcción de hasta 27 000 centros de educación primaria en todo el país, si bien el proyecto quedó incompleto, en parte por las consecuencias de la crisis financiera de los años 30. Se reconoció el bilingüismo en el país, permitiendo la educación en catalán en los primeros años. Además, en este periodo se retira a la Iglesia sus funciones docentes. El ánimo del gobierno durante este periodo es aprobar una ley que ampare la educación española, la cual debía ser pública, gratuita, mixta y laica, que ponga en valor la actividad y la creatividad (Capitán, 1994, pp. 613-635).

Durante el segundo bienio (1933 - 1935) se retomaría la construcción de escuelas. Sin embargo, durante este periodo el alumnado se vería reducido y se prohibiría de nuevo la coeducación de niñas y niños. La situación del gobierno no era sencilla, formado por una coalición entre la Confederación Española de Derechas Autónomas (la CEDA), el Partido Republicano Radical y el Partido Agrario. Esta confluencia, a pesar de situarse a la derecha del espectro político, tuvo que lidiar con diferencias ideológicas internas que afectaban sobre todo a asuntos de índole religiosa. Mientras la CEDA se identificaba por su carácter católico, los Radicales se mostraron constitucionalistas, y defendían los recortes que suponía para los privilegios eclesiásticos. En consecuencia, el consenso en torno a la cuestión educativa no fue sencilla. Los Radicales, en cumplimiento de la Constitución, abogaban por el laicismo educativo, pero la CEDA se oponía a la secularización educativa. Los radicales cedieron muchos espacios en este sentido, pues buscaban un acercamiento de la CEDA al constitucionalismo republicano (Capitán, 1994, pp. 635-642).

Ante la creciente inestabilidad, en julio de 1936, el ejército se moviliza para tratar de tomar el gobierno. Comienza así la Guerra Civil española, que habría de durar hasta 1939, año en el que Francisco Franco se autoproclama caudillo de España y se pone al frente del Estado. En 1945 se promulga la Ley de Educación Primaria (Capitán, 1994, pp. 712) o Ley sobre Enseñanza Primaria (de Puelles, 1986, pp. 379 y ss.), la cual recuperaría ciertos aspectos tradicionales y conservadores, como la segregación por sexo, la vuelta al autoritarismo pedagógico y la fuerte presencia católica en el aula. Además, recoge el ideario franquista en cuanto al establecimiento del español como única lengua permitida,

el uso de la simbología del régimen político en la escuela, el fomento del patriotismo y la introducción de una educación de carácter profesional desde la etapa primaria. Con esta Ley se establece la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria (Capitán, 1994, pp. 712-723). En 1970, y tras el constante crecimiento de la demanda aperturista, se aprueba la Ley General de Educación (LGE), también conocida como *Ley Villar*, a través de la cual se trata de dar respuesta a las nuevas características de la sociedad española, influida por las ideas exteriores y el aumento en la calidad de vida de la ciudadanía. Esta Ley reestructura todo el sistema educativo nacional, lo cual dota de solidez a la estructura e imprime un orden lógico progresivo. Se establece un sistema de becas, se traslada la formación del profesorado al ámbito universitario y se abre la educación a las novedades que suponían la evaluación continua o el fomento de la creatividad en el aula (Capitán, 1994, pp. 772-796; de Puelles, 1986, pp. 432-446). La LGE estuvo en vigor hasta que la promulgación de Ley Orgánica de Educación la derogó en 2006.

Con la muerte de Franco, y tras el intento fallido en 1980 por promulgar una ley que recoja la regulación de los centros escolares, en 1985 el gobierno socialista promulga la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. La Ley no trataba de modificar la estructura del sistema educativo, sino regular el derecho a la educación e imprimir un carácter democrático frente al tecnocrático anterior. Con ella se reguló la gestión y el funcionamiento de los centros, así como la participación de la comunidad escolar. En 1990, el mismo gobierno promulga la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual supone un conjunto de modificaciones a la LGE de 1970. Con esta Ley se permite a las Comunidades Autónomas a intervenir sobre la gestión de sus centros, así como sobre la educación de su territorio. Esta descentralización educativa contribuyó a incrementar la democratización en la gestión interna de los centros. Además, se ponen en marcha los Centros de Profesores e introduce la formación permanente del profesorado, se incrementa el peso de los consejos escolares y fomenta la educación especial y la compensación curricular.

#### ***4.3. Movimientos alternativos a la pedagogía tradicional del Siglo XX***

El movimiento de la Escuela Nueva inspiró no solo a diversas corrientes pedagógicas de iniciativa privada a lo largo del Siglo XX, sino que además forma parte del espíritu de los sistemas educativos estatales contemporáneos. El movimiento sentó las bases de la escuela pública tal y como la entendemos hoy: universal, gratuita y obligatoria.

Además, superó al modelo dual que separaba al alumnado por su origen socioeconómico, así como por su sexo, apostando por una educación inclusiva.

Numerosos pedagogos habían recogido la influencia directa o indirecta de la Escuela Nueva en sus propuestas pedagógicas. Este es el caso de Alexander Sutherland Neill (1883 - 1973), escocés de nacimiento, quien conoció de cerca el movimiento, e incluso llegó a colaborar con Beatrice Ensor como coeditor de *The New Era*, la publicación adscrita a la Liga Internacional de la Escuela Nueva en Inglaterra. Neill, cuyos padres eran maestros, quedó marcado por el origen calvinista de su familia, sumida en el miedo y marcada por la autoridad divina y parental. Tras su primer viaje a Europa en 1921, el escocés tuvo la oportunidad de conocer a influyentes pedagogos (en su mayoría alemanes), con quienes emprendería la creación de la Escuela Internacional en Dresde (Alemania). En 1923, Neill y el profesorado se trasladarían a Austria, y un año más tarde, se instalarían en Dorset (Inglaterra) en una finca conocida como *Summerhill*. En 1927, Neill trasladaría el colegio a Leiston, emplazamiento definitivo, en donde la escuela continuaría su labor conservando la misma denominación (Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 521-522).

El modelo pedagógico presentado por Neill, si bien sintonizaba con los postulados oficiales de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, fue un paso más allá al proponer un sistema de autogobierno que englobaba a todas las personas que convivían en el centro. Es decir, pensaba la escuela como una *polis* a escala en la que el alumnado debía interpretar un papel activo como protagonistas políticos de la comunidad. Así, las decisiones del alumnado tenían el mismo peso que las del profesorado. A diferencia de la Escuela Nueva, no se elegían jefes ni representantes, y los premios y los castigos habían sido eliminados. Cada individuo tenía la responsabilidad de ejercer su propia libertad, pues de esta forma se evita el libertinaje que conduce al egoísmo. La libertad requiere de la capacidad de decidir y actuar con la fundamentación racional que permita respetar la libertad de los demás, del mismo modo que los demás habrán de respetar la nuestra. Los beneficios que surgen de este ejercicio no pueden ser enseñados. El altruismo, cuando impuesto, conduce al alumnado a reafirmar el egoísmo que de forma natural se halla presente en la niñez. Sin embargo, en *Summerhill* se respeta este egoísmo, otorgándole espacios suficientes para desarrollarse de forma natural hacia la búsqueda de un beneficio personal en la comunidad. De este modo surgen la solidaridad, y más tarde el altruismo, de manera intrínseca (Capitán, 1986, pp. 507-528).

Este cambio en la formación de la autoridad moral que subyace en la pedagogía de Summerhill no será exclusivo. 20 años atrás, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia ya dibujaba en su metodología una dinámica de gobierno interno similar. Estamos ante un modelo de pedagogía libertaria, sostenida en el racionalismo y el autogobierno o autogestión. Si bien la denominación fue más aceptada entre los simpatizantes del movimiento anarquista y anarcosindicalista, existen numerosas experiencias escolares y aportaciones de pedagogos que, aunque no se afiliaban al movimiento de forma explícita, simpatizaban con él. La pedagogía libertaria hunde sus raíces en la experiencia pedagógica antiautoritaria de *Yásnaia Poliana*, impulsada por Lev Tolstói, que a su vez está inspirada en los postulados fundamentales de la pedagogía rousseauiana: el acercamiento a la naturaleza, la educación activa sin imposiciones, el respeto al desarrollo natural físico y psicológico del alumnado y el paidocentrismo.

La pedagogía libertaria reproduce en el seno escolar un modelo de gobierno conocido como democracia directa. En esta línea surgen los postulados del francés Célestin Freinet (1896 - 1966), quien se nutrió de la influencia de la Escuela Nueva, aunque rechazó su carácter burgués. Freinet sintió cierto apego a la pedagogía socialista tras el crecimiento que experimentó en los años posteriores a la Revolución Rusa (en 1917). Consideraba que ésta prestaba una mayor atención a la colectividad y al sentido de trabajo comunitario. En 1935 funda junto a su mujer, Élise Freinet, y algunos de sus seguidores una escuela en Vence (Francia), marcada por la herencia de la Escuela Nueva (entorno natural, autogestión del centro, autogobierno de alumnado y profesorado, etc.). Sin embargo, en 1953 será expulsado del Partido Comunista, al tiempo que su desafección hacia la pedagogía socialista comenzaba a hacerse patente. En este periodo funda un Instituto cooperativo, que más tarde se internacionalizaría a través de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Fundada en 1958, su fin es estudiar y difundir los fundamentos pedagógicos propuestos por el matrimonio Freinet (González-Monteagudo, 1989).

La educación freinetiana es un compendio de influencias pedagógicas y filosóficas de autoría tan dispar como la de Dewey, Montessori, Decroly, Marx, Piaget, Pestalozzi y el mismo Rousseau. A diferencia de la tendencia coetánea, Freinet recelaba del extremo individualismo presente en las corrientes pedagógicas liberales, y fomentó el trabajo cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa. El entorno que la escuela freinetiana proveía estaba pensado y organizado para fomentar las relaciones



cooperativas y democráticas en la escuela, y este planteamiento está presente desde la base práctica hasta el razonamiento teórico. A diferencia de pensadores anteriores que dedicaron sus esfuerzos a la educación desde disciplinas tan variadas como la Filosofía, la Psicología o la Medicina, Freinet defendía una reforma desde la base (Capitán, 1986, pp. 648-658).

De esta corriente se desprendió la pedagogía institucional, que, si bien es heredera directa de la pedagogía freinetiana, abogaba por ampliar aún más las libertades del alumnado (Capitán, 1986, pp. 669 y ss.). Este movimiento pedagógico sufrió una influencia significativa del constructivismo, una corriente epistemológica que defendía la existencia de estructuras mentales innatas, a las que se le añaden nuevos esquemas creados a partir de la experiencia y su internacionalización. Esta macroestructura mental va a determinar en buena medida la asimilación del nuevo contenido. Su funcionamiento, implicaciones y consecuencias van a ser estudiadas y desarrolladas por pensadores como Piaget, Vygotsky o Ausubel (Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006; Schunk, 2012). Desde esta perspectiva constructivista, la pedagogía institucional va más allá con respecto a Freinet, y sitúa toda la responsabilidad de la gestión del centro escolar en el alumnado. De este modo, puede ir asimilando conductas y conocimientos que le servirá para integrarse en su sociedad. La realidad del alumnado estará supeditada a los métodos utilizados, y no al revés, como ocurre con la pedagogía freinetiana. Es decir, la responsabilidad comienza antes de preinstalar ideas. Así, incluso la organización del mobiliario escolar o los horarios del centro son organizados por el propio alumnado.

La corriente institucional, así como toda la pedagogía libertaria, posee un espíritu antisistema. La principal diferencia es que la corriente institucional apuesta por otorgar mayor poder decisivo y ejecutivo a la ciudadanía, de modo que las instituciones, e incluso el Estado, pierdan su sentido y utilidad a medida que la capacidad de autogestión de la ciudadanía va creciendo. Esta premisa la aleja de los postulados anarquistas, que, a través de la acción directa, promulgaron un cambio revolucionario del sistema político. La corriente institucional encarnó buena parte del ideario que motivó las movilizaciones estudiantiles del mayo de 1968 parisino. Marcados por el antiautoritarismo, se levantaron por la liberación sexual y el desarrollo de los intereses juveniles, premisas muy novedosas pero presentes a este lado del espectro ideológico de la Pedagogía.

La pedagogía libertaria, en general, estuvo marcada por la acción política directa.

La desconfianza que profesaban sus seguidores hacia la educación del Estado era un motivo suficiente para poner en marcha sus propios proyectos pedagógicos. Tomaron la escuela como un escenario social en donde habrían de potenciar actitudes y costumbres en el alumnado que más tarde desarrollaría como ciudadanía. De esta forma, se potencia el trabajo en equipo, el cooperativismo y el movimiento asambleario. Al mismo tiempo, se amplían los espacios de libertad del alumnado a fin de que pueda, mediante la práctica, generar sus propias ideas y opiniones, así como asumir la responsabilidad de sus decisiones. Todo esto bajo la ola del racionalismo que Ferrer Guardia ya había puesto en marcha al principio del Siglo XX. La tradición pedagógica libertaria o anarquista, presente en los espacios escolares conocidos como escuelas libres, aún perduran en la actualidad.

De forma paralela a la corriente libertaria, la pedagogía socialista se había desarrollado sobre todo al amparo de la Unión Soviética. Esta corriente rechazó la extrema individualidad en que derivaba el liberalismo pedagógico, presente incluso en movimientos que se desprendieron de la corriente liberal, pero se escoraron hacia el ala progresista. La pedagogía socialista adoptó el laicismo y la coeducación de la Escuela Nueva, aunque fomentó el papel de la comunidad como una individualidad colectiva. Esto no suponía un rechazo del individuo, ni de cuantos derechos y libertades le pertenecen, sino que asumen la tesis de que tales cuestiones solo tienen sentido en el marco comunitario, en donde pueden ser reconocidos y ejercidos. Este valor de la dimensión comunitaria (o de la libertad negativa) pronto derivó hacia una invasión estatal de la intimidad ciudadana, lo que intervino en el sistema educativo. En consecuencia, la democracia no puede existir en tanto las decisiones de los individuos están subyugadas a la decisión autoritaria de una minoría (que conforma el Estado) sobre la colectividad. Las principales críticas a la pedagogía socialista son el fomento de un capitalismo de Estado, que elimina la iniciativa privada y coarta parte de las libertades individuales, y el autoritarismo estatal, ejercido con despotismo por una reducida oligarquía gubernamental (Capitán, 1986, pp. 323 y ss.).

En torno a la segunda década del Siglo XX surgiría la Teoría Crítica, que desarrolla una lectura crítica de la sociedad industrial de su tiempo según la herencia marxista, pero siempre en contra de las tendencias estalinistas y fascistas que asomaban por diferentes países (Soler y Vilanou, 2001). Esta escuela de pensamiento estuvo articulada alrededor del Instituto de Investigación Social, fundado en Fráncfort de Meno

(Alemania) en 1923. De su interior surge la Teoría Crítica, mediante la cual se pretende realizar una revisión crítica y racional de las condiciones sociales e históricas que provocan las contradicciones sociales y la hegemonía de la cultura dominante (González, 2002). Este grupo de intelectuales pretendía erigir una teoría política y social desde el lado izquierdo del espectro político, de forma independiente a los emergentes movimientos totalitarios de corte marxista. De este modo, trataron de reelaborar su teoría social a fin de hallar explicaciones a los sucesos del Siglo XX más allá de las limitaciones de las metanarrativas dominantes. En esta línea, el movimiento recibió la influencia de antipositivistas o revisores del materialismo, como Sigmund Freud. De la escuela de Fráncfort van a surgir figuras muy relevantes que ejercerán una influencia significativa sobre diversas áreas, como Horkheimer, Fromm, Adorno, Marcuse, Habermas o Pollock. Su radio de influencia alcanzaría disciplinas tan diversas como la Pedagogía, la Psicología, la Filosofía, la Historiología o la Sociología.

La Pedagogía Crítica surge de su seno en torno a mediados del Siglo XX. Su propuesta se fundamenta en la dialéctica hegeliana (en su forma materialista marxista) de la que se extrae esa visión holística (u orgánica, en términos hegelianos) de la sociedad. En línea con lo que ya señalaba Dewey, los pedagogos críticos apuestan por una pedagogía que otorgue a la ciudadanía una voz activa en el diálogo democrático. La alfabetización crítica de Freire (1921 - 1997) se basaba en este precepto. El brasileño, interesado en las posibilidades políticas de la educación, propuso un método de *alfabetización crítica* (Freire, 1979) a través del cual enseñó a leer y a escribir a personas adultas. Esto ya podría considerarse un acto político, si tenemos en cuenta que, hacia mediados del Siglo XX, en Brasil solo podían votar quienes sabían leer y escribir. No obstante, es preciso señalar que la *alfabetización crítica* tiene un alcance mucho más profundo. Partiendo de las ideas previas que el alumnado posee, el método de Freire aboga por construir un nuevo mundo desde lo conocido. Es decir, no partir desde lo abstracto, sino tomar la realidad conocida para su análisis.

El aprendizaje de la lectoescritura era tanto una herramienta básica como instrumento de cambio. La palabra abre la puerta a una reflexión lógica mucho más profunda, con la que es posible acceder a las causas primeras de las experiencias, y hablar su mismo lenguaje para comprenderlas y modificarlas mediante un proceso de *concientización* (Freire, 1979). Este proceso parte intento por comprender “la función de la conciencia y el conocimiento en los procesos de transformación” (Pallarès-Piquer,

2018, p. 133). En este sentido, la *alfabetización* supone un ejercicio político que requiere del conocimiento que fundamenta la razón, y la disposición a la praxis que reclama la propia política. Dada la importancia que tiene una ciudadanía con capacidad política en el contexto de una democracia, este proceso se muestra inseparable del proceso educativo de masas, incluso en el contexto actual, en donde los diálogos se suceden a través de nuevos medios, como los medios de comunicación contemporáneos (Pallarès-Piquer, 2014), para los que la *alfabetización crítica* supone una herramienta de transformación.

La pedagogía de Freire, de carácter anticapitalista y espíritu emancipador, dio a luz a otro concepto interesante desde el punto de vista político de la educación. Y es que a la Pedagogía Crítica subyace el anhelo de reivindicar la condición de ciudadanía (una condición política) que posee el alumnado. De este modo, se pretende convertir a los educandos en sujetos activos que deben observar la realidad social, comprender el papel que interpretan los diferentes agentes e intervenir sobre las relaciones que se establecen entre ellos. Así, el alumnado, en tanto ciudadanía, posee un valor político con capacidad de cambio a través de una praxis revolucionaria o acción reflexiva (Igelmo, 2013).

En las relaciones que existen entre los agentes sociales, Freire identifica una dominación que viaja siempre en la misma dirección, desde una clase opresora hacia una oprimida. Asume así la dialéctica de clases marxista desde la que fundamenta su ideario. El brasileño reconoce esta misma relación en el aula de la escuela tradicional, en donde el profesorado vertía los conocimientos de forma acrítica sobre su alumnado, que lo asimilaba tal y como le era dado. Puesto que no se produce un diálogo, sino una narración unidireccional, el alumnado tiene vetada su capacidad de intervenir sobre el proceso comunicativo (Freire, 1979, pp. 32-55; 1983, p. 101-158). El contenido se mide por su carácter cuantitativo, y no cualitativo. De este modo, el alumnado acumula contenidos, y su calificación se medirá con relación a la cantidad que consiga memorizar. Esto es lo que Freire llamaba la *concepción bancaria de la educación* (1983, p. 73 y ss.). Citando a Simone de Beauvoir, el brasileño señala la intención de los opresores por cambiar la mentalidad de los oprimidos, de forma que se adapten a la situación, e incluso se facilite dicha opresión (Freire, 1983, p. 79). La concepción bancaria sirve, pues, para transmitir una serie de contenidos encaminados a la alienación del alumnado, en tanto se le niega el aprendizaje racional y la posibilidad de participación política mediante la praxis.

Esta perspectiva reconoce la existencia de una cultura dominante que se perpetúa

a través de la reproducción de las condiciones de producción. En línea con lo que decía Marx en *El capital*, cualquier sociedad se sostiene reproduciendo un sistema de producción que por otra parte ya está produciendo. Con la reproducción del sistema de producción habrá de reproducirse a su vez la fuerza de trabajo que sostiene dicho sistema (Marx, 2019, p. 162). Althusser, heredero de la tradición marxista, añadió a la ecuación la influencia de los *aparatos ideológicos del Estado*, entre los que se encuentra el educativo, el familiar, el religioso, el político e incluso el sindical (Althusser, 2003). Estos aparatos operan desde el terreno de la ideología. A pesar de su carácter privado, los aparatos ideológicos conviven bajo la cúpula del Estado, lo que determinará la medida, la influencia y la capacidad de estos aparatos. Para justificar la reproducción de una clase dominante a través de este sistema, es preciso reconocer en el Estado a dicha clase, según la visión tradicional marxista. Los aparatos ideológicos contribuyen a solidificar tales relaciones de desigualdad, pero operando ya no solo en plano material, superando así la ortodoxia de Marx. Otros autores exploraron la reproducción social a través de la contradicción que surge con los cambios de eras socioeconómicas, en lugar de situar todo el peso a las condiciones de la producción. Passeron desarrolla su teoría, con un carácter más sociológico que político, en donde describe cómo cambian los procesos de reproducción para mantener el *statu quo* previo. De esta forma, sí que es posible reconocer el cambio en una comunidad en donde existe una reproducción de la cultura dominante (Passeron, 1983).

Si bien Freire no forma parte estricta del primer grupo de pedagogos vinculados a la esfera de Fráncfort, no cabe duda de que su presencia acompaña al espíritu crítico de la Escuela. Tal y como señalan Jover y Luque, la pedagogía de Freire comparte aspectos políticos y elementos pedagógicos con corrientes de todo tipo, exhibiendo un abanico argumental que llega desde posturas tradicionalistas hasta la vanguardia democrática de Dewey (Jover y Luque, 2020). De esta manera, sus argumentos se muestran menos ideologizados y, en consecuencia, su influencia supera a la Pedagogía Crítica. El carácter humanista y el espíritu liberador de su pedagogía continúan inspirando la práctica educativa de numerosos educadores en todo el mundo.

En la actualidad, la Pedagogía Crítica es uno de los lugares más significativos en donde la educación democrática se refugia. Sus seguidores, entre los que destacan McLaren, Giroux, Apple o Allman, entre otros, han construido un robusto marco teórico sobre el que encajar numerosas corrientes pedagógicas, sociológicas y políticas que

convergen al rebufo de la renovación marxista por el flanco liberal.

## **5. Corrientes educativas contemporáneas**

Tras el *crack* del 29 y la posterior crisis financiera de los años 30, en los países occidentales comienza a extenderse cierto desencanto hacia al capitalismo. Sus constantes crisis y su aparente incapacidad para acabar con el paro y la desigualdad que generaba cuestionaban el modelo económico clásico, que parecía incapaz de culminar las aspiraciones del proyecto liberal. La devastación material y económica al final de la II Guerra Mundial, así como el auge del socialismo, provocaron una situación inestable marcada por la tensión entre los bloques ideológicos. Por entonces, el modelo keynesiano de la economía se alzó como una solución factible que conserva el modelo económico capitalista a la vez que se reconocían ciertas concesiones a las tesis socialistas. El modelo fue propuesto en 1936 por Keynes a través de su obra *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* (Keynes, 1965). En ella defiende la intervención del Estado durante un eventual periodo de recesión o crisis económica a través del aumento del gasto presupuestario con el fin de intervenir sobre el flujo económico de un país o una comunidad. Este modelo no gustó a los sectores más conservadores, parapetados tras la barrera de la teoría tradicional económica, ni a los neoliberales, que consideraban que el proyecto liberal culminaría con la total escisión del Estado de los asuntos económicos. Ambas posturas consideraban que ceder más competencias al Estado solo perjudicaría aún más la situación económica y social, además de la animadversión que despertaba la proximidad de sus tesis con postulados de carácter socialista en pleno enfrentamiento narrativo entre facciones. Sin embargo, el auge de los fascismos y su aparente eficiencia para resolver los problemas nacionales contribuyeron al cuestionamiento, cada vez mayor, de la utilidad del capitalismo. El modelo keynesiano permitía al mundo occidental continuar con el proceso de globalización capitalista, en el marco del proyecto liberal, a la vez que se pretendía que ese progreso no se viera interrumpido por las crisis financieras ni por la creciente desigualdad económica.

Tras el final de la II Guerra Mundial en 1945, la socialdemocracia europea renuncia al marxismo. El interés del Estado se centraría entonces en la redistribución de la riqueza y en la garantía de los derechos fundamentales de la ciudadanía, limitando así a la intervención estatal sobre los procesos mercantiles de forma que se garantizara un marco legal que aportara seguridad a las inversiones a la vez que se protegían los servicios

mínimos que el Estado provea a la ciudadanía. De este modo, el modelo keynesiano encontró en la socialdemocracia una vía para materializar y desarrollar sus propuestas económicas. De esta simbiosis surgiría el Estado del bienestar, que, si bien contaba con antecedentes similares, nunca se había dado una experiencia de envergadura similar. Cabe señalar que el origen del Estado del bienestar se vio determinado además por el impulso que recibió por parte de ciertos sectores del liberalismo clásico, el socialismo cristiano y algunas corrientes sindicales. El Estado del bienestar materializó los derechos fundamentales de la ciudadanía, provistos y conservados por el Estado. En este periodo, aumenta el interés sobre la educación pública, estableciendo de forma definitiva el concepto de escuela universal, gratuita y obligatoria en la gran mayoría de países democráticos occidentales.

Sin embargo, en la década de los 70, el modelo keynesiano de la economía comienza a mostrar sus debilidades. Ante su incapacidad para afrontar la crisis del petróleo, en 1979, surgirán diversas corrientes económicas que van a recuperar los fundamentos originales del liberalismo clásico. Todas estas corrientes se agruparon en un conjunto conocido como *neoliberalismo*. Esta denominación, aunque común, engloba movimientos económicos muy diferentes entre sí, pero con una premisa común: reducir o eliminar las competencias que el Estado posee sobre la economía para dejar que esta se desarrolle de forma libre. La propuesta más significativa fue la de los *Chicago Boys* (los chicos de Chicago), una escuela de pensamiento económico surgida en la ciudad de Chicago (Estados Unidos), con Milton Friedman a la cabeza. Su teoría económica, conocida como monetarismo, proponía una reducción del gasto público para frenar la inflación, propuesta que se situaba en las antípodas del modelo keynesiano. Sus medidas fueron testadas en la Chile de Pinochet, durante el periodo de dictadura militar (1973 - 1990). A pesar de la represión y el recorte de libertades, las medidas económicas en la dirección señalada (descentralización del control económico, reducción del gasto público o privatización de empresas estatales) arrojaron unos resultados muy positivos en términos económicos durante un primer momento, aunque las riquezas tuvieron un reparto desigual, y los derechos y las libertades fueron recortadas. A pesar de esto, el modelo propuesto por Friedman encontró poderosos aliados en el mundo occidental tras el periodo de pruebas chileno.

Según se extienden y se asientan las virtudes del modelo económico de Friedman en todo el mundo, da comienzo un progresivo proceso de privatizaciones en sectores que

el Estado no considera rentables, o cree que pueden ser explotadas de una forma más eficiente bajo gestión privada. Asimismo, los procesos de privatización implican recortes presupuestarios en otros sectores, como la educación. Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica se ha atacado con fiereza a los procesos de privatización, pues entienden que dificulta el acceso de la ciudadanía a determinados servicios básicos. El caso de la educación implica además ceder una herramienta fundamental para el sostenimiento político del Estado, lo que implicaría su desaparición. Esto va en contra del sentido democrático en tanto no se garantiza una circunstancia fundamental para su existencia. La democracia se sostiene gracias a la participación de la ciudadanía. Si ésta no posee los recursos necesarios -intelectuales y materiales- para participar en ella, la democracia pierde su combustible. En consecuencia, la educación debe proveer el componente intelectual a la ciudadanía para permitir su participación crítica e individual en la sociedad. Si los recursos de la escuela se ven mermados, la formación democrática se estrecha.

En esta línea han caminado las principales corrientes educativas contemporáneas. El reconocimiento de una educación para la democracia va a ser el *leitmotiv* de estos movimientos, que van a diferir en temas tan diversos como el origen de la autoridad democrática o el alcance de la participación del alumnado, originando una amplia variedad de enfoques. Por un lado, están aquellos movimientos pedagógicos que tratan de plantear un paradigma de ruptura con la pedagogía tradicional y con otros movimientos alternativos. Este sería el caso de la desescolarización de Ivan Illich (Capitán, 1986, pp. 582-593; Moreno, Poblador y del Río, 1986, pp. 526-529) o el movimiento *homeschooling*, que defiende la enseñanza en el hogar (Aurini y Davies, 2005), así como otros enfoques como el paradigma de las escuelas libres o la Pedagogía Waldorf. Por otro lado, existe una vertiente más reciente de la Pedagogía Crítica que se centra en el estudio de las estructuras democráticas y escolares. Esta corriente realiza su particular estudio de la realidad escolar desde un enfoque materialista, en el que sitúan a la escuela contemporánea en la lista de instituciones estatales al servicio de las agendas neoliberales, más que al interés y el bienestar de la ciudadanía. Desde esta perspectiva denuncian el carácter alienante y repetitivo de la escuela, su sistema de progreso basado en las calificaciones, los premios y los castigos, la separación en niveles, la enseñanza frontal y unidireccional, etc. Así, autores como Giroux, McLaren, Allman o Apple se han encargado de señalar la influencia que las políticas neoliberales ejercen sobre los procesos



de reproducción social presentes en el contexto escolar. La vertiente más contemporánea de la Pedagogía Crítica continúa señalando los conflictos y contradicciones internas de la escuela, si bien se han añadido al debate diversas lecturas que buscan restar el impacto postmoderno, cuyos seguidores reconocen un proceso de ruptura cultural a partir del final del Siglo XX, y realizan su particular lectura de la crisis de la educación contemporánea desde esa coyuntura (Ayuste y Trilla, 2005). Ayuste señala además que esta superación le ha permitido al enfoque pedagógico crítico dejar atrás las propuestas de modelos sociales y apostar por una “ética procedimental basada en el diálogo y la profundización de la democracia como medio de favorecer el progreso social y el desarrollo de los individuos” (Ayuste, 1997, p. 84). En suma, todos estos movimientos se afanan en señalar las contradicciones que encierra la pedagogía tradicional, y que cada día resulta más evidente.

Desde una perspectiva más reciente, Gutmann plantea el debate desde el origen mismo de la legitimidad democrática. Repasando teorías del Estado y de la educación fundamentadas por Platón, Locke y Mill, Gutmann llega a la conclusión de que solo es posible reconocer a una autoridad que emane de la deliberación real y en igualdad de los agentes que participan en el diálogo. En el caso de la educación, Gutmann se pregunta a quién corresponde la tarea de decidir qué educación debe transmitir el Estado. La norteamericana construye su teoría en oposición a las tres corrientes que representan los autores mencionados (de Platón el Estado familia; de Locke el Estado de la familia; de Mill el Estado de los individuos), y trasladar la autoridad educativa a los progenitores del alumnado, al profesorado y a la ciudadanía (Gutmann, 1999, pp. 19-47). De este modo, es posible tomar el control sobre una reproducción social consciente por medio de la deliberación democrática (y su manifestación a través del control educativo). Esto plantea una serie de peligros inherentes al poder, pues la manera en que se distribuye no evita la aparición de ciertos abusos. En consecuencia, Gutmann plantea dos restricciones inviolables, y sitúa ahí los límites de la democracia y la educación: el principio de no represión y el principio de no discriminación (Gutmann, 1993). La escuela debe incluir ambos si desea garantizar una comunidad sociopolítica como la propuesta por esta autora, esto es, una comunidad cuya organización sociopolítica esté marcada por la democracia deliberativa. Se trata de un sistema democrático en donde las formas de vida de los individuos son respetadas y transmitidas de generación en generación (principio de no represión), al mismo tiempo que se respetan los espacios sociales para nuevas formas de

vida (principio de no discriminación), siempre que no violen estos principios. Gutmann perfila así un modelo democrático en el que toda su organización se vuelca hacia la búsqueda de consensos a través de la participación en el diálogo público.

Frente a la propuesta de Gutmann se sitúa el agonismo<sup>4</sup> político, una teoría participativa de la que destacan los aportes de Mouffe y Laclau. El agonismo político, o agonística, se fundamenta sobre la base de que los conflictos políticos permiten el progreso social, ya que no niega la validez de las posturas enfrentadas al entenderlas como necesarias entre sí para perpetuar tal conflicto. El “pluralismo agonístico” (Mouffe, 1999, p. 754) se sitúa de esta forma frente a la democracia deliberativa y los consensos, en el sentido en que considera que una solución que no desagrade a nadie es una solución que no le gusta a nadie. El agonismo político no ofrece soluciones ni fórmulas de acción, sino un marco político participativo, en donde a través del respeto dialógico se pongan a prueba la validez de unas ideas sobre otras a fin de esclarecer su verdadero poder discursivo (Mouffe, 2014). Esta perspectiva, de marcado espíritu marxista, se inspira en la contradicción dialéctica hegeliana para elaborar un espacio político que permita y fomente la confrontación de ideas, de manera que el conflicto que mantiene en movimiento el progreso social discurra por vías pacíficas y constructivas.

## 6. Conclusiones

En este capítulo hemos realizado un acercamiento al contexto histórico en donde se produce el cambio de paradigma político de la Modernidad. La obra de Locke, en plena sintonía con el espíritu reformista inglés, inspirado en el protestantismo y en el liberalismo, supone el pistoletazo de salida de la tradición sociopolítica liberal individualista, cuyas implicaciones pedagógicas hemos revisado. Del mismo modo, Rousseau trató de superar las teorías sociales del inglés, dirigiendo la mirada hacia las vicisitudes de la vida en comunidad, e introduciendo un modelo pedagógico que atendiera a ese paradigma. La obra de ambos autores tuvo un impacto significativo, no solo porque dirigieron su pensamiento hacia los asuntos educativos, después de cientos de años en los que la Pedagogía apenas había recibido atención alguna, sino además por haber inquirido el carácter político de la educación y, en consecuencia, su potencial capacidad de transformación sociopolítica.

---

4 En griego antiguo, *agón* significa conflicto.

Asimismo, ambos establecieron dos líneas de pensamiento que, aun con las transformaciones, reformulaciones y bifurcaciones que sufrieron durante los próximos siglos, han conservado sus rasgos generales hasta la actualidad. Nos referimos a las dos facciones del pensamiento liberal que copan la mayor parte del espectro ideológico de la cultura democrática contemporánea, y que hemos clasificado entre *liberal individualista* (representada por Locke) y *liberal democrática* (adscrita a la obra de Rousseau). Cabe señalar que, aunque esta ha sido la clasificación que hemos utilizado en el presente capítulo, no se ajusta con precisión semántica a la realidad de ambas líneas de pensamiento. En primer lugar, porque ambas surgen de los valores que emanan del individualismo, que no es más que una posición filosófica que destaca el valor del individuo con independencia del valor que adquiere su dimensión social. Desde esta postura se reivindican los derechos y libertades fundamentales que, según esta perspectiva, se asocian a la condición humana y, en consecuencia, insta a respetar la excepcionalidad que cada uno guarda en sí mismo. Es decir, que el valor de los seres humanos deja de establecerse en función a su integración en el grupo social, y se reivindica la dignidad y la autonomía de cada persona. Los valores que defiende Rousseau, y así están expuestos en su *Contrato*, se deben al auge del individualismo. Pero el ginebrino rechaza la extrema libertad individual que se desprende del movimiento para poner en valor la dimensión comunitaria, y cuantos beneficios surgen de la misma. En consecuencia, determina el límite de la libertad individual allí donde comienza la dimensión comunitaria de la que todos formamos parte.

Y a este respecto, es preciso señalar que la concepción social de Rousseau dista de la que poseen los liberales ingleses, tal y como hemos expuesto a través de las obras de Locke, y en menor medida, de Hobbes. Para estos últimos, parece existir una desigualdad natural que impera sobre la organización de los seres humanos. Esta misma idea está presente en Aristóteles, cuando afirma que “la naturaleza, teniendo en cuenta la necesidad de la conservación, ha creado a unos seres para mandar y a otros para obedecer” (Aristóteles, 2019, p. 8). Rousseau se posiciona en contra de esta tesis, y señala que toman la consecuencia por la causa, de modo que “todo hombre nacido en la esclavitud nace para la esclavitud” (Rousseau, 1999, p. 53). La propuesta pedagógica de Rousseau trata de sobreponerse a esta concepción, primero ahondando en los orígenes de la desigualdad que surge en las primeras comunidades humanas, y a continuación proponiendo una pedagogía emancipadora, que niega cualquier diferencia natural para extraer de cada

ciudadano su capacidad política transformadora.

Por otra parte, es preciso matizar la dimensión *democrática* liberal rousseauniana, pues en contraposición con el *individualismo* de Locke, podría desprenderse la falta de compromiso democrático del inglés. En realidad, es cierto que tanto el concepto de *igualdad natural* como el de *democracia* en Locke distan de las acepciones con las que trabajó el suizo. Sin embargo, el individualismo de Locke es la manifestación de su oposición al absolutismo, de lo que surgiría una concepción democrática de la sociedad, si bien inspirada (y limitada) por las concepciones que la tradición de pensamiento occidental tenía reservada para el orden sociopolítico de su tiempo. Y, en consecuencia, su propuesta pedagógica se instala en ese marco teórico del que no pudo escapar. El valor de sus aportaciones está en la dimensión política que extrajo de la educación, y que orientó hacia las demandas sociales coetáneas. Además, salvando las desigualdades naturales ya expuestas, Locke aspiraba a un gobierno civil cuyo poder se viera limitado en la medida en que las libertades civiles se desarrollan dentro del marco individualista, sin el cual, tales aspiraciones hubiesen carecido del terreno en donde florecer.

Estas dos tradiciones de pensamiento, en menor o mayor medida, se han conservado hasta la actualidad. Así, es posible distinguir una facción liberal clásica, que, de forma muy general, se identifica por el valor que presta hacia la individualidad humana, rechazando en consecuencia las injerencias que el Estado pudiera realizar sobre el funcionamiento sociopolítico y económico, que en última instancia se trata de una intervención sobre las decisiones y los actos de la ciudadanía. Por otro lado, la tradición de pensamiento *liberal democrática*, también de origen liberal, aun reconociendo las virtudes que emanan del individualismo, estima necesaria la intervención del Estado y su disposición para corregir ciertos desajustes sociales, tales como la desigualdad o los abusos. Esta corriente estima al Estado como un ente indisoluble de la condición ciudadana, o incluso como su máxima representación política. Como decimos, esta línea de pensamiento no solo no rechaza determinados aspectos del individualismo y cuanto supuso, sino que además reivindican la presencia de un Estado fuerte para garantizar los derechos y las libertades que surgen del mismo.

Como vemos, Locke recuperó el sentido tradicional de la educación, que había estado presente durante la Antigüedad, pero que fue abandonado durante la Edad Media. Puesto que el inglés se inspiró en los textos clásicos (depurados por el filtro del

liberalismo inglés), no fue capaz de desprenderse de determinadas concepciones que, a pesar del revulsivo político de su tiempo, limitaron la dimensión política de su obra. A lo largo del Capítulo II ahondaremos en la tradición de pensamiento político y filosófico occidental con el fin de establecer los conceptos sobre los que se inspiraron tanto Locke como Rousseau, así como el resto de los coetáneos que trabajaron para construir una nueva concepción de la democracia bajo el prisma liberal al amparo de la tradición de pensamiento occidental.



## CAPÍTULO II

### POLÍTICA Y DEMOCRACIA

#### 1. Introducción

La educación democrática posee un carácter político, y se relaciona con la instrucción ciudadana para su inmersión comunitaria. Interviene, en consecuencia, sobre la formación del carácter cívico del alumnado, dirigiendo su disposición metodológica hacia el empoderamiento político del mismo. Durante la Ilustración, el recién inventado concepto de *democracia liberal* instaba, por definición, a la participación ciudadana. Este cambio de paradigma acarrea consigo la necesidad de formar a la ciudadanía democrática y, en consecuencia, surge la intencionalidad de ligar la formación educativa de los menores a las emergentes demandas sociopolíticas. En un primer momento, en plena explosión liberal inglesa, Locke señaló las vías por donde habría de discurrir el nuevo paradigma educativo. Entendido el sufragio como un derecho al alcance de un determinado grupo social, John Locke propuso un modelo pedagógico a la medida de ese grupo, marcado por el progreso científico, las relaciones mercantiles internacionales y las actitudes deseables en democracia, prescindiendo en el proceso de aquellos contenidos, en su mayoría de carácter memorístico, innecesarios para la nueva sociedad. Unos años más tarde, Rousseau continuaría explorando la vía política de la Pedagogía, marcada por su experiencia democrática en su Suiza natal. De esta forma desarrollaría la idea de la voluntad general, que ampara a toda la ciudadanía, en donde reside la legitimidad del poder. En sintonía con Locke, el suizo planteaba la formación de la ciudadanía democrática desde una posición integral. Así, se conectan la formación del ciudadano con los rasgos democráticos presentes. De este modo, no sería lo mismo una educación democrática para Locke, reservada a un grupo social concreto, que para Rousseau, cuyas teorías contractuales apostaban por extender la participación más allá del veto impuesto por el rango social, profundizando en las funciones y deberes de una ciudadanía en un sistema democrático pleno.

Desde la Ilustración hasta nuestros días, el concepto de democracia liberal se ha

cristalizado, convirtiéndose en un significado cerrado que parece (o aspira a) aglutinar en su interior la heterogeneidad cultural y ciudadana que la caracteriza. Extraer las características fundamentales que sostienen el significado de la democracia liberal contemporánea es el principal objetivo del presente capítulo. Para ello se recurre a su exploración como sistema político de organización social, lo que nos lleva, a su vez, a comenzar esta revisión desde su núcleo político. Este será el marco que acogerá la revisión que se realiza a continuación de la democracia, así como del Estado y las funciones que se incardinan al mismo. En este punto nos detendremos a revisar las contradicciones presentes entre los conceptos de libertad negativa y positiva, ligadas a la acción del Estado y a su concepción de la libertad ciudadana, característica fundamental de la democracia liberal.

Por último, se expone una clasificación de los modelos democráticos liberales contemporáneos basada en el carácter de la participación ciudadana. De esta forma, será posible distinguir entre los modelos democráticos de participación directa e indirecta, partiendo de la tradición liberal que la moldeó, e incluyendo a las corrientes socialistas que intervinieron en la construcción del modelo actual. Las democracias occidentales contemporáneas son las herederas de todas las corrientes que la han transformado hasta su forma actual, basadas en la voluntad popular y contenedoras de la diversidad social. Este capítulo servirá para introducir los conceptos políticos con los que se van a trabajar en la segunda parte de esta tesis, dedicada a la exposición de los resultados.

## **2. El pensamiento político occidental**

A pesar de las grandes distancias ideológicas establecidas entre los numerosos pensadores que a lo largo de la historia se han lanzado a definir el origen y el significado de la Política, existe cierto consenso en torno a su rasgo más característico: la organización de las relaciones que se establecen entre los seres humanos que viven en comunidad. Estas relaciones pueden darse en todos los sentidos, entre la ciudadanía y el Estado, entre ciudadanos entre sí y entre naciones. Que la Política apele a las bases fundamentales de las relaciones humanas en una comunidad puede ser el único rasgo común entre cuantas definiciones se han construido a lo largo de la historia.

La Política, en términos generales, se encarga de la organización de la comunidad social. Es decir, surge de la necesidad de gestionar los asuntos internos que permiten la



subsistencia de la sociedad, de tal forma que dicha organización solucione las vicisitudes que afectan a las personas que viven juntas. La Política aparece cuando los seres humanos adquieren una conciencia grupal. En el momento en el que las personas se organizan y llegan a acuerdos, aparece la Política. Esta es la forma que los diversos tienen de organizar su vida comunitaria a la vez que respetan su heterogeneidad.

La cultura de pensamiento político occidental traza la línea de su tradición desde su origen en la Grecia clásica hasta nuestros días, siguiendo el sendero de la historia europea. Para los antiguos griegos, la Política se relaciona con la dimensión activa de los seres humanos (o *bíos politikós*, en términos aristotélicos). A este componente se le suma el contemplativo, relacionado con la capacidad de observar el universo y plantearse cuestiones acerca del mismo (o *bíos theoretikós*), de donde deriva la Filosofía. Las referencias desde las que la cultura occidental ha evolucionado les han servido de veto a ambas disciplinas para su propio desarrollo interno o, dicho de otra forma, el desarrollo del pensamiento occidental se ha visto condicionado por los límites que impuso (e impone) la tradición de pensamiento filosófico y político que comienza en la Antigua Grecia.

Para ilustrar la anterior idea, partimos de la apreciación que Arendt (2018) realiza acerca del comienzo de la tradición del pensamiento político occidental. Echando la vista hacia atrás, observamos cómo la Política de la Grecia prepolis, anterior a la cultura griega clásica socrática, se apoyaba sobre la experiencia de la colonización, inspirada en la partida del héroe que deja su hogar con el fin de descubrir nuevas tierras e, incluso, fundar una nueva polis. El acto político central de este periodo se articula en torno a la capacidad de los héroes por convertirse en líderes (*arkhos*), con la capacidad de comenzar un empresa y liderarla hasta su culminación (para lo cual utilizaban el verbo *arkhein*<sup>5</sup>). Cuando el héroe, líder y fundador, cedió su protagonismo político central al hombre de Estado, creador de leyes, ya en la Grecia de la polis, el *arkhein* simplifica su significado hasta convertirse en *gobernar*. Es de esta forma como gran parte de las categorías en torno a las cuales se articula el pensamiento político y filosófico se verá condicionado por el vocabulario que nace en la Grecia prepolis, cuyo testimonio aún se conserva en numerosas lenguas europeas. A pesar de que gran parte de estos términos se adaptarán a

---

<sup>5</sup> Es posible encontrar esta misma traducción con la variación *archein*. Sin embargo, a lo largo de nuestro texto recurriremos a la forma *arkhein*, que utilizaba Arendt (2018), y en cuyos estudios se basa el fundamento teórico que utilizaremos del concepto.

las realidades emergentes, la tradición se conservará en el pensamiento general a través del lenguaje, haciendo que el espíritu que guía nuestros actos y pensamientos continúen impregnados de los significados clásicos. La Grecia clásica reducirá el *arkhé* a *gobierno* y a *comienzo*, dejando atrás el significado previo que acogía la capacidad de los héroes de comenzar y liderar una empresa hasta su culminación.

Ya en la Grecia clásica de las *poleis*, el pensamiento político comenzará a articularse, y su desarrollo partirá desde las nociones venidas de la cultura griega pretérita. Sin embargo, como ya se ha mencionado, los cambios culturales y sociales van a influir en las contribuciones teóricas que se realizaban al cuerpo político. Aún más, todas las futuras contribuciones al área quedarían marcadas por el profundo respeto a las raíces impuestas por la tradición del pensamiento, de forma que, si bien existen momentos de cambio, las bases que fundamentan el pensamiento occidental quedarán intactas, debido a ese respeto por la tradición. Esta línea continuará marcada por la pluma de los dos autores que dieron comienzo a esta tradición de pensamiento político y filosófico: Platón y Aristóteles. Ambos, discípulos de Sócrates, fueron los encargados de determinar el papel de estas dos disciplinas, así como su jerarquía operativa en el Estado. La Política quedaría marcada por el prejuicio que la va a acompañar desde los tiempos en que el Estado condenó a muerte a Sócrates, y sus discípulos (en concreto Platón) quedaron tan impresionados como para denostar a la Política y relegarla al suelo de la Filosofía, confinándola a los asuntos internos y mundanos de la *polis*. La tradición de pensamiento occidental comienza en plena decadencia política griega. Y el suceso de Sócrates solo sirvió para asentar esta idea.

El pensamiento filosófico en la Antigua Grecia ya reservaba a la Política los asuntos relativos a la organización del Estado de forma que se pudiera filosofar en él. Bajo la luz de la Filosofía griega, la Política ni siquiera poseía un origen puro y elevado, sino que surge tras la necesidad biológica de los seres humanos por conservar sus vidas y perpetuarse como especie. Dicho de otra forma, la Política (la manifestación del *bíos politikós*) se encarga de organizar la actividad de la sociedad de forma que la Filosofía (relacionado con el *bíos theoretikós*) pueda desarrollarse. La Filosofía se situaría así en la cúspide del pensamiento. Delimitándola por abajo, la Política se encargaría de la gestión de los asuntos mundanos de la *polis*, que van a permitir que la Filosofía pueda tener su espacio para desarrollarse en él. En un estadio inferior se encuentra la labor, denostada hasta su límite en el contexto de la Grecia clásica. Se consideraba trabajo a todo aquello

que satisface las necesidades básicas y permite la supervivencia, así como el correcto desarrollo de la polis, expresado en la estructura de su jerarquía sistémica, dominada por la Filosofía. Aristóteles discutirá este hecho en el Libro IV de su *Política*:

Aun conociendo que la virtud deba ser el fin capital de la vida, muchos se preguntan si la vida política y activa vale más que una vida extraña a toda obligación exterior y consagrada por entero a la meditación, única vida, según algunos, que es digna del filósofo. (Aristóteles, 2019, p. 135).

En síntesis, esta estructura jerárquica que sitúa al *bíos theoretikós* sobre el *politikós* va a estar definida por el contexto de decadencia política en que se establece esta relación, y se va a extender a otras esferas de la cultura occidental a través de su tradición. Más tarde, la Antigua Roma importará la tradición de pensamiento de la Gracia clásica, de modo que la relación establecida entre la Filosofía y la Política se mantendrá inalterable. Para los antiguos romanos, la colonización había sido el acto central político de los griegos. Sin embargo, Roma asentó su tradición sobre la experiencia de la fundación de su ciudad insigne. Puesto que no era posible repetir el fenómeno de la fundación, como sí habían podido los griegos establecer nuevas colonias, toda la historia romana se articulará en torno a una única experiencia iniciadora, sagrada e irrepetible: la fundación de Roma. A pesar de establecer un punto de partida para su historia particular, los romanos conocían muy bien la Filosofía griega, hasta tal punto en que la consideraron el origen de su propia tradición de pensamiento. De este modo, si bien Roma reivindicó su propia tradición política en torno a la articulación de la religión, la autoridad y la tradición como la gran trinidad política, no pudo deshacerse del prejuicio que la tradición había impuesto hacia la Política, en buena parte por el profundo respeto que profesaban hacia el origen de su particular tradición, y por considerar que esta comenzaba en la Antigua Grecia. La decadencia política romana vino en parte augurada por el respeto que manifestaron en todo momento hacia la que consideraban la única fundación verdadera de pensamiento, la cual denostaba la Política en favor del pensamiento filosófico.

Con todo, es reseñable el esfuerzo de los políticos romanos por fomentar su desarrollo teórico. Muchas de sus experiencias políticas, de hecho, se conservan en la actualidad, tales como la legislación o el Senado, así como otros rituales militares y religiosos. En suma, Roma abandonó ciertas cuestiones filosóficas y el pensamiento se trasladó hacia la Política. Las limitaciones de su desarrollo no vienen determinadas tanto

por su falta de atención como por las categorías de pensamiento que importaron de la Antigua Grecia. Su sentido cívico superó el griego en muchos sentidos, y los pensadores trataron de desarrollar un sistema de pensamiento político consagrado al ordenamiento del Estado. En este sentido, Cicerón concluye el Capítulo XLIV del Libro Primero afirmando que “aquellas obligaciones que contribuyen a la conservación de la sociedad y unión de los hombres se deben anteponer a las que provienen del conocimiento y la sabiduría” (2000, p. 83), para a continuación preguntarse: “¿qué bien, ¡oh Dios!, más digno de ser buscado, más noble, más útil, más digno del hombre, que la sabiduría?” (2000, p. 88). En efecto, existió un verdadero interés intelectual por la Política, pero todo este esfuerzo se fundamentó sobre la tradición de pensamiento anterior, que encumbraba la dignidad filosófica sobre la política. Un prejuicio subrepticio del que no pudieron escapar, y que a menudo se manifestaba en las contradicciones como la que acabamos de exponer.

Esta dinámica interna se va a perpetuar en las sociedades medievales europeas. La Política va a conservar este carácter utilitarista, relegada a la mera organización social, de modo que se privilegien los espacios dedicados al *bíos theoretikós*, en este momento ocupados por la Filosofía cristiana. La Iglesia católica también fundamentó su existencia sobre el mito de la fundación tras la muerte de Jesucristo. La trinidad política romana es ahora asumida por la Iglesia, enmarcando la naturaleza de la *acción* en los límites impuestos por la religión, la autoridad y la tradición. El carácter religioso va a marcar la dirección del pensamiento en este periodo. La Filosofía centrará su atención en la búsqueda de mecanismos (formulados en su mayoría desde enfoques idealistas) que permitan el acceso al conocimiento de la verdad y de Dios, así como de la contemplación de su obra. La Política va a procurar una organización social al servicio de esta corriente de pensamiento, cuyo declive, al final de la Edad Media, hará patente su total dedicación al pensamiento religioso al materializarse su separación de la fundamentación confesional que la sustentaba.

La progresiva separación de la religión de los asuntos públicos comenzará a cristalizar con la llegada de la Edad Moderna. Durante el Renacimiento se produce un cambio de paradigma social y científico que sitúa al ser humano en el centro de la realidad. A pesar de la crisis religiosa que asolaría a Europa durante las próximas centurias, la tradición filosófica conservará intactos sus prejuicios hacia la Política. Incluso durante el proceso de secularización, que culminaría con el auge liberal inglés, el

interés último que subyace a cualquier propuesta política (además de separar los asuntos religiosos de los civiles) es reducir la presencia del Estado a su mínima expresión. El liberalismo combate las formas totalitarias de gobierno, aspirando a una actividad política que intervenga lo menos posible en los asuntos privados, relegándola a un papel protector de los derechos y garante de las libertades. Se regresa así a la concepción clásica protectora del Estado, que levanta leyes como muros<sup>6</sup> para salvaguardar la condición ciudadana de los que viven a su amparo. Asimismo, ese Estado liberal descarga al máximo la intervención de la ciudadanía. El concepto de un Estado ideal es aquel en el que apenas existe la necesidad de intervenir sobre los asuntos públicos, pues éstos ya se han organizado en torno a un Estado de derecho, del cual habrán de hacerse responsables las personas que integran las diferentes instituciones y los representantes políticos, quienes las harán funcionar basándose en estos preceptos.

Esta concepción de sociedad perfecta alude a esa utopía que ha estado presente en el subconsciente del pensamiento occidental desde el comienzo de la tradición. Se trata de una sociedad en donde los asuntos públicos (que demandan una gestión política) están reducidos a simples trámites técnicos, y en donde la ciudadanía puede dedicar su tiempo libre al ocio (*skholè*)<sup>7</sup> y el divertimento. Esta será una constante que se repetirá a lo largo de la historia del pensamiento europeo. Esta concepción parte del concepto de *polis* ideal, cuya cuna se encuentra en la Grecia clásica, y en donde de algún modo ya se refugiaban los pensadores más significativos de entonces. Siglos más tarde, en la *Utopía* de Tomás Moro, publicada en 1516, el *bíos politikós* -la disposición a la actividad que forma parte del carácter humano- se reducirá de nuevo a la administración pública, que habrá de organizar la vida civil de forma eficiente, de manera que permita la subsistencia de la isla. Con un trabajo diario de seis horas, y otras ocho para el descanso, las personas pueden repartir el resto de su tiempo entre diversas actividades, orientadas por los gobernantes hacia el nutrimiento y el perfeccionamiento intelectual, base de la felicidad humana, según Moro (2003). Asimismo, la utopía comunista, la realización absoluta de la historia en términos marxistas, describe una sociedad final en donde el Estado será abolido, y en su lugar emergerá una sociedad sin clases (que no sin gobierno). De nuevo, este ideal

---

6 En referencia al fragmento de Heráclito: “es menester que el pueblo luche por la ley así como por los muros de su ciudad” (Mondolfo, 2007, p. 36).

7 En griego antiguo, *skholè* o *scholè*, se traduce como *ocio* o *tiempo libre*. Es a su vez la raíz de la palabra latina *schola*, que derivó en *escuela*. De este modo, el concepto de enseñanza, así como el lugar en donde se practica (la *escuela*), se origina en torno al concepto de *ocio*, relacionado en la antigüedad con la contemplación y la diversión, que en la práctica tan solo supone un descanso físico, no intelectual.

heredado de la imagen idílica que describía la *polis* clásica se repite, deshaciéndose de los efectos perniciosos de la Política, y ampliando los espacios públicos dedicados al ocio y la diversión. De hecho, en el Libro IV de *La República* de Platón, Sócrates describe el Estado ideal, en donde la propiedad privada ha sido abolida y las clases altas (los guerreros y los dirigentes) convivían en torno a un sistema político y económico de corte comunista (Platón, 1984, p. 123 y ss.).

A partir del Siglo XIX, Karl Marx, conocedor de los prejuicios heredados hacia la Política, se cuestionará la tradición que la cultura occidental arrastraba desde la Antigüedad. Consciente del lugar que la tradición le ha procurado a la Política con respecto a la Filosofía, el pensamiento marxista se propone invertir el orden jerárquico, reivindicando la Política como motor transformador de la historia. Este cambio de paradigma se ilustra con la famosa sentencia que Marx realiza en su XI tesis sobre Feuerbach: “los filósofos solo han interpretado el mundo de distintas maneras; de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 2011, p. 121). Esta frase encierra lo que en el pensamiento marxista se convirtió en una constante: la firme intención de sobreponer la Política a la Filosofía. Aún más, interpretó el *acto* como la materialización del ejercicio filosófico, del pensamiento mismo, lo único que arroja significado a la Filosofía. Para Marx, Hegel representaba la culminación de toda la tradición filosófica occidental anterior. De él tomará su dialéctica aplicada al estudio de la Historia, planteada en términos idealistas, que descubría una dialéctica universal bajo el desarrollo de la historia de la humanidad expresada en una triada: una tesis (una realidad, un concepto) sometida a sus propias contradicciones internas y externas (la antítesis), dará como resultado una nueva síntesis, la cual se transforma de nuevo en tesis una vez se alza al plano de la realidad<sup>8</sup>. De Hegel extraería además el concepto de *alienación*, si bien sería reinterpretado.

Reformulando la dialéctica hegeliana desde un enfoque materialista es posible transformarla en un método que permite un conocimiento de la Historia a través de fases establecidas y extraíbles a partir de una primera tesis que se desarrollará a través de un proceso lógico dialéctico, el cual puede proyectarse hacia el futuro. Durante el Siglo XIX,

---

<sup>8</sup> La dialéctica hegeliana es mucho más compleja y abstracta de lo expresado aquí. Él nunca se refirió a ella como una *triada*; el término fue acuñado más tarde por Fichte, quien además rebautizó los tres momentos como *tesis*, *antítesis* y *síntesis* (en lugar de *abstracto*, *negativo* y *concreto*). Fichte reorganizó la dialéctica hegeliana con el objeto de simplificar y hacer más accesible su contenido.

las formas políticas autoritarias de gobierno utilizaron la dialéctica no como método, sino como ideología, tomando una primera tesis como premisa lógica desde la que predecir los procesos venideros de manera independiente de la experiencia real, recurriendo de esta forma a tesis pretéritas y relatos inacabados para justificar las contradicciones presentes. Las ideologías autoritarias toman ideas arbitrarias y las transforman de manera conveniente en una premisa que pondrá en movimiento la dialéctica. Cuando Marx le inyectó el carácter materialista a la dialéctica hegeliana, se situó en el medio de ambas posturas: instó a la Política a tomar una primera tesis como una premisa lógica, de manera que los resultados consecuentes fueran predecibles (e incluso manipulables) a través del método dialéctico, pero sin ignorar las constricciones propias de la realidad, expresadas en las condiciones materiales de la producción. De esta forma nace el materialismo histórico.

Marx había identificado, a través de la dialéctica materialista, tres etapas en la historia de la humanidad, marcadas por sendas formas de gobierno: en primer lugar, durante la Antigüedad, existió el gobierno de los hombres libres sobre los esclavos; en segundo lugar, el Feudalismo, marcado por el gobierno de la nobleza sobre la servidumbre; por último, en el tiempo coetáneo (y contemporáneo), el gobierno de la burguesía sobre el proletariado (Marx y Engels, 2017, p. 22). El materialismo histórico, habiendo delimitado la construcción material que liga esta evolución histórica a la realidad, proponía un nuevo tiempo que terminaría por concluir en la dictadura del proletariado, que tomará el Estado y acabará desvaneciéndose tras la disolución de las clases sociales. Este enfoque se posicionaba frente a la dialéctica hegeliana, pues rechazaba la idea de que los procesos que han llevado a la humanidad hasta el momento presente ocurrieran de espaldas a la voluntad humana. Marx propone, a través del conocimiento de la Historia y el materialismo histórico, una forma de empoderar a la ciudadanía para que asuma el poder y lo destierre. Para ello, inventa un nuevo sujeto histórico, el proletariado, que, utilizando el combustible dialéctico, será capaz de poner el marcha el motor de su propia historia.

Lo que Marx hace, en efecto, es invertir el orden jerárquico que había dominado la tradición occidental, e incluso encuentra la forma de constreñir su dialéctica particular a las condiciones materiales que la mantendrá dentro de los límites que la realidad impone. A diferencia del autoritarismo decimonónico, que se rebelaba contra la tradición, e imponía su propia dialéctica al partir de una premisa ideológica (y, por tanto, nada la

ataba a la realidad), Marx se inspira en las condiciones materiales de la producción en diferentes momentos de la historia de la humanidad, de forma que en su desarrollo dialéctico existe un componente físico y cuantificable que determina el grado de acercamiento a la realidad durante el proceso. De este modo, se apela a datos y hechos contrastables que permiten su propio desarrollo interno sin necesidad de recurrir a préstamos llegados desde el paradigma idealista. En estrecha relación con los enfoques positivistas, el materialismo histórico supone un método a través del cual es posible conocer la realidad histórica, rechazando los postulados teóricos y analíticos presentes en el idealismo filosófico. Engels acuñaría el término *socialismo científico* para distinguir el socialismo marxista de todas las demás corrientes no fundamentadas sobre el materialismo histórico. Esto da buena cuenta del carácter científico con el que pretendían acercarse a la Historia, y revelar en ella la fuerza argumental que había sostenido y sostendría su dialéctica en el futuro.

Si la dialéctica hegeliana sirve para mirar de frente al espíritu que ha guiado los procesos históricos pretéritos ajenos a la intencionalidad humana, el materialismo histórico llama, a través de la Política revolucionaria, a hacer coincidir la historia con “la ley fundamental de todo cambio histórico” (Arendt, 2018, p. 112). Así es como Marx se rebela contra la tradición, rechazando la premisa que sitúa al pensamiento sobre la acción, reivindicando que la verdad sí que puede ser revelada a través del *acto*. Sin embargo, tal y como señala Arendt, esta ruptura de la tradición ocurre dentro de los límites del esquema de la propia tradición (2018, p. 113). Lo que en realidad hace Marx no es poner en duda la relación que existe entre la Filosofía y la Política, sino invertir la jerarquía en la que ambas están incrustadas. Por eso la Política revolucionaria marxista conduce a una sociedad sin clases, de nuevo en estrecha relación con el ideal utópico presente desde el comienzo de la tradición, en donde se quiso ver a la Política como un medio para alcanzar la utopía, quedando realizada y consumada. En todo caso, su aportación más notable no fue la recuperación de una utopía inspirada en los estándares de la antigüedad, sino su revisión acerca de la Política, su lugar en la estructura jerárquica y, por supuesto, haber colocado el trabajo en el centro de su pensamiento, introduciéndolo en lo sucesivo en el ideario filosófico y político occidental.

Con la llegada del Siglo XX, el fascismo recuperó el legado autoritario decimonónico para imponer su particular visión de la historia. De esta manera, una eventual nación debía reivindicar su posición de superioridad frente a las demás



apoyándose en exclusividad en pasados gloriosos y procesos históricos inacabados. En general, el fascismo recurre al cambio de paradigma propuesto por el marxismo, elevando el acto político uniforme sobre el pensamiento divergente, apelando al sujeto histórico (a menudo, la ciudadanía que ocupa el país durante más tiempo) y justificando en el proceso la toma del Estado por aquellos que devolverán la soberanía de la nación a sus habitantes legítimos. Tal y como se evidencia, la metanarrativa sobre la que fluyen los fascismos durante los Siglos XX y XXI deben mucho más al marxismo de lo que preferirían admitir. Sin embargo, el fascista siempre se enfrentará al marxista en una cuestión de calado: la tradición. Mientras que para Marx la tradición no era más que el hilo conductor por el que había discurrido la historia, y que debía ser comprendida para poder ser manipulada, el fascismo toma la tradición como una referencia inamovible, un punto de partida que puede ser colocado en cualquier momento de la historia<sup>9</sup> y desarrollarse hasta su consumación. Lo que sí toma el fascismo del marxismo es la voluntad de invertir el orden jerárquico impuesto por la tradición, sobreponiendo el *acto* al *pensamiento*, aunque ninguno llegue en realidad a cuestionarse las categorías mismas, ni la relación que se establece entre ambas. Por eso la Política, según estas corrientes, se orienta hacia una acción concreta, su autorrealización, tras la cual llegará su propia extinción. A pesar de elevarla por encima del *bíos theoretikós*, supeditando en el proceso el pensamiento a la causa política, ninguna de estas corrientes es capaz de deshacerse del prejuicio que adquiere tras la sentencia a muerte de Sócrates. Toman la Política como un absoluto, algo que puede consumarse, y en eso no escapan de la tradición.

La propia democracia liberal, impulsada desde la Ilustración, reorganiza los contenidos de esta tradición, otorgando al acto político mayor pluralidad y protagonismo, pero conservando las estructuras de poder que sitúan a una clase social sobre otra, tal y como se desprende del ideario de Locke, y señalaba Aristóteles (gobernantes, gobernados, y una ley para impedir abusos). De esa forma llegó a la obra de Marx y Engels (2007, p. 21). Es decir, la democracia liberal amplía los espacios de participación, y en general ofrece mayores libertades a la ciudadanía -en consonancia de nuevo con la *polis* utópica en la que la Política quedaba relegada al suelo de la Filosofía-. Sin embargo, ni siquiera en el contexto contemporáneo la Política ha sido capaz de deshacerse del prejuicio que la

---

<sup>9</sup> Tal y como ocurría con el autoritarismo del Siglo XIX, el fascismo recurre a la dialéctica para tomar la tesis no como una premisa lógica (como sí hizo Marx) desde la que extraer los procesos futuros, sino como una ideología, a menudo sustentada en narrativas idealizadas, con la que justificar las acciones sin necesidad de que la realidad acompañe al relato.

acompaña. El *acto*, núcleo central de la Política, conserva ese carácter de reserva que la arrincona hasta reducirla a su mínima expresión, casi siempre delimitada por el carácter institucional, un paso más en la dirección marcada por la utopía clásica. Esta perspectiva orienta la realización personal de la ciudadanía a través del pensamiento, no de la Política. De esta forma queda impregnada de los prejuicios que en la actualidad la acompaña, desde que Hobbes dijo que el hombre es un lobo para el hombre y que la única forma de evitar la guerra de todos contra todos es a través de la cesión de ciertos espacios de libertad recogidos en un contrato, recordando que se trata de un mal menor si el objeto es la convivencia, la seguridad y la libertad (Hobbes, 1980), tal y como la entendieron los contractualistas más significativos.

Asimismo, cabe señalar a otras corrientes que a lo largo de los Siglos XIX y XX se han extendido (aunque sin asentarse) en el mundo occidental, tales como el anarquismo o el comunitarismo. Ambas rechazan el extremo individualismo sobre el que se sostiene la doctrina liberal, y al rebufo del pensamiento rousseauiano, destacan el carácter social del ser humano. Desde estas perspectivas, el componente ciudadano no es solo un elemento aislado del marco social, sino que se integra en él en tanto ciudadanía que vive por y para la comunidad. La principal diferencia entre ambas es su posición ante el papel que el Estado debe interpretar. El anarquismo se acerca a los postulados socialistas (de hecho, es una escisión del socialismo clásico) en la medida que entiende que el Estado debe desaparecer en una sociedad futura sin clases, permitiendo a la ciudadanía autogestionarse. Para los comunitaristas, el Estado no es prescindible, pues desde él se habrá de regular la actividad económica que garantizará la estabilidad social. La dirección de la comunidad estará determinada por la voluntad de la mayoría, por lo que existe en efecto cierto riesgo para hacer valer los derechos y voluntades de las minorías.

### **3. El coto semántico y operativo de la democracia**

En el momento presente, la palabra *democracia* se ha instalado en el lenguaje cotidiano traspasando las barreras semánticas que en su origen poseía, absorbiendo valores e ideas asociadas al sistema de organización política referido. El Diccionario de la Lengua Española recoge esta invasión semántica en la segunda y cuarta acepción de la definición de la palabra *democracia*:

1. f. Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos.

2. f. País cuya forma de gobierno es una democracia.
3. f. Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo que ejerce el poder, directamente o por medio de representantes.
4. f. Forma de sociedad que practica la igualdad de derechos individuales, con independencia de etnias, sexos, credos religiosos, etc. *Vivir en democracia*. U. t. en sent. fig.
5. f. Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones. (Real Academia Española, s. f.).

Mientras que el resto de las acepciones referencian un tipo concreto de organización política, la segunda y cuarta acepción aluden a la categoría dada a una comunidad, cuyo significante se fundamenta en una característica (una forma de gobierno) y un valor (la igualdad de derechos individuales) asociado a la concepción tradicional del sistema político democrático liberal. En esencia, el rasgo más característico de la democracia (y casi imprescindible) es la presencia activa de una voluntad popular, que funciona como combustible del motor político de las sociedades democráticas. No obstante, la materialización de esta voluntad popular a menudo pone en peligro los derechos de las minorías, y hasta la existencia misma de la propia democracia. Los rasgos y características concretos variarán con la sociedad que acoja este sistema de organización política. De este modo, dentro de los Estados democráticos que existen sólo en Europa, podemos hallar modelos de democracia directa o representativa, democracias republicanas o monárquicas, así como modelos presidencialistas o parlamentaristas. Estos modelos de organización política no son excluyentes entre sí, sino que a menudo se presentan de manera combinada, adoptando incluso términos intermedios en determinados Estados.

En pocas palabras, la democracia apela tanto a un sistema político de organización como a una ideología, que es de hecho de donde surgen las diferencias entre los distintos Estados que se denominan *democráticos*. El filósofo Gustavo Bueno rastreaba esta idea hasta Aristóteles. Para ilustrar su explicación, Bueno recurre a la imagen de la circunferencia, una forma determinada a la par que la democracia es una forma de organización política. Sin embargo, estas formas no flotan en el aire, sino que estarán determinadas por el material que las conforma. Por ejemplo, una circunferencia (la categoría) puede estar formada de piedra o de madera. Del mismo modo, la categoría política que conocemos como democracia está formada de un material social o antrópico

que la conforma. A menudo, este material social suele ser diverso, y acoge en su seno numerosas voces y sensibilidades que se expresan a través de unos mecanismos establecidos. Gustavo Bueno nos advierte de la confusión en torno al concepto democrático como sistema político y como ideología, comparándolos con las circunferencias geométricas y físicas. Una categoría, la circunferencia geométrica, no puede oponerse a una circunferencia física, como sí lo harían una de piedra y una de madera. Por eso expresiones tales como *democracia política* o *democracia económica* no poseen mayor significado que el que cada uno vuelque en ellas según el concepto que cada uno posee de la democracia. La categoría es una: la democracia; el material social con el que está conformado es diverso, y distinto para cualquier país o comunidad organizada según dicha categoría. Por eso adjetivos como *política* o *económica* no pueden ser atribuidos a la democracia, pues estos calificativos no están conformados por ningún tipo de material social que le otorgue una forma y unas características específicas a la democracia. Desde una perspectiva mayor, no tiene sentido recurrir al término *democracia pura*, pues se pretende aglutinar en un solo concepto ideológico, marcado por su heterogeneidad, unos comunes denominadores que en la práctica no existen. Estos comunes denominadores (elecciones cada cuatro años, gobiernos representativos, etc.) que parecen formar parte intrínseca de la categoría misma (lo cual ya es en sí mismo un imposible) están conformados por un material social muy concreto, que pretende ligar la existencia de la categoría a esta materia (Bueno, 1997).

Del mismo modo, el adjetivo *democrático* conduce a errores conceptuales, derivados de la escisión anterior, al utilizarse como calificativo para cualquier sustantivo, sin importar si se trata de un sujeto político. Se recurre a este adjetivo con la intención de catalogar o clasificar, acogiendo a una idea formal de la democracia, de nuevo como un ente separado de su material social, que funciona como una justificación de la exaltación o ponderación de referencia (Bueno, 1997). Asimismo, con frecuencia se recurre a este adjetivo para calificar a instituciones y otras construcciones sociales surgidas del seno de una sociedad democrática, pero que no poseen estructura política. Este es el caso de instituciones que a nivel político son neutras, como podemos observar en el ejemplo al que recurre Gustavo Bueno, la cloración de los ríos, que, si bien es realizada por una administración democrática, el acto no puede ser considerado democrático si no por su denominación extrínseca. Otros casos son las instituciones cuyo carácter democrático es incierto (como la lotería del Estado) o cuyos resultados son

antidemocráticos (por ejemplo, si un parlamento vota a favor de mantener en el poder a la misma persona durante décadas). Ocurre lo mismo con las instituciones que, conservando una estructura aristocrática, se adhieren a una sociedad democrática, como ocurre con las monarquías democráticas. Asimismo, se ha utilizado el adjetivo *democrático* para calificar partidos o regímenes políticos que no lo son, como es el caso de las *democracias populares*, surgidas en Europa y Asia a lo largo del Siglo XX (Bueno, 1997).

Este primer esbozo, que pretende delinear la frontera entre el carácter político e ideológico de la democracia, ya nos advierte de la importancia de la precisión en el uso del término. Para definir la democracia es preciso recurrir al material social que la conforma. Las acepciones que no aluden a este material solo pueden referirse a esa idea general, que goza de amplia aceptación, en la que la democracia viene definida por la participación de los miembros que conforman una comunidad en las decisiones que les afectan. Estamos ante una definición de carácter político que, en consecuencia, solo puede ser atribuido a sujetos políticos. Mientras, todo el subsistema ideológico conformado por los valores sociales que nacen en el seno de las democracias liberales se ha erigido como un significante de esta. Bajo este enfoque, instituciones que forman parte de ese conjunto generalizado de las democracias occidentales no tienen por qué ser democráticas, como, por ejemplo, la iglesia, la monarquía, la economía capitalista o el propio sistema educativo. Todas ellas comparten un vínculo estrecho con los Estados democráticos, e incluso pueden llegar a ser fundamentales en el funcionamiento y el desarrollo de estos. Sin embargo, estamos ante instituciones que no poseen estructura política, y si la tienen, no son democráticas (aunque se incardinan a un Estado democrático). En todo caso, sería tan solo posible afirmar que tales instituciones forman parte imprescindible de los sistemas políticos democráticos occidentales de tradición liberal, y que, en la mayoría de los casos, ni siquiera están todas presentes a la vez.

En resumen, la democracia es una categoría política que puede ser estudiada por sí misma (despreciando el material social que la conforma) como un sistema de organización sociopolítica en la que la comunidad se rige mediante la voluntad de la mayoría. Sin embargo, cuando la democracia se eleva desde el plano teórico a la realidad queda marcada por la sustancia que la compone y, en consecuencia, será esta la que determine su auténtica naturaleza. Un estudio holístico y en profundidad de la democracia debe tener en cuenta la heterogeneidad de este material social y cómo funcionan las

relaciones políticas que se establecen entre esa diversidad. Los protagonistas y los espacios políticos, así como las relaciones programadas y espontáneas que se van a establecer entre ellos, quedarán determinadas por los integrantes de una eventual comunidad democrática. Este será el coto operativo del sistema de gobierno democrático, marcado en cada lugar por la comunidad que la conforma y por su relación con otras comunidades. De igual forma, habrá de tenerse en cuenta el material antrópico, que, si bien forma parte del material social, su naturaleza determinará las características del resto de componentes.

#### **4. El alcance del Estado y sus funciones**

En primer lugar, es pertinente realizar un acercamiento a la definición del término *Estado* desde la que partir. En este sentido, merece la pena acudir al apunte que Aristóteles realiza al comienzo del Capítulo I del Libro Tercero de su *Política*:

Lo primero que debe tratarse al estudiar la naturaleza particular de los tipos de gobiernos es la definición de Estado, pues es una palabra que se presta a confusiones en el lenguaje cotidiano. Hay actos que, para algunos, surgen del Estado, mientras que para otros son acciones de un tirano o de minorías oligárquicas. Sin embargo, el político y el legislador no tienen en cuenta otra cosa que el Estado en todos sus trabajos; y el gobierno no es más que cierta organización impuesta a todos los miembros del Estado. (Aristóteles, 2019, p. 83).

Tal y como puede extraerse del texto citado, así como de toda la obra mencionada, el Estado es una construcción social independiente del gobierno, de los gobernantes y de los gobernados. Más bien, se refiere con este término al conjunto formado por la ciudadanía -con independencia de su lugar en la jerarquía social-, así como a los compromisos y tratados existentes. Desde esta perspectiva, la condición ciudadana la otorga el Estado, y la ciudadanía es y se siente ciudadana en tanto entiende que el Estado cumple con los compromisos contraídos. De estos compromisos, expresados en la Constitución y las leyes, surge la ciudadanía, una condición que no reside de manera exclusiva en el sujeto, sino que requiere del reconocimiento mutuo con el resto de la ciudadanía y con el Estado.

El origen de las democracias occidentales contemporáneas está vinculado al nacimiento del Estado liberal moderno, que nace en el seno del liberalismo protestante

inglés, y se establece y generaliza en gran parte de Europa tras la Revolución francesa. En este primer momento, la economía capitalista, que ya había mostrado sus virtudes en el contexto la Revolución Industrial inglesa, se asoció a la democracia liberal, sirviendo esta unión como combustible del progreso y el bienestar anunciados. Hacia el final de la Edad Moderna se produce un punto de inflexión en la línea de la tradición que, unido al auge de la razón durante la Ilustración, generó una nueva concepción de las sociedades europeas, y en concreto, del propio Estado. Para Hegel no existe mayor exponente de la racionalidad que el Estado, manifestándose esta en sus leyes. Esa es la frontera que delimita el espacio político en donde la libertad del individuo puede realizarse. Es decir, la libertad individual solo puede ejercerse en los márgenes establecidos por la razón, que para Hegel es la única fuerza objetiva y absoluta sobre la que inspirar la voluntad humana en sociedad (Hegel, 1968). En otras palabras, Hegel entendió el Estado como una herramienta contra la subjetividad humana.

Con el surgimiento del socialismo, y la creciente polarización del mundo en dos bloques ideológicos antagónicos, la unión entre el capitalismo y la democracia liberal se afianzó aún más. Las ideas que Marx y Engels habían plasmado en el *Manifiesto comunista* (2017), y más tarde desarrollado en *El capital* (Marx, 2019), describían un modelo de organización social comunista vinculado a un Estado omnipresente cuya presencia alcanza a la economía. De hecho, no es posible entender el comunismo si no como un binomio socioeconómico vertebrado por una ideología concreta situada a la izquierda del espectro político, cuyo desarrollo solo es posible en el marco de una economía planificada comunista. Por tanto, si el comunismo se erigía como un sistema político y económico cuyo fin es la igualdad, las democracias occidentales (como sistemas políticos) se adscribieron de manera definitiva al capitalismo (como sistema económico) para luchar por las libertades individuales de la ciudadanía. De esta forma, la polarización entre los bloques vendría marcada por sus componentes políticos y sus sistemas económicos. Cada uno de estos binomios contenía sendos sistemas de valores asociados al correcto funcionamiento de tales regímenes, lo que en la práctica llegó a desvirtuar aún más el significado de la democracia. Como ejemplo, nótese cómo a pesar de la polarización mencionada (visible sobre todo durante el periodo de la Guerra Fría) el adjetivo *democrático* ha sido, y continúa siendo, el apellido de numerosas instituciones y países a ambos lados de esta frontera ideológica. De hecho, Marx y Engels no rechazaban el término ni sus implicaciones. Al final del Capítulo IV del *Manifiesto* (cuyo título es

*Actitud de los comunistas ante los diferentes partidos de oposición*) sentencia: “(...) los comunistas trabajan en todas partes por la unión y el acuerdo entre los partidarios democráticos de todos los países” (Marx y Engels, 2017, p. 67).

El Estado posee diferentes roles en cada bloque ideológico. En el bloque comunista interpretaba un papel central, sosteniendo no solo la justicia o la administración, sino además controlando la economía y otras esferas de la vida privada de la ciudadanía. Renunciar a estos espacios de libertad suponía, en teoría, garantizar la igualdad, o al menos, proveer las condiciones necesarias para lograrla. Por otra parte, las democracias occidentales, según el movimiento liberal inglés que atravesó los dictados protestantes y sintonizó con el *laissez faire* capitalista, reducían la presencia y el poder del Estado hasta sus bases constitucionales, aumentando los espacios de libertad ciudadana y empresarial, y otorgando un mayor reconocimiento a la individualidad por encima de la dimensión ciudadana de los seres humanos. Las voces de izquierda que surgen en el contexto occidental, que heredan el ideario social de Rousseau y evolucionan por la rama política hasta la fundación de la socialdemocracia, instan al Estado a invadir determinadas esferas económicas y sociales para garantizar determinadas necesidades básicas de la ciudadanía, sin renunciar por ello al orden financiero capitalista. Es decir, asumen determinadas tesis socialistas en relación con intervencionismo estatal sobre la economía, sin renunciar al capitalismo ni a cuantos espacios de libertad requiere. Tras el final de la Guerra Fría se termina con este enfrentamiento ideológico entre bloques, y comienzan a diluirse las fronteras entre las corrientes económicas y políticas. Un claro ejemplo es la China comunista, que ya desde finales del Siglo XX combina la presencia de un Estado central autoritario con una corriente económica aperturista hacia un modelo dependiente del mercado global capitalista. Asimismo, cabe señalar que las democracias occidentales tampoco han conseguido materializar la premisa liberal y capitalista de reducir la presencia estatal. De hecho, desde comienzos del Siglo XX hasta nuestros días, el número de países en el mundo ha aumentado, y la presencia del Estado invade cada vez más esferas públicas y privadas, sin importar el territorio o la posición ideológica de quien gobierna, por lo que existe, en efecto, un ensanchamiento del Estado liberal desde sus orígenes hasta nuestros días.

Nótese que, a primera vista, las imágenes esbozadas de sendos modelos de Estado parecen describir lo opuesto a lo establecido por la teoría y realidad. Así, la tradición marxista concebirá el Estado como un aparato represivo al servicio de la burguesía para



conservar sus privilegios. Marx llamó a la clase proletaria a tomar el Estado, de forma que, a través de él, pudiesen acometer las reformas necesarias que permitiesen diluir las clases sociales y, en consecuencia, eliminar el Estado cuando este ya no fuese necesario. En la misma senda camina la teoría de Estado liberal, que abanderó las libertades individuales y empresariales como ninguna otra ideología, y siente amenazada su esencia ante cualquier injerencia del Estado sobre los asuntos privados. De esta forma, arrincona su presencia y la limita a los asuntos de orden social y jurídico. Como vemos, ninguna de estas dos imágenes se reproduce en la realidad. La utopía comunista aún no ha encontrado lugar en donde la eliminación de las clases sociales se haya producido, y a menudo, el resultado suele devenir en un Estado autoritario. Mientras que el Estado liberal, debido a la incertidumbre del *laissez faire* tras la Gran Depresión de los años 30, y el posterior auge del keynesianismo, ha venido ganando un progresivo protagonismo fuera de toda lógica liberal, pero que en la práctica ha demostrado ser el mejor aliado del Estado del Bienestar. Sin embargo, las crisis del capitalismo a partir de los años 70 volverán a poner en tela de juicio el intervencionismo estatal, y tras el impulso de las teorías neoliberales, los Estados occidentales comenzarán a transitar una senda de privatizaciones que devolverán numerosos servicios públicos y sociales al ámbito del libre mercado.

Volviendo al asunto central, nos encontramos ante dos modelos de Estado marcados por sendas posiciones ideológicas: el liberalismo y el socialismo. Por un lado, el modelo liberal, que aboga por el respeto a la individualidad de la ciudadanía, relega las funciones del Estado a asuntos de orden general, por ejemplo, la administración, el ejército o la justicia, fundamentales para sostener la nación. El Estado liberal no aspira a intervenir sobre los asuntos que puedan condicionar la libre voluntad de la ciudadanía, y trata de no legislar, o hacerlo lo menos posible, sobre asuntos que puedan influir sobre las decisiones vitales de los individuos. En sintonía con la libertad de los mercados que reclamaba el capitalismo, el Estado liberal más que regular se encarga de cuidar que nadie ni nada altere el libre movimiento mercantil, así como la libre iniciativa individual. Este modelo político depende de una ciudadanía que debe conservar gran parte de su individualidad. De hecho, se exige cierto grado de pensamiento autónomo y crítico para garantizar el funcionamiento y la conservación de las democracias liberales. De este modo, al individuo (y no al ciudadano) se le exige una capacidad de reflexión crítica que parte desde una base de mínimos que no pueden ser alterados sin atacar la base misma de la democracia, y alcanza hasta donde empieza la condición ciudadana. Estos mínimos han

sido muy discutidos, pero la tradición filosófica liberal, que comienza con Locke y Smith, pasando por Paine o Mill, ya se planteaba la defensa de estos espacios mínimos de libertad que no debían ser perturbados por ningún otro ciudadano ni por el propio Estado. Berlin nos recuerda los mínimos fundamentales señalados por Benjamin Constant: la libertad religiosa, de opinión, de expresión y de propiedad (Berlin, 2002, p. 173).

Por otro lado, el modelo socialista, que sitúa al Estado en el centro de la acción política de la comunidad, invade gran parte de la individualidad en favor de la faceta ciudadana. La igualdad es para el Estado socialista lo que la libertad para el liberal clásico. Por lo tanto, no existe ningún conflicto interno en la asunción por parte del Estado de cuantos asuntos estime oportunos para garantizar tal igualdad, aunque en ese proceso se deba renunciar a ciertos espacios de libertad. La historia del comunismo está marcada por la lucha de clases, lo que lleva al Estado a fomentar el carácter ciudadano por encima del individual para garantizar el éxito de la contienda. El proletariado es el sujeto histórico llamado a emprender tal hazaña. El Estado justifica su intervención apelando a la voluntad del proletariado (clases populares y oprimidas) que requiere cierta unanimidad a la hora de intervenir sobre estos asuntos (sistema de partido único, aglutinamiento de los poderes, metanarrativa omnipresente y definitiva que justifica cualquier medio, etc.). El Estado comunista, heredero de las revoluciones de los Siglos XIX y XX, apela a la ciudadanía para su correcto funcionamiento, pues debe ser un reflejo de su voluntad. No necesita voces discrepantes ni se sirve de la deliberación razonada de las decisiones que se toman entre los individuos, sino que apela a la voluntad popular de la ciudadanía y a su servicio comunitario para sostener un sistema de gobierno, en teoría representativo, cuyo estadio intermedio, la dictadura del proletariado, posee una marcada estructura jerárquica. Según la tradición marxista, la libertad de la ciudadanía no procede solo de la eliminación de las barreras que el Estado impone, sino que además se debe garantizar que los individuos puedan tomar sus decisiones sin la coacción que supone un estado de necesidad o de pobreza.

En definitiva, el Estado se erige como una construcción política, que ampara al territorio físico que ocupa una comunidad (desde las antiguas *polis* griegas a los Estados modernos), y cuya función se inspira en la necesidad de protección frente las amenazas externas e internas. Del mismo modo que un individuo quedaba a expensas de sí mismo cuando traspasaba los muros de la ciudad en la que vivía (la cual le ofrece cierta protección y seguridad), ocurre lo mismo con las leyes. Éstas se erigen como muros

políticos, y guardan en su interior la condición ciudadana de los individuos. Su rebasamiento supone la pérdida de tal condición y, en consecuencia, los derechos y libertades que estaban garantizados en su interior desaparecen con la transgresión (Arendt, 2018, pp. 207-208). Esta visión del Estado, que nace en la *polis* de la Antigua Grecia, se verá modificado con el paso del tiempo. En concreto, con el surgimiento del liberalismo inglés, la ley comienza a concebirse como un pacto entre iguales, dentro de la lógica contractual. En consecuencia, el Estado ha tratado de legitimarse en la voluntad popular desde entonces, aunque en la práctica continúe levantando y defendiendo los muros políticos con igual vehemencia, tanto contra amenazas externas como internas.

## **5. Libertad negativa y libertad positiva**

El concepto de libertad, y sus implicaciones en el correcto funcionamiento del Estado, ha sido objeto de estudio desde el origen de la Filosofía occidental. En especial, el debate alcanzará su mayor grado de expresión con la revolución liberal, cuando la libertad individual y ciudadana se supeditaban a los espacios que el Estado deseaba otorgar. En este contexto, la libertad se definía por oposición a la opresión de los regímenes políticos autoritarios. Con la conquista liberal de los espacios ocupados por el Estado, surgen nuevas cuestiones que no pueden ser abordadas desde la simple ausencia de coacciones e impedimentos. Es decir, estamos ante dos conceptos de libertad cuya aplicación se encuentra ligada al Estado. El historiador Isaiah Berlin profundizó en este concepto, llegando a discernir dos tipos de libertad, marcadas por el carácter intrínseco y extrínseco del mismo. Su teoría es expuesta en el ensayo *Dos conceptos de libertad*, publicado por primera vez en 1958, en donde explora el origen y el carácter de la libertad negativa y la libertad positiva (Berlin, 2002, p. 166).

Berlin, pensador liberal, aunque escéptico con los postulados del liberalismo clásico ilustrado, se inspira en la tradición romántica para desarrollar su teoría. Para el pensador inglés (de origen letón), el liberalismo clásico había estructurado un metarrelato en torno al ideal de libertad individual (basado en el individualismo) por oposición a la opresión de los regímenes autoritarios y despóticos, propios de la época. Cualquier manifestación liberal consistía, a grandes rasgos, en reducir o eliminar la intervención del Estado sobre los asuntos que atañen a la libertad ciudadana, y en concreto, en reservar al ámbito privado de las personas aquellos asuntos relacionados con la gestión del tiempo y el dinero, la ideología política o la sensibilidad religiosa. En otras palabras, Berlin lleva

la libertad negativa al área en la que al sujeto –una persona o grupo de personas- se le permite o se le permite hacer o ser lo que es capaz de hacer o ser, sin la interferencia de otras personas (2002, p. 169). De esta descripción se desprende la injerencia voluntaria de un tercero sobre las acciones de alguien para poder referirnos a la ausencia de libertad negativa. Es decir, la falta de recursos económicos o una enfermedad congénita no pueden ser tipificadas como una reducción de la libertad negativa de un sujeto, pues no existe un tercero cuya injerencia, voluntaria o involuntaria, coarte la libre voluntad. Sin embargo, la obligatoriedad de ajustar la producción a determinada normativa, o de no rebasar ciertas indicaciones para abrir un negocio son ejemplos de reducción de la libertad negativa de la ciudadanía.

Por oposición, la libertad positiva representa la capacidad de los sujetos para hacer o para ser. Es decir, en un contexto de libertad negativa, en ausencia de obstáculos materiales o políticos para que los individuos puedan llevar a cabo sus propias acciones, la libertad positiva apela a la voluntad o la capacidad de estos para poder hacer, sin la injerencia de un tercero. Esta libertad personal y autónoma es también objeto de un profundo estudio. Hasta la fecha, se ha debatido largo y tendido sobre la posibilidad de discernir hasta qué punto uno es dueño de sus propios deseos y decisiones, hasta dónde influye nuestra herencia genética y cuál es el verdadero impacto que el entorno más próximo, así como la cultura en la que se integra, tiene sobre la formación de nuestra personalidad. Con todo, aun conociendo en profundidad el origen de la propia voluntad, la libertad positiva supone una eliminación de los obstáculos, ya no físicos o políticos, sino morales y espirituales, en estrecha relación con la voluntad intrínseca. Esta es la perspectiva desde la que se justifica la intervención de un poder superior, por ejemplo, del Estado, sobre las acciones de la ciudadanía en favor de fines superiores y beneficiosos para el colectivo, como la justicia o la salud pública. Bajo esta lógica, dominante en el discurso socialista, el Estado asume la responsabilidad de cercar determinados ámbitos de la libertad negativa de la ciudadanía en favor de unos beneficios comunitarios que contribuirán a la ampliación de su libertad positiva. En las economías planificadas por el Estado prima esta concepción. Pero también en las tesis socialdemócratas europeas, cuyo ejemplo más significativo es el Estado del bienestar nórdico. Este relato está presente en la descripción que realiza Berlin sobre la libertad positiva, describiéndola como una invasión a la individualidad por parte de una instancia superior que obra, aun en contra de la voluntad general, para lograr un mayor bienestar general (Berlin, 2002, pp. 180-

181). Ambos conceptos están relacionados entre sí. Tal y como se desprende, existen ciertos aspectos deseables que surgen de la libertad positiva, pero que solo son alcanzables mediante el sacrificio de determinados espacios de libertad negativa.

La libertad es, desde esta perspectiva, un constructo político, que surge de la relación entre los seres humanos. De esta forma, no tiene sentido discernir entre la libertad positiva o negativa que posee un náufrago atrapado en una isla en soledad. Puesto que no existe una intervención deliberada de nadie más, la ausencia de libertad que pueda experimentar se debe a la necesidad que tiene de ocupar su tiempo (y, por lo tanto, de dirigir su voluntad) hacia la búsqueda de recursos y alimentos, la construcción de un refugio y otras actividades que le permitan subsistir. De este ejemplo se desprende una poderosa conclusión: las relaciones humanas de cooperación generan más espacios de libertad positiva de los que se deben ceder para garantizar la convivencia. Los problemas surgen al confrontar los intereses propios y comunes, así como en el proceso de deliberación y en los canales que se utilizan para ello. Pero nunca de la propia convivencia, del propio acto político que surge del estar juntos. Como apuntó Rousseau: “(...) lo que el hombre pierde por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que le tienta y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de lo que posee” (1999, p. 66). La democracia liberal contemporánea puede entenderse, bajo este prisma, como un mecanismo deliberativo que garantizará que los espacios de libertad hayan sido construidos, y por tanto comprendidos, respetados y cuidados por la ciudadanía que la conforma. Sin embargo, en la práctica, la democracia liberal ha aspirado a erigirse como un fin, en lugar de como un medio, al que todos deben someterse en beneficio de la comunidad, y en donde las ideas contrarias son concebidas como un ataque a la convivencia.

En definitiva, Berlin lanza una advertencia, que acabaría por convertirse en profecía, sobre los peligros de establecer un fin definitivo, por muy loable y alcanzable que resulte, como la propia libertad. El peligro que entraña es que, ante tal fin, bien definido y concretado, cabe cualquier tipo de justificación. Esta advertencia está presente además en la obra de otros pensadores modernos, como Arendt (2018) o Foucault (2002), entre otros muchos, que rechazan el absolutismo de ciertas ideologías y formas de gobierno. Esta es la razón por la que Berlin recela de las grandes narrativas ilustradas: el advenimiento de la libertad, la democracia y el final de la historia -como señaló Fukuyama (1992)-, la paz y la fraternidad perpetua, etc. Para los pensadores señalados, tales fines

no deben ser impuestos por lo absoluto de su naturaleza, sino que deben ser objeto de la deliberación libre y razonada de la ciudadanía. De hecho, estos conceptos emergen y se nutren de la subjetividad humana, y su valor debería fundamentarse en un proceso lógico mediante el cual se desprenda el mayor beneficio para la ciudadanía, y no en función a la metanarrativa en la que se incrusta.

Ambos tipos de libertad a menudo se comportan como un contrapeso del otro, haciéndolos incompatibles entre sí. En las regiones bajo control soviético a lo largo del Siglo XX, por ejemplo, existía una marcada tendencia por reducir los espacios de libertad negativa de una minoría, pues entendían que su situación privilegiada era la causa de los reducidos espacios de libertad positiva de la gran masa proletaria. Bajo esta lógica, era posible justificar cualquier ataque hacia la libertad negativa de unos pocos (en general, de aquellos que amasaban mayores recursos y riquezas) en beneficio de la libertad positiva de la mayoría, eliminando derechos y libertades fundamentales. De igual modo, el peligro que entraña trasladar todo el peso hacia el lado de la balanza que ocupa la libertad negativa (erigiéndose ésta como el fin último de la sociedad liberal contemporánea) deviene en una extraña justificación de la reducción de los espacios que quedan para la libertad positiva de la ciudadanía, y que solo tienen sentido en el contexto de una comunidad. Y aún más, el sentimiento que provoca ver atacada la libertad negativa en occidente a menudo degenera en una escalada violenta contra tales amenazas, sean estas externas o internas. O, dicho de otro modo, en las sociedades liberales de occidente prima el respeto hacia la libertad negativa en detrimento de la libertad positiva, es decir, se reduce la influencia del Estado y aumentan las libertades individuales de la ciudadanía. Por otro lado, es un rasgo común de los regímenes autoritarios el establecimiento de un Estado intervencionista, que reduce los espacios de libertad negativa (la libertad individual) de la ciudadanía con el fin de lograr una comunidad que reduzca las barreras comunitarias que impiden el pleno desarrollo de la libertad positiva. En cualquier caso, ambas ideologías se alejan del equilibrio, inspiradas por la legitimidad de la libertad que cada una de ellas representa, siempre tendiendo a lo absoluto y a lo realizable. Hannah Arendt sentencia de la siguiente forma:

(...) al aplicar lo absoluto -por ejemplo, la justicia, o lo “ideal” en general (...) - a un fin, se hacen posibles ante todo acciones injustas y bestiales, porque el “ideal”, la justicia misma, ya no existe como criterio, sino que ha devenido un fin alcanzable y producible en el mundo. En otras palabras, la consumación de la

filosofía extingue la filosofía, la realización de lo “absoluto” efectivamente elimina lo absoluto del mundo. Y así, finalmente, la aparente realización del hombre simplemente elimina a los hombres. (Arendt, 2018, p. 41).

## **6. Modelos democráticos según la participación ciudadana**

A pesar de que, tal como se ha señalado, el material antrópico que conforma las democracias contemporáneas resulte tan diverso y heterogéneo, podemos realizar una clasificación de las democracias occidentales basada en su premisa principal: la adopción de las decisiones colectivas por la ciudadanía. De esta manera, atendiendo a la forma en que participan, así como el alcance de tales decisiones, podemos clasificar a las democracias occidentales en dos grandes grupos atendiendo a la naturaleza de la participación: directa e indirecta. Ambos modelos de participación canalizan la voluntad popular de distinta forma, y cada una de ellas destaca por las diferencias entre el poder ejecutivo real de los funcionarios elegidos por la ciudadanía para ejecutar sus decisiones. De este modo, los representantes políticos en las democracias basadas en la participación directa poseen menos poder ejecutivo real que los representantes de las democracias de participación indirecta.

Desde un punto de vista constitucional, es posible clasificar las democracias contemporáneas entre dos formas clásicas: las democracias participativas y las democracias representativas (Pérez, 2010). Las primeras disponen de los mecanismos políticos suficientes para permitir a la ciudadanía (de forma individual o colectiva) participar de forma directa en las decisiones públicas. Para ello, se prevén varios mecanismos que permiten tal participación, entre los que destacan las iniciativas legislativas, los referéndums, los plebiscitos o las avocaciones, entre otros. Por otra parte, las democracias representativas delegan el poder ejecutivo sobre las personas elegidas por la ciudadanía. Estos representantes serán los encargados de tomar las decisiones, y su legitimidad reside en el reconocimiento que le otorga la ciudadanía en el momento de elegirlos. Ambos sistemas democráticos no son excluyentes, sino que a menudo combinan sus características en función de las necesidades y demandas (geográficas, demográficas, económicas, etc.) de la comunidad. De este modo, se prevén mecanismos de democracia directa (por ejemplo, los referéndums) en sociedades políticas organizadas en torno a un modelo de democracia representativa.

Un ejemplo de esta combinación de sistemas es el de las instituciones políticas de la Unión Europea (UE). El gobierno de la UE está compuesto por cuatro órganos políticos principales: el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea, además de otras instituciones y organismos interinstitucionales, tales como el Banco Central Europeo, el Tribunal de Cuentas de la Unión Europea, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, el Banco Europeo de Inversiones o el Comité Económico y Social Europeo. Por un lado, el Consejo Europeo tiene una función orientativa, dirigiendo el sentido político general de la UE, pero sin capacidad legislativa. Está formado por los Jefes de Estado o de Gobierno de los distintos países que forman parte de la Unión (los cuales sí que son elegidos por la ciudadanía). A su vez, este organismo está compuesto por su propio presidente, así como por el Presidente de la Comisión Europea, elegidos por estos representantes. Por otra parte, la Comisión Europea, compuesta por los comisarios (cada país elige a uno), tiene la función de recoger la orientación política propuesta por el Consejo Europeo para proponer la nueva legislación, así como hacer cumplir la vigente. Representa el poder ejecutivo. Asimismo, el poder legislativo de la Unión recae en el Parlamento Europeo, cuyos miembros son elegidos cada 5 años por la ciudadanía europea mediante sufragio, y el Consejo de la Unión Europea, formado por representantes nacionales que ostenten rango ministerial.

De esta forma, nos encontramos ante una enorme construcción política, que recoge en su seno tanto a representantes elegidos de forma directa por la ciudadanía (como es el caso del Parlamento Europeo), como a representantes que fueron elegidos por la ciudadanía para ostentar cargos nacionales pero asumen roles internos (es el caso del Consejo Europeo y el Consejo de la Unión Europea), así como figuras que no han sido elegidas directamente por la ciudadanía, sino por sus representantes (como los comisarios de la Comisión Europea, o el propio presidente del Consejo Europeo). La opacidad con la que operaban estas Instituciones en determinadas situaciones, así como el número de iteraciones necesarias para poner en movimiento cualquier iniciativa, hacían de la Unión Europea un complejo sistema político que combinaba numerosos elementos de diferente naturaleza con el fin de hacerla lo más independiente y autónoma posible. Con la firma del Tratado de Lisboa en 2007, las instituciones de la UE van dejando atrás un modelo democrático representativo, y comienza a adoptar mecanismos que la acercan más a las democracias participativas (Pérez, 2010; Ridola, 2005).

A continuación, se realiza una revisión de los diferentes modelos democráticos de



participación (directa y representativa). En este último grupo nos detendremos a repasar los dos grandes modelos imperantes en la actualidad: la democracia liberal y la socialdemocracia, que a menudo combinan características y elementos propios y ajenos en la búsqueda de un equilibrio entre el bienestar social, garantizado por el Estado, y las libertades individuales.

### **6.1. Modelo democrático de participación directa**

A través de una de sus obras más notables, *El contrato social*, Jean-Jacques Rousseau describió un sistema de organización sociopolítica basado en la participación directa. Como cabe esperar, este modelo estaba inspirado en la Suiza coetánea al autor, un Estado dividido en cantones, los cuales poseían altos niveles de autogestión e independencia del Estado central. El orgullo y la inspiración que Rousseau sentía por su patria fue tal, que ya al comienzo de *El contrato social* podemos hallar: “cuantas veces medito sobre los gobiernos, me alegro al encontrar siempre en mis investigaciones nuevas razones para amar al de mi país” (Rousseau, 1999, p. 51). Cualquier decisión que afectara a la ciudadanía se sometía a un proceso de deliberación pública, en la que se reunía a todo aquel que pudiera votar, y en donde se discutían tales cuestiones.

De los escritos de Rousseau en materia social se desprende una preocupación, presente a lo largo de toda su obra, por alcanzar a comprender la verdadera implicación de la voluntad general de la ciudadanía. Como ya se ha señalado, según Rousseau, la voluntad general no es la suma de voluntades particulares, sino una voluntad colectiva cuya aspiración es el bienestar común. Para el ginebrino, la voluntad general no puede ser representada pues la única forma de acceder a ella es mediante la participación directa de aquellos que conforman tal voluntad. Es decir, la voluntad general es un concepto de sociedad ideal, a la que la ciudadanía debe acceder si desea alcanzar dicho fin. Para lograr el esclarecimiento de una verdadera voluntad general, libre de interferencias e imposiciones, deben cumplirse tres condiciones (Rousseau, 1999):

En primer lugar, la deliberación debe ser pública, y la ciudadanía debe participar en ella, comprometiéndose a velar por el bien común, alejando los intereses particulares de las decisiones que va a tomar. Este tipo de deliberación requiere comunidades pequeñas, en donde es más sencillo observar el surgimiento y la materialización de la voluntad general.

En segundo lugar, el sufragio debe realizarse en un contexto ambiental libre de pasiones extremas o distorsionadoras que pudieran alterar el uso de la razón. El condicionamiento que se produce debido a la influencia de estas pasiones alejará los resultados del sufragio de la voluntad general emanada de un proceso racional, y la acercarán a una mera suma de intereses particulares, en este caso, intervenidos por las emociones.

En tercer lugar, después del proceso de deliberación, y hasta después de emitir el voto, la ciudadanía no debe comunicarse entre sí. De esta forma se evita el surgimiento de facciones o grupúsculos que pueden acordar el sentido de su voto, imponiendo así su voluntad particular. Según Rousseau, tras la deliberación, cada cual debe generar en solitario su propia opinión. Si se cumplen los requisitos anteriores, y la ciudadanía desea contribuir al bien común, la voluntad de la mayoría debe coincidir con la voluntad general.

De estas condiciones (que bien sirven para definir los parámetros en los que va a desarrollarse este modelo de participación directa) se extrae un intrínseco posicionamiento antipartidista. La voluntad general, desde este marco contextual, fundamenta toda la acción política del Estado. Por eso dicha voluntad no puede ser representada, pues cada decisión eventual debe contar con su respectivo proceso de deliberación y la aceptación de la ciudadanía. Estamos, en definitiva, ante una forma de justificación de la acción política, es decir, el poder no solo emana del pueblo, sino que además lo ejecuta, legitimando así su sentido.

Sin embargo, las condiciones propuestas por Rousseau tienen una difícil aplicación en la realidad. En primer lugar, se requiere de comunidades pequeñas en donde todas las personas con derecho a voto puedan reunirse para deliberar de forma libre. Asimismo, requerir de la ciudadanía un voto acorde a la voluntad general, sin presiones extrínsecas y alejado de pasiones, es cuanto menos una idea discutible, bien por la imposibilidad de desprenderse del carácter individual, bien por la subjetividad que encierra la propia voluntad general. Por otro lado, evitar el surgimiento de grupúsculos es complicado, salvo si este tipo de deliberaciones se realiza en una comunidad muy pequeña (más aún de lo requerido para la primera condición). En consecuencia, nos encontramos ante un sistema de participación que no puede ser trasladado a un país de gran tamaño (la propia Suiza se subdivide en cantones para poder aplicar de forma efectiva este sistema),

aunque se han podido exportar algunos de sus mecanismos participativos en distintas democracias occidentales contemporáneas.

En la actualidad, el modelo de participación directa conserva su vigencia en el Estado suizo desde los tiempos de Rousseau. Si bien existen representantes políticos, la ciudadanía continúa tomando las decisiones de manera directa, a menudo a través de un plebiscito o referéndum público. La alta independencia de cada uno de los cantones suizos los sitúa en una posición ideal para competir, incluso entre ellos, a través de sus propias medidas fiscales y económicas. Esto explica en buena medida que Suiza viva en su actual idilio fiscal: los cantones compiten entre sí por tener los impuestos más bajos y las mejores opciones para fomentar la captación y la creación de empresas. Además, los modelos de participación directa tienen un impacto positivo sobre el *tax morale*, es decir, cuanto mayor es la implicación y la capacidad de actuación de la ciudadanía sobre la política local, mayor es su predisposición para pagar impuestos (Torgler, 2005). Asimismo, los estudios desvelan que la celebración de referéndums parece estar relacionada con el crecimiento económico, aunque la participación, en general, ha venido reduciéndose desde la II Guerra Mundial, hasta situarse en la actualidad por debajo del 50% (Sáenz, 2016).

## ***6.2. Modelo democrático de participación indirecta***

Este modelo, el más extendido en el mundo occidental en la actualidad, nace tras las Revoluciones francesa y estadounidense del Siglo XVIII, marcadas por el establecimiento de modelos de gobierno representativo. Desde entonces, su evolución ha sido patente, ampliando los espacios de libertad, extendiendo el sufragio y desarrollando nuevos mecanismos contra los abusos de poder. No obstante, la estructura política basada en la elección de representantes que condiciona la naturaleza de la participación ciudadana se ha mantenido intacta. El ideario que nutrió la Ilustración plasmó dos particularidades fundamentales sobre las formas de gobierno venideras: la incorporación de la voluntad popular a la legitimación del poder, y la limitación del poder político a los derechos de la ciudadanía.

A diferencia del modelo de participación directa, las democracias representativas permiten a la ciudadanía intervenir sobre el rumbo general de su comunidad, pero sin participar de manera directa en la toma de decisiones. Para ello, la ciudadanía elige a un

determinado número de representantes, agrupados en partidos políticos. La legitimación con la que actúan estos representantes emana del sufragio. La participación ciudadana puede materializarse a través de la acción directa, o traspasando estos poderes a los representantes elegidos por sufragio. En consecuencia, existen dos mecanismos distintos de participación ciudadana, diferenciados por la posibilidad de intervenir o no sobre los instrumentos utilizados: los instrumentos de democracia participativa, que permiten la participación ciudadana en la toma de decisiones públicas, frente a los instrumentos de participación ciudadana, que no implica una toma de decisiones directa, y puede reducirse a un simple intercambio de información entre la ciudadanía y la administración (Ramírez, 2015, p. 189).

Desde el surgimiento de la democracia liberal durante la Ilustración, la representatividad ha marcado el carácter de la organización sociopolítica de las naciones occidentales. A la vez que los instrumentos de participación ciudadana se ampliaban y mejoraban, los procesos deliberativos que se dan en el marco de la democracia participativa se han mantenido reservados a esa minoría de personas electas, representantes de la ciudadanía. En consecuencia, en los últimos doscientos años se ha ido asentando y generalizando la idea de que la deliberación es un proceso público, pero en el que solo la participación de los representantes políticos es significativa. La legitimidad que emana de la ciudadanía, en este caso, alcanza a los representantes de la voluntad popular y le confiere la potestad de intervenir de manera directa sobre los procesos deliberativos. En el caso de un modelo democrático de participación directa, los representantes elegidos carecen de un poder ejecutivo real (tal y como ocurre con los representantes de las democracias directas), lo que conduce a numerosos autores a realizar la siguiente distinción: reservan el término *representante* para aquella parte de la ciudadanía que ha sido elegida a través de un proceso de elección y se le otorga la capacidad de tomar decisiones y ejecutarlas al amparo de los votantes a quienes representa; por otra parte, recurren al término *delegado* para referirse a aquellos elegidos que deben encargarse de ejecutar las decisiones que la ciudadanía toma de forma directa, por lo que, tal y como ocurre en Suiza, no poseen el derecho en exclusividad a participar en los procesos deliberativos (Bobbio, 1986; Lizcano-Fernández, 2012).

Con la llegada de la Ilustración, el poder de la monarquía y la iglesia sobre los asuntos sociales se redujo en favor del individualismo liberal. Con este cambio de paradigma (definitivo tras la Revolución francesa), la moral que sostenía el sistema de

valores social habría de cambiar. Hasta entonces, la visión teocéntrica de la sociedad, aun habiendo reducido su presencia en los siglos anteriores, conservaba cierto grado de vigencia, que imponía una moral a la medida del catolicismo. Con el surgimiento del liberalismo inglés -de tradición protestante-, el respeto al individualismo y a la propiedad privada definieron una moral que no tardó en ganarse la crítica de aquellos que demandaban una extensión de los privilegios individuales a la utilidad social. Keynes, al respecto, afirma:

Rousseau dedujo la igualdad del estado de la naturaleza, Paley de la voluntad de Dios, Bentham de una ley matemática de indiferencia. Así entraron la igualdad y el altruismo en la filosofía política, y a través de Rousseau y Bentham conjuntamente pasaron a la democracia y al socialismo utilitarista (Keynes, 1987, p.65).

A través de estas líneas, el economista nos muestra el escenario previo al surgimiento del *laissez faire* (dejar hacer), el mantra de la económica liberal capitalista que promulgaba que las libres acciones de la ciudadanía, en su egoísta búsqueda de la felicidad personal, revertirían de forma positiva en la sociedad. Esta doctrina casaba bien con el egoísmo y el Socialismo presentes. La principal crítica de Keynes surge de la naturaleza de esta unión. Según el economista, la tesis que conseguía conciliar ambas posturas surgió de un ejercicio de Filosofía política, y no de Economía política. Keynes defiende que no será el egoísmo de la ciudadanía lo que conducirá al bien común, sino una intervención regulada del Estado sobre los mercados. El punto débil del *laissez faire* es que siempre narra su discurso desde la perspectiva del individuo cuyo interés personal obra en su beneficio y en el de la comunidad. A este relato, marcado por el *darwinismo social* (Sandín, 2000) subyace una idea aceptada, aunque no reconocida, del individuo derrotado ante el progreso del más fuerte y, en consecuencia, su beneficio y su bienestar personal estarán condicionados por los de aquellos que permiten su subsistencia. Dicho de otra manera, se acepta la existencia de cierto grado de desigualdad que garantice la competencia y el progreso.

Las democracias urbanas, cada vez más pobladas desde la Revolución Industrial, no podían contener una masa trabajadora descontenta tan grande. Keynes afirmaba que la ciudadanía no podía seguir ajena al crecimiento que experimentaba una minoría privilegiada, y el Estado podía proveer los cauces para redistribuir las riquezas sin que

los grandes motores económicos se resintieran de forma significativa. Este es el germen de la idea que más tarde se convertiría en el centro de operaciones ideológico de la socialdemocracia. Éstos vieron en las ideas del economista inglés un relato válido para la implantación de las doctrinas socialistas (de tradición marxista) en un contexto democrático capitalista.

Hacia la mitad del Siglo XIX, Marx ya había comenzado a estudiar y a publicar sus primeras teorías e ideas sobre las dinámicas económicas y financieras de su tiempo. Sus críticas señalaban al capitalismo, al cual acusaba de proveer las condiciones socioeconómica para conservar los privilegios de una minoría sobre la mayoría. Si bien el progreso social y económico eran patentes, los beneficios no se distribuían de igual forma entre la población. El masivo éxodo desde los entornos rurales a las industrializadas urbes provocó una enorme escasez entre las clases populares. En este contexto, Marx y Engels publicaron *El Manifiesto comunista*, que pretendía ser una llamada a la revolución de la clase trabajadora (2017). El manifiesto se basa en una concepción metodológica iniciada por Marx, y que más tarde se denominaría *materialismo histórico*. Tomando elementos de la Filosofía idealista hegeliana (en concreto, su dialéctica) combinados con ciertas tesis materialistas, surge una nueva concepción revisionista que identifica la lucha de clases como el motor de la historia del ser humano. Desde esta perspectiva, son las relaciones laborales, determinadas por las condiciones materiales de la producción, los que han determinado las eras de la humanidad. Esta perspectiva no hubiera sido posible si Marx no hubiese puesto el foco sobre el *trabajo*, un fenómeno que había sido ajeno al pensamiento occidental desde que dejó de intentar justificar la esclavitud.

Siguiendo el rumbo de la triada dialéctica, los sistemas de producción imperantes en cada una de estas eras acabarían negándose a sí mismos debido a las tensiones provocadas por las contradicciones internas y externas. De este modo, tras haber vivido los periodos económicos basados en la esclavitud y el feudalismo, nos hallamos en un momento histórico marcado por el modo de producción capitalista. Marx, tomando las ideas socialistas presentes en su tiempo, propone el comunismo como modelo económico definitivo, en tanto garantizará que las aspiraciones del ser humano puedan ser satisfechas. Este último estadio solo puede alcanzarse a través de un periodo intermedio denominado dictadura del proletariado. Con esta forma de estudiar la historia se desentiende de las corrientes idealistas, a las que tachaba de burguesas, por entender la historia como un proceso evolutivo, marcado por la intervención de grandes hombres, y

cuya consecuencia es el momento presente. Asimismo, reniega de las corrientes socialistas coetáneas que entendían el capitalismo como un sistema estático. El enfoque marxista destaca el carácter transitorio de la humanidad siguiendo la estela de la dialéctica hegeliana: el capitalismo (la tesis) se enfrenta a sus contradicciones y luchas internas (en este punto surge la antítesis), tras lo cual surgirá el comunismo (la síntesis) como consecuencia final. La contradicción, en este caso, se manifiesta a través de “dos fuerzas aparentemente opuestas simultáneamente presentes en una situación, una entidad, un proceso o un acontecimiento determinado” (Harvey, 2014, p. 17).

Mientras el ideario socialista comenzaba a extenderse por Europa, a su crecimiento le acompañaron nuevas reinterpretaciones y escisiones. Una de las más importantes es la socialdemocracia. Su origen se debe a un cúmulo de elementos, la gran mayoría surgidos de las corrientes socialistas europeas, cuya influencia es posible rastrear hasta Rousseau. Mientras Marx defendía el sistema de partido único (el partido comunista) como gran protagonista de la dictadura del proletariado, otras corrientes socialistas, de marcado carácter marxista, optaron por abrirse a la vía democrática liberal y concurrir a elecciones nacionales. Bajo la denominación de *socialdemocracia* converge el espíritu marxista y el carácter reformista. Tras el final de la II Guerra Mundial, los distintos partidos europeos (el primero fue el SPD alemán) comienzan a renunciar al marxismo. En concreto, se plantean un nuevo orden democrático, en donde el socialismo no es ya el fin, sino el medio con el que mejorar la democracia y la sociedad que la acoge. De esta forma, renuncian al derrocamiento del Estado y abogan por un sistema socioeconómico mixto, compatibilizando democracia y capitalismo. El Estado ya no intervendrá sobre la producción, sino sobre la redistribución de la riqueza en su intento por perpetuar el Estado del Bienestar.

A partir del Siglo XIX, las democracias representativas, de origen liberal, se establecen y consolidan sobre la base de la separación de los tres poderes fundamentales del Estado: el poder legislativo, en donde reside la soberanía popular, encargado de elaborar y aprobar las leyes; el poder ejecutivo, que recae en el gobierno, encargado de administrar y ejecutar la ley; y el poder judicial, encargado de aplicar la sanción correspondiente ante la transgresión de la ley. Esta separación terminaría con el poder absoluto que en tiempos anteriores ostentaba la figura del soberano. En el marco temporal de un efervescente capitalismo, bien acogido por la democracia liberal y aupado desde la burguesía, el Estado de Derecho se establecía para garantizar los derechos y las libertades

de la ciudadanía, a la vez que se construía una sólida estructura sociopolítica a la medida de las necesidades económicas del momento.

Tanto el comunismo como la socialdemocracia trasladan todo el protagonismo político al Estado. Su presencia es fundamental para entender ambos idearios (en uno para controlar; en otro para regular). A partir de la segunda mitad del Siglo XX, la socialdemocracia halló un contexto propicio para su expansión: la devastación provocada por la II Guerra Mundial, la crisis del capitalismo, el auge del keynesianismo y el comienzo del proyecto común europeo fueron el caldo de cultivo para su crecimiento y posterior asentamiento. En poco tiempo, la socialdemocracia cosechó éxitos, sobre todo en el norte europeo, en donde el Estado del Bienestar había conseguido establecer un alto nivel de vida para la ciudadanía. En la actualidad, la socialdemocracia tiene su encaje dentro del modelo democrático liberal, adaptado ya a las normas democráticas contemporáneas, e incardinado a un modelo mixto de economía que reconoce las fortalezas del capitalismo a la vez que conserva cierta tendencia por utilizar las herramientas del Estado para intervenir sobre los desajustes que, según este enfoque, provoca el libre mercado sobre la economía nacional y doméstica.

Tanto el modelo liberal tradicional de la democracia como las democracias contemporáneas poseen perspectivas distintas sobre cómo debe actuar el Estado. La corriente liberal aún conserva su tendencia libertadora, abogando por la reducción de cualquier intervención del Estado, más allá de lo mínimo para sostener la seguridad de la nación. Este enfoque dedicado a la no intervención ha sido objeto de poderosas críticas, incluso por parte de pensadores liberales. Más allá de las advertencias lanzadas por Berlin, atendiendo a la naturaleza misma del Estado liberal según su definición eidética, Sandel nos muestra la ineficacia de una posición neutral (de no intervención) del Estado liberal ante determinados asuntos, tales como la legalización del aborto o del matrimonio homosexual. Este enfoque resalta dos posiciones típicas liberales: por un lado, los que abogan por ampliar las libertades económicas, arguyendo que la ciudadanía debe poder invertir su dinero en los servicios que desee, y por otro lado los liberales que opinan que la no intervención debe reservarse a asuntos sociales y culturales. Este antagonismo está presente entre republicanos y demócratas en los Estados Unidos, y entre partidos liberales (incluyendo a democristianos y conservadores) y socialdemócratas en Europa. Los primeros creen que cualquier intervención del Estado sobre la economía, incluyendo el gasto público para mejorar el bienestar social, es una imposición de un bien común que



muchos pueden no compartir, mientras que los segundos creen que la libertad económica no desemboca por necesidad en el bienestar común y, en consecuencia, el Estado debe intervenir ante los desajustes que puedan surgir. Con respecto a las decisiones de índole moral (por ejemplo, la regularización del aborto), la posición neutral debe llevar a un Estado liberal a no intervenir, por lo que de manera automática está beneficiando a una de las partes, yendo contra el deseo de la otra. Por otro lado, la decisión de no intervenir en el libre movimiento del mercado en defensa de la libertad económica, aun cuando las consecuencias sean incluso negativas para la ciudadanía, puede ir en contra del deseo de una parte de la ciudadanía que reclame una intervención estatal sobre este para garantizar determinados derechos y libertades (Sandel, 2018).

Otros autores, en línea con la crítica de Sandel hacia la imposible imparcialidad de un Estado liberal, señalan los problemas que surgen tras la imposición cultural o moral de una mayoría. Así, por ejemplo, en un país de tradición católica, la mayoría podría imponer su sistema de valores para negar determinados derechos al colectivo homosexual. Esto se conoce como la *tiranía de la mayoría*, una expresión que comenzó a popularizar Mill y sus seguidores (Berlin, 2002, p. 209; Bobbio, 1986, p. 25). Para evitar este tipo de abusos, se hace necesaria la presencia de una división de poderes que permita que esta salvaguarda no pueda ser revertida. Suiza, por ejemplo, que tiende a una federalización cada vez más profunda, garantiza la representación de estas minorías cuando están agrupadas y, en consecuencia, pueden tomar decisiones significativas. En el caso de que estos colectivos minoritarios se encuentren disgregados por los diferentes cantones, cuentan con un mecanismo de protección constitucional que trata de evitar los abusos de la mayoría (Sáenz, 2016).

Otro tipo de críticas se encamina hacia la canalización de la representación a través de los partidos políticos. A medida que pasa el tiempo, los partidos suelen asentarse y crecer, hasta tomar el control del Estado, bien desde el gobierno, bien desde la oposición al mismo. Sin los mecanismos adecuados, este sistema puede derivar en una oligarquía en la que la limitación de poder se vea amenazada (Hernández, 2006, p. 58). Asimismo, la necesidad de sacar rédito a los periodos de gobierno empuja a los partidos políticos a seguir legislando con el fin de imprimir cierta sensación de movimiento y progreso. La promulgación de nuevas leyes bajo esta premisa conduce a una mayor burocratización de la administración, dificultando en algunos casos la toma de decisiones por parte del Estado. Las burocracias sobrecargadas son propias de los Estados autoritarios, en su

búsqueda de un mayor control de la ciudadanía y sus actividades. Los Estados liberales, según debieran operar por definición, habrían de tender hacia la construcción de una burocracia más liviana y fluida. Esto la haría más eficiente y facilitaría la relación entre la ciudadanía y la administración, proporcionando un marco de movimiento más libre y desregularizado.

En conclusión, el material antrópico que conforma las democracias occidentales contemporáneas es diverso, incluso en una misma nación. Asimismo, la cultura occidental se encuentra en pleno tránsito, dejando atrás metanarrativas modernas que garantizaban un sentido general, dejando paso a la imposición de una cultura popular basada en la imagen, las nuevas tecnologías y la inmediatez. La Política no queda ajena a estos cambios. Desde el triunfo en las elecciones estadounidenses de Barack Obama en 2009, se abrió la puerta a una nueva generación de líderes mundiales, cuya capacidad para convencer está por encima de su capacidad para vencer (Sandel, 2018, p. 279). La dinámica de los partidos políticos comienza a remar a favor de esta deriva, en la que la imagen ha superado al contenido.

## **7. Conclusiones**

Determinar el carácter y las implicaciones políticas de la democracia es fundamental para entender a qué nos referimos cuando hablamos de educación democrática. De hecho, el propio sistema democrático contemporáneo se encuentra a merced de su propia tradición, sus prejuicios, su aplicación real en cada contexto y su evolución en cada Estado particular. Por esta razón, si bien entendemos que la educación democrática ha nacido en el marco de la cultura occidental, cuyo origen más cercano e inmediato se halla en el liberalismo, no podemos encerrar una definición absoluta en torno al término referido. Para realizar un estudio exploratorio acerca de la educación democrática se han de tener en cuenta varios aspectos, cuyo marco teórico ha sido expuesto a lo largo de los dos primeros capítulos contenidos en la primera parte de la tesis, y cuyos cuerpos de estudio son los siguientes: la tradición histórica de la educación democrática desde la Ilustración, su carácter político, el modelo democrático que utiliza de referencia y el sistema de valores asociado.

Del mismo modo que la Política occidental ha venido marcada por la tradición de pensamiento occidental que comienza en la Antigua Grecia, las democracias

contemporáneas poseen su propia tradición al amparo de la tradición liberal inglesa, de carácter protestante, que surge en un contexto de profundas relecturas políticas. De este modo, las democracias contemporáneas llevan asociadas a su propio desarrollo un sistema de valores construido en el contexto occidental de la Ilustración. Por eso la democracia tiene tantos problemas para encontrar su lugar en los contextos espaciotemporales en los que el sistema de valores local se asienta sobre un discurso distinto al del liberalismo europeo. De esta apreciación se desprende la dificultad por exportar la educación democrática, así como el propio ideal democrático, a según qué lugares, en donde según su propia idiosincrasia, la democracia supone en muchos casos un ataque hacia el estilo de vida y el sistema de valores de estas comunidades. En consecuencia, podemos concluir que la educación democrática no es nada sin su contexto democrático, lo que, en la práctica, incluso en el marco occidental, la hace dependiente de otros agentes externos para alcanzar sus objetivos políticos.

La educación democrática depende en buena medida de su componente democrático, y a su vez, el componente democrático depende de su tradición política. A lo largo de este capítulo se han expuesto las características políticas que determinan la naturaleza de la democracia liberal, que a su vez intervienen sobre la construcción del concepto de educación democrática. Este esbozo, de contenidos generales, sirve para presentar los contenidos concretos con los que va a desarrollarse el discurso principal de la presente tesis doctoral, que se centrará en la influencia de la tradición de pensamiento occidental, así como del liberalismo, sobre las construcciones políticas contemporáneas, y en concreto, sobre la educación democrática de la ciudadanía.



## **SEGUNDA PARTE**

# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA OCCIDENTAL**



## CAPÍTULO III

# LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA TRADICIÓN OCCIDENTAL

### 1. Introducción

La educación democrática es hija de la corriente liberal que, a su vez, es producto de la tradición de pensamiento filosófico y político occidental. Esta tradición conserva su propia jerarquía interna, establecida desde su origen en la Antigua Grecia. Es en este marco de pensamiento occidental en donde la Filosofía y la Política van a desarrollarse, de tal forma que, a pesar del progreso vivido en occidente, ciertas categorías que determinan la estructura social se han conservado a través de la tradición que, de forma consciente o inconsciente, han marcado el desarrollo cultural de este lado del mundo. Existen componentes teóricos y políticos ligados a la educación democrática imposibles de comprender de manera holística sin atender a sus orígenes y a sus implicaciones en el momento presente.

La dialéctica hegeliana, la Política revolucionaria de Marx y la transvaloración de los valores en Nietzsche se recuperan aquí como muestra de la rebelión contra la tradición y todas sus estructuras al comienzo de la Edad Contemporánea, al principio del Siglo XIX. Sin embargo, determinados medios y canales a través de los cuales se modifica la manifestación del acto político humano consiguieron perdurar, y a pesar del punto final impuesto a la tradición occidental, ciertas categorías políticas han conservado su vigencia y continúan marcando la actividad y el pensamiento de las sociedades occidentales. Tales aportaciones se encargaron de señalar y cuestionar la relación jerárquica entre el *acto* y el *pensamiento*, entre el *bíos politikós* y el *bíos theoretikós*, entre la *civitas terrena* y la *civitas Dei*. Sin embargo, este cuestionamiento de la tradición no pudo escapar de sus propios marcos conceptuales cuando, por ejemplo, Marx se cuestionó las relaciones jerárquicas establecidas entre el *acto* y el *pensamiento*, pero nunca reparó en las categorías que las acoge. El mismo problema hallamos en Nietzsche cuando se cuestiona

el orden moral platónico, pero no el contenido ni la validez de ambos cuerpos morales.

El fin de la Edad Moderna marca un punto de inflexión en el hilo de la tradición, cuya presencia había venido acompañando a la historia de Europa desde sus orígenes, casi en sintonía con la dualidad platónica que conecta el cuerpo y el alma. El final de la tradición supuso el mayor acto político de la ciudadanía europea en cuanto a su empoderamiento en más de un milenio. La racionalidad fomentó un pensamiento divergente que, sin embargo, no supo sacudirse ciertos aspectos de la tradición occidental. A pesar de los esfuerzos que los pensadores del Siglo XIX realizaron para reescribir las estructuras tradicionales sobre las que se había enmarcado el pensamiento político y filosófico, determinadas categorías han perdurado hasta la actualidad. Dicho de otra forma, sería más apropiado afirmar que el pensamiento de la Edad Contemporánea se atrevió a invertir las categorías, los contenidos y los hechos establecidos por la tradición, pero que nunca se cuestionó su significado conceptual. Esta inversión, en resumen, solo pudo ejecutarse atendiendo a un conjunto de contenidos y hechos que en un primer momento ya habían sido aceptados y reconocidos como tales (Arendt, 2018, p. 108). En el presente capítulo nos proponemos identificar las mencionadas categorías que han sobrevivido a la estocada que sufrió la tradición de pensamiento occidental al final de la Edad Moderna, y cuya trascendencia aún se conserva en los fundamentos del pensamiento contemporáneo.

En el contexto de la transición desde la Edad Moderna hasta la Contemporánea, protagonizado por el perfil activo que la ciudadanía adopta como sujeto político, surge un nuevo modelo escolar marcado por la recién nacida democracia liberal. Ésta se encarga de formar a la ciudadanía que debe conocer y respetar las leyes, a la vez que garantiza una educación dentro de la lógica liberal que respete y fomente la excepcionalidad de cada individuo. Este nuevo paradigma debe mucho al movimiento de la Escuela Nueva, que a principios del Siglo XX había sentado las bases para la posterior reestructuración de la escuela pública. Ésta se abrió a toda la sociedad, inyectando el espíritu democrático liberal que se instalaba en las sociedades occidentales y transformándose para asumir los retos de este nuevo contexto social. Así, aspiró al potencial que cada individuo guarda en sí mismo, despreciando la formación segregada y orientándose a diferentes grupos sociales. En este sentido, la Escuela Nueva supo leer bien el cambio de paradigma democrático y social que habría de vivirse a lo largo del Siglo XX en toda Europa, cuando las condiciones de la producción, y la economía en general, comenzó a transitar desde



una economía de producción hacia una de consumo, aun con los grandes baches que sufrió el crecimiento económico durante las dos Guerras Mundiales y las sucesivas crisis financieras.

A grandes rasgos, ese es el modelo escolar que ha perdurado hasta nuestros días, dedicado a la formación política de la ciudadanía y a la educación integral de los individuos. Un ideal educativo que presenta poderosas carencias en los sistemas públicos de educación. Estas dos funciones, así como el marco conceptual histórico, filosófico y político que las acoge, serán objeto de estudio en el presente capítulo.

## **2. La tradición de pensamiento político y filosófico occidental**

Antes de empezar a desgranar el contenido de la tradición occidental, es pertinente detenerse en primer lugar a revisar dos de sus elementos fundamentales y que ocupan un lugar central en esta tesis: la Política y la Filosofía.

Cada persona nace con una condición biológica que nos incluye en una especie determinada, el ser humano, y con nuestros semejantes no existe ninguna oportunidad para la diferenciación salvo por nuestra historia biográfica. Esta es lineal, comienza con el nacimiento y acaba con la muerte, a diferencia de nuestra condición biológica, la cual no termina con la muerte de un individuo concreto, sino que finaliza con la extinción de la especie. La conciencia de la mortalidad es una herida que marca al ser humano. La Política surge de esta condición, de la necesidad de trascender, de producir objetos y hechos junto a otros seres humanos, distintos de uno mismo, que sobrepasen la dimensión mortal de los individuos concretos (Arendt, 2016). Es decir, la Política surge del estar juntos. El individuo es apolítico; por el contrario, las relaciones entre los diversos (establecida esa diversidad por su historia biográfica) se desarrollan en el marco de la igualdad que nos engloba como especie (determinada la igualdad por nuestra condición biológica). La posibilidad de trascender más allá de la vida biológica viene determinada por la capacidad de los seres humanos de establecer comunidades políticas.

Esta experiencia política requiere del reconocimiento de los unos a los otros que se organizan en torno a la comunidad de la que forman parte. No hay política en el individuo que actúa o que produce en solitario, como no existe acto político sin el sustento del reconocimiento mutuo de la diversidad. En consecuencia, podemos afirmar que la política es un acto que requiere de la pluralidad de los seres humanos, y que esa pluralidad

se expresa en el reconocimiento consciente de la diversidad. Y por eso una comunidad de diversos establece un estado de igualdad solo a través de la política.

Este estadio político primitivo, presente en las primeras comunidades humanas, acoge lo que, por definición, sustenta a la Política: la diversidad humana. El hecho de que cada ser humano sea distinto a todos los demás y, en consecuencia, sus deseos, sus intereses y su sistema de valores sean personales y únicos no contradice el hecho de que cada comunidad política se establezca en torno a unos hechos y creencias específicas que pueden ser distintas entre ellas y que, en consecuencia, la personalidad de cada individuo se formará y desarrollará influida por el conjunto cultural al que pertenece. Desde este precepto se lanza Hegel a determinar las diferencias presentes en las bases fundamentales del pensamiento oriental y occidental en su *Introducción a la historia de la filosofía* (1968). Para el alemán, la personalidad en oriente está constreñido al mundo natural, en tanto entienden que la sustancia se representa a la vez de manera suprasensible (el pensamiento) y material, en donde la voluntad individual queda a merced de los deseos y las emociones que experimenta el cuerpo físico, y, por tanto, determinado por la naturaleza. El más alto de grado de felicidad se halla en la inmersión hacia el conocimiento de esta sustancia, lo que en la práctica requiere la negación del sujeto y, en consecuencia, la negación de la diferencia entre el sujeto y la sustancia (Hegel, 1968, p. 194). La voluntad no puede entenderse como voluntaria y personal, sino que es fruto de las constricciones del mundo material. La personalidad oriental se ha construido bajo la condición de señor y siervo, y esto constriñe, en efecto, la voluntad de los individuos, y, por consiguiente, altera y modifica su sistema de valores.

En oriente el *sujeto* carece de valor en tanto se entiende que sus acciones, así como sus pensamientos, están determinadas por la naturaleza. De aquí se extrae el grado de valor que adquiere el *sujeto* en cuanto a su implicación política, teniendo en cuenta que la Política requiere de la diversidad. En este contexto, la diversidad alcanza el más bajo grado de beneficio comunitario al entenderla como la expresión imperfecta del mundo material. La manifestación física de la pluralidad les recuerda que existe una naturaleza, que determina y que constriñe, y que la única oportunidad para la salvación y la felicidad se halla más allá de este mundo material. Hegel señala la necesaria presencia del establecimiento y el desarrollo de una sociedad política libre como el requisito fundamental para el surgimiento de la Filosofía (1968, p. 193).

A diferencia del oriental, el espíritu occidental sí que posó el foco sobre el individuo, y el crecimiento de sus valores no se sustentó bajo la condición de señor y siervo, sino que se atrevió a pensar en lo universal, en aquello que escapaba a las constricciones de la naturaleza que, por otra parte, en el mundo occidental no fueron tales. Este pensamiento en lo universal conseguía que el pensamiento del sujeto que lo ejecuta volviera a sí mismo, de manera que era capaz de identificarse en lo universal. Esta capacidad de verse y de formar parte de lo universal conseguía hacer valer la individualidad del sujeto en tanto existe sin determinaciones. Por eso, las constituciones políticas occidentales sí reconocían al sujeto, en tanto el individuo reconoce su propia libertad, y la reconoce en los demás. “Esto constituye el ser de un pueblo que se conoce como libre. Según este saber de sí forma su mundo, sus normas jurídicas y morales, y todas las demás normas de vida” (Hegel, 1968, p. 200).

Esta apreciación adquiere su valor en el hecho de haber identificado el escenario que permite el surgimiento de la Filosofía. Hegel cree que esta solo puede surgir en un contexto de auténtica libertad política que permita la diversidad y libertad de pensamiento sin constricciones. “Este concepto de libertad lo encontramos por primera vez en el pueblo griego, y por eso comienza allí la filosofía” (Hegel, 1990, p. 202). De esta forma, la Política y la Filosofía quedan conectadas. La primera apelando al sentido comunitario de los seres humanos, anclada a las necesidades materiales que los individuos satisfacen en grupo. La Filosofía, en cambio, surge en la más absoluta individualidad, y se refiere a la capacidad de trascender las limitaciones políticas, es decir, de superar la dimensión comunitaria para sumergirse en un *yo* que no está determinado ni por las constricciones materiales de la realidad ni por las vicisitudes políticas de la comunidad. Un *yo* que, como nos recuerda Hegel, es capaz de reconocerse en lo universal, pero también de regresar al sujeto individual, enriquecido por la experiencia filosófica de la contemplación de lo eterno.

Tal y como se desprende, tanto la Política como la Filosofía son representaciones del carácter divino en los seres humanos. La Política es la experiencia de la inmortalidad; la Filosofía de la eternidad. A través de la autorrealización que puede darse mediante las construcciones inmortales, y a través de la contemplación de lo eterno, los seres humanos no solo captan la esencia divina, sino que pueden participar en ella, o a través de ella, cuando se identifica el código que utiliza. La principal diferencia entre oriente y occidente a este respecto es el significado de esta conexión con lo divino. Mientras que el espíritu

oriental se siente parte indisoluble de un todo más complejo, el pensamiento occidental se despegó de las constricciones que vienen determinadas por la naturaleza, permitiendo que la voluntad escape a cualquier determinismo que no venga impuesto por los límites que posee el propio razonamiento humano. Si el *sujeto* adquiere valor, tiene sentido que el pensamiento logre volverse sobre el mismo sujeto que lo ejecuta. De esta manera, el sujeto puede identificarse en el universo de manera independiente a él, y por ese mismo razonamiento, de saberse parte de ese universo, puede entonces formar parte de él. Así lo entendió Hegel.

La Antigua Grecia *prepolis* poseía un rico conjunto mitológico que, por sus características primigenias (las cuales no forman parte de este estudio) y sus implicaciones sobre las ciudades que se construyen en torno a ellas, permitió las condiciones de libertad política que auspiciaron el surgimiento de la Filosofía, tal y como la conocemos hoy. De hecho, regresando al apunte de Hegel, no es casualidad que el pensamiento filosófico griego surgiera en el momento de mayor esplendor político. No obstante, los verdaderos iniciadores de la tradición filosófica occidental, Platón y Aristóteles, comenzaron su andadura cuando este escenario político se encontraba en decadencia. Y esto marcó, en efecto, a la Filosofía y a la Política occidentales por más de dos mil años.

Ya en la Grecia de las polis, los socráticos se enfrentaron al problema que le supone al ser humano, que tiene que vivir en una comunidad, dejar al margen la vida política. Los profundos ejercicios por esclarecer las ideas universales del bien o de la virtud iban siempre encaminados al establecimiento de la utopía, un escenario en donde la Política estuviese guiada por la sabiduría y el razonamiento, y no por las acciones, echadas al terreno de lo accidental y lo azaroso. De esta manera, se constituye una polis al servicio del pensamiento filosófico. En este contexto comienza la tradición filosófica occidental, por lo que los pensadores comenzaron a categorizar y a catalogar toda su producción de pensamiento basándose en el concepto que ya poseían de la realidad política. Por eso la Filosofía ha conseguido desarrollarse, escapando de sus categorías y concepciones clásicas, mientras que la Política sigue marcada por sus limitaciones internas.

No cabe duda del significativo impacto que tuvo la pluma de Platón a la hora de sentar los fundamentos de la tradición venidera. De sus prejuicios hacia la Política y de

su interés por reducirla a su mínima expresión nace todo un conglomerado categórico en donde la Filosofía se sitúa en la cúspide del pensamiento, y el acto político se degrada para ponerse a su servicio. De esta degradación se hicieron eco los discípulos de Platón, entre ellos Aristóteles, que terminaron por solidificar y asentar de forma definitiva este prejuicio hacia la Política. El principal asunto político que el filósofo hubiera de tratar no iría más allá del hecho de que, puesto que somos seres humanos que vivimos los unos con los otros, debemos organizar y gestionar todos aquellos asuntos que nos atañen en tanto seres biológicos mortales con necesidades fisiológicas, así como seres políticos que comparten su actividad y su polis. Sin embargo, esta relación será siempre negativa con el ser filosófico. Platón mostró su miedo a que una gestión ineficiente de los asuntos políticos hiciera surgir los males que asolan al Estado, llevándolo a su desaparición. Para solucionarlo, propone un gobierno de reyes sabios o filósofos que dedicaran su vida al *bíos theoretikós* a fin de establecer un nexo entre la justicia (la virtud del orden) y el Estado (Platón, 1984, p. 172). La Política se encargará, en consecuencia, de asistir aquellos asuntos que van más allá de la mera supervivencia, a fin de cuidar las condiciones para que el filósofo pueda filosofar. Y en este escenario, la Política ya es señalada como un mal necesario que se encarga de gestionar aquellos asuntos relacionados con la vida en común, un espacio al que el pensamiento solo habrá de bajar para salvaguardar las condiciones que permitan el *bíos theoretikós*. El Sócrates que aparece en *La República* de Platón reduce todo lo que pertenece al ámbito de la Política a una simple ordenación de la ciudad, y esta ordenación no responde a otro fin más que a las virtudes que se desprenden de un ejercicio filosófico, como el que realiza en la citada obra a través de sus diálogos. Además, establece que la inmutabilidad del Estado y sus formas es un requisito fundamental para su sostenimiento (Platón, 1984, p. 129), lo que resta aún más espacio de desarrollo a la Política.

La Antigua Grecia construyó estos fundamentos políticos y filosóficos sin la conciencia de haber iniciado una tradición de pensamiento. De hecho, esta consideración surge por vez primera en la Antigua Roma. El acto político central de la Grecia Clásica había sido la colonización; para los romanos fue la fundación de Roma, única, irrepetible y para la eternidad. Así, todos los territorios que conquistaban quedaban bajo jurisdicción romana, mientras que las nuevas colonias griegas se establecían de manera independiente a la Metrópolis. La fundación adoptó un carácter sagrado bajo el cual se cobijarían los actos de las nuevas generaciones.

Este carácter viene dado por la transcendencia de la fundación de Roma. Un acto grandioso e irrepetible, una fundación para la eternidad, un hecho que acabaría por expresarse en términos divinos y que pronto se convertiría en el pilar de la religión romana. Puesto que los romanos habían identificado en la Antigua Grecia el origen de su propia tradición de pensamiento filosófico, incorporaron de su cultura otros aspectos que más tarde acabarían por adaptarse a su propia idiosincrasia. De este modo, los romanos incorporaron el sentido permanente del sufrimiento de los héroes, esta vez sin ofrecer su sacrificio a la causa colonizadora, sino que emprendían sus viajes guiados por el carácter sagrado de la ciudad a la que representaban, y de las familias que moraban en ella. La familia y la religión conformaron un único pilar sobre el que asentar la cultura romana. Así es como los romanos introdujeron a los dioses en su cotidianidad. Los templos dedicados a ellos se levantaban ahora en la propia ciudad, y convivían con la ciudadanía, a diferencia de los dioses griegos, cuya residencia permanente se hallaba en el Olimpo. El carácter divino de las deidades que convivían en la ciudad acabó invadiendo todas sus esferas de acción, hasta el punto de llegar a combinarse el acto político con el religioso (Arendt, 2018, p. 86).

La religión romana tomó así el deber sagrado de perpetuar todo lo transmitido por los sabios, de modo que la tradición adquirió un carácter sagrado. Una cualidad que incluso sobreviviría a la República y continuaría presente en los tiempos del Imperio. La autoridad residía en la importancia de preservar y transmitir la tradición, y la tradición ya había sido encargada a la religión. He aquí la trinidad política romana, basada en los tres pilares presentados: religión, autoridad y tradición (Arendt, 2018, p. 86). La fundación, que se convierte en el comienzo de todo, se erige como la autoridad, cuyo carácter sagrado se manifiesta a través de la fuerza aglutinante de la tradición. Roma identificó y perpetuó una tradición de pensamiento que pronto estaría presente en cada nuevo territorio que ocupaba. La expansión del Imperio fue la expansión de la trinidad política, cuya robustez habría de sobrepasar a los propios romanos, y acompañar a la cultura occidental posterior durante los siglos venideros.

Como ya se ha mencionado, la tradición supone uno de los pilares sobre los que se asentaba el acto político de su tiempo. La tradición se expresaba inalterable, y era transmitida por los ancestros, conocidos como los “maiores” (Arendt, 2018, p. 86), de una generación a otra. La autoridad que les era dada provenía del carácter sagrado de la tradición, es decir, cualquier acto político que quedara enmarcado en la triada debía

respetar la autoridad de estos ancestros que, en última instancia, no era más que una muestra de respeto hacia la tradición. Puesto que para los romanos su tradición había comenzado en Grecia, era esa la línea que ellos identificaban como suya y, en consecuencia, objeto de protección y respeto. Como ejemplo, baste acudir a *De officiis*, de Cicerón, quien escribe la obra para instruir a su hijo, que se había trasladado a Atenas para estudiar Filosofía con el filósofo Cratipo. A lo largo de la obra encumbra Cicerón las virtudes del pensamiento ateniense, llegándose a reconocer entre los peripatéticos (Cicerón, 2000, p. 25). Fue tal el respeto que los propios romanos profesaron hacia la tradición que, en coherencia con su carácter sagrado, la asumieron y transmitieron inmutable, construyendo su propia cultura política solo a partir de las experiencias griegas, y nunca en oposición a las mismas. Cuestionarse los fundamentos de la tradición suponía un acto impío que alteraba los cimientos sobre los que se asentaba la experiencia de la fundación.

Al asumir la tradición griega de pensamiento introdujeron en su ideario y su vocabulario el prejuicio que los filósofos pretéritos le habían insuflado a la Política, al pensar y escribir sobre ella en términos de inferioridad, y en un contexto sociopolítico decadente. Los rasgos más importantes que implica este prejuicio, que sobrepasan la era romana y se instalan en la cristiana, serán objeto de un posterior estudio. Por el momento, basta señalar que el desarrollo político se va a ver ceñido a unas categorías que no hacen sino denostarlo y acotarlo, que junto al desdén que los filósofos griegos mostraron hacia todos los asuntos intrascendentes y terrenales -no filosóficos-, acabaron por hacer de la Política un mal necesario (Arendt, 2018, p. 120). De este periodo cabe señalar al político romano Cicerón, nacido en el 106 a. C. y fallecido en el 43 a. C., quién realizó grandes aportes intelectuales en el campo del pensamiento político desde la dimensión latina, en un intento por rechazar el prejuicio heredado, a pesar de ser uno de los introductores de la cultura griega en Roma. Pensaba Cicerón la Política como un ámbito de acción independiente, con capacidad de desarrollo autónomo y despegado del pensamiento filosófico. Que la Política se encargue de la organización de la vida comunitaria, constreñida a las condiciones materiales con las que opera, no la sitúa por debajo del producto filosófico en ningún orden jerárquico salvo por la subjetividad con la que se la clasifica y la trascendencia de sus productos. Y mucho menos queda en el terreno de los males con los que el ser humano ha de convivir con el fin de preservar la estabilidad de la comunidad y poder allí filosofar. Así entendió Cicerón la Política, rechazando aquellas

tesis que apuntan a que los seres humanos se unen por necesidad, en lugar de por naturaleza. Señala que si las necesidades y comodidades humanas fuesen provistas gracias a la divina providencia, “entonces no habría hombre de talento que no abandonase los negocios, dedicándose al estudio de las ciencias” (Cicerón, 2000, p. 82).

Con esta ironía trataba Cicerón de sacudirse el prejuicio que asolaba a la política romana que, en realidad, fue vasta y sujeta a tres tipos de regímenes diferentes: la monarquía, la república y el imperio. Todo el sistema de ordenamiento jurídico romano sentó un poderoso precedente al que siglos más tarde regresaría occidente. Sus experiencias políticas a través del Senado inspiraron al pensamiento ilustrado. Sin embargo, el veneno de la decadencia política griega ya había penetrado en el pensamiento romano cuando sus más ilustres políticos trataron de teorizar sobre ella. Al escribir y pensar en los términos en que lo hacían sus predecesores, con sus categorías jerarquizadas y su vocabulario acotado, no pudieron escaparse del prejuicio hacia la Política. Fue tal la escrupulosidad con la que transmitieron la tradición que no se atrevieron a cuestionarse los fundamentos mismos de su pensamiento. El prejuicio hacia la Política se adhirió con tanta fuerza a la tradición que atravesó la era romana sin haber sufrido apenas alteraciones. Por el contrario, todas las aportaciones realizadas en el campo de la Política se vertieron dentro de este marco contextual, creciendo bajo un prejuicio implícito que condicionaría su posterior desarrollo.

Pero la verdadera robustez de la trinidad política romana habría de expresarse tras la caída del Imperio romano, cuando la Iglesia católica se instaló en los límites de sus territorios. En el escenario sociopolítico que los romanos habían dejado, a los católicos les resultó muy sencillo introducirse, encajando en el esquema de poder presente. Sustituyeron la religión romana por la católica en el tridente político, y la experiencia de la fundación de Roma por la de la Iglesia. De esta forma, tradición, religión y autoridad continuaron sustentando el pensamiento político occidental durante la era católica posromana. Las nociones implícitas en este sistema de ordenamiento de la producción del pensamiento comenzaron a expresarse en los términos propios del catolicismo, pero no se escaparon de los límites impuestos por las acepciones seculares dadas a las mismas categorías por Platón y Aristóteles casi un milenio atrás. De esta forma se va a perpetuar toda una serie de circunstancias y hechos que marcarán la Filosofía medieval y que, de manera imperceptible (al menos para los teóricos coetáneos), se manifestó a través de la producción de pensamiento.



La transición de poder se realizó en un periodo escarpado, marcado por la permanente inestabilidad del Imperio romano tras su fractura en el año 285. Durante este periodo, la religión romana decaía al tiempo que la población católica crecía de manera exponencial. En el año 313 Constantino I dio libertad de culto al cristianismo, terminando así con siglos de persecuciones. Más tarde, en el año 325 promovió y facilitó la celebración del I Concilio de Nicea, tras el cual, la religión católica definiría sus preceptos y saldría reforzada. Existen dos explicaciones de las causas por las que Constantino quiso mejorar las relaciones con el catolicismo en este periodo. La explicación más mística narra su acercamiento al catolicismo tras presenciar al Cristo de Dios justo antes de la batalla del Puente de Milvio, la cual ganó. Sin embargo, la teoría más extendida y mejor fundamentada es que Constantino buscó ganarse el favor de los católicos como parte de una estrategia política en su intento por reunificar el Impero. En cualquier caso, para cuando Constantino invocó a la Iglesia, ésta mantenía intacta la trinidad política romana que, de forma paradójica, no se conservaba ya en el espacio político del Imperio decadente. La experiencia de la fundación de Roma se sitúa de manera análoga en el eje central de la Iglesia, rindiendo el mismo culto a su propia fundación. Ella ya poseía su propia tradición, basada en la vida y obra de Jesús. Y del testimonio, transmitido por los autores en forma de tradición, emana su autoridad (Arendt, 2018, p. 87).

Un pensador clave en este periodo de transición es Agustín de Hipona, quien escribió *Civitas Dei* entre los años 412 y 426 con el objetivo de aglutinar la historia universal, situando al cristianismo como telón de fondo. Y es que tan solo unos años antes, en el 410, Alarico I (primer rey de los Godos) saqueó Roma, la ciudad insigne ya no solo del maltrecho Imperio romano, sino además centro neurálgico de la religión católica desde los tiempos de Constantino I y lugar de residencia del Papa. Tras las críticas vertidas hacia el Dios católico, Agustín se propuso desmontar estas acusaciones, y atacar de paso la religión romana. Acusó a sus dioses de promover un escenario favorable para el surgimiento del vicio y la corrupción del alma, y de haber fomentado el amor hacia los bienes terrenales. Es decir, los señaló como causantes de la decadencia de la sociedad romana. De esta apreciación surgen la *civitas Dei* y la *civitas terrena*, dos construcciones teóricas (sin representación material en el mundo físico) en la que se clasifica a los seres humanos según si son o no justos (de Hipona, 2010).

Con su obra, Agustín de Hipona establece una separación entre lo político y lo espiritual, entre la imperfección humana que se manifiesta a través del acto y la salvación

del alma que llega a través de la contemplación de Dios y de su obra. A diferencia del lado bizantino, en donde Estado y religión conformaban un mismo cuerpo, en la parte occidental han funcionado como entes autónomos e independientes, si bien operaban conectados al servicio de unos intereses compartidos. Agustín manifiesta aquí el prejuicio hacia la Política al desligarla de las más altas virtudes divinas, las cuales se hallan en la *civitas Dei*. Por el contrario, la permanencia en la *civitas terrena* dependía de los actos injustos de aquellos que se aman a sí mismos, mientras que la *civitas Dei* se abrirá para los que desprecien el *acto*, depositando su amor en Dios y rechazando en el proceso al sujeto terrenal. Lo que florece de nuevo es la idea de que la plenitud humana, la realización más absoluta, no dependerá jamás de los actos mundanos que surgen de la cotidianidad y de la necesidad de organizar la vida en comunidad, sino que se hallará en un plano espiritual, situado en un estadio superior al material (de nuevo, la relación entre ambas es de superioridad e inferioridad), en donde a través del pensamiento se alcanzará lo absoluto. Si la realización del ser humano no se ha logrado aún es debido a las organizaciones políticas imperfectas de la ciudadanía, que impiden las condiciones materiales necesarias para su consumación. Puesto que existen estas imperfecciones, el filósofo se ve obligado a bajar al escenario político para intervenir, procurando encauzar la actividad política para que sea sencilla, eficiente y autorregulable. Pero, sobre todo, para que permita el desarrollo del espíritu, encarnado en el ejercicio filosófico, en la vida contemplativa o en la contemplación de la obra de Dios.

A lo largo de la Edad Media vamos a observar el mismo eje sobre el que va a articularse el pensamiento filosófico y político, enmarcado en el catolicismo. En torno a este eje, fundamentado en la trinidad romana, el prejuicio hacia la Política conservará su vigencia durante todo este periodo. El ritmo de la cotidianidad estará marcado por la *vita contemplativa*, que no niega la importancia de la *vita activa*, pero la degrada. El día comienza y acaba con la oración; los días festivos no son días sin trabajo, sino días de oración y de ocio. Y lo que es más, el propio calendario guarda en su seno un relato que se corresponde con la metanarrativa católica (Han, 2015, p. 123). Lo significativo en relación con la conservación de la tradición es que autores católicos destacados como Agustín de Hipona -de marcado carácter platónico- o Tomás de Aquino -de tradición aristotélica- van a identificar y rescatar de los Evangelios aquellos elementos que encajen en la dicotomía presentada. Así, la *civitas terrena* y la *civitas Dei* se corresponden con la alegoría platónica de la caverna, dedicada a los asuntos humanos, y la vida en el exterior,

donde mora la luz de la verdad de las ideas (Platón, 1984, p. 205 y ss.). Del mismo modo, la *vita activa* y la *vita contemplativa* se relacionan con el *bíos politikós* y el *bíos theoretikós* aristotélico (Arendt, 2018, p. 92). Por supuesto, existen diferencias significativas entre los constructos políticos establecidos en la Antigüedad y las adaptaciones del medioevo católico. Por ejemplo, Aristóteles dejó fuera de su *bíos politikós* la labor, reduciendo el espacio político a una *acción* que debía sobrepasar la dimensión consuntiva, mientras que Tomás Moro sí que reparó en ella cuando, en un gesto revolucionario, organizó el trabajo en su *Utopía* (Moro, 2003) de manera que la carga quedara equilibrada entre toda la ciudadanía (Han, 2015, p. 123). Lo importante es que aquellas experiencias que no encajaran en la dicotomía presentada no se volcaban al terreno político, quedando ancladas al mundo de lo religioso y lo místico o, dicho de otra forma, fuera de la línea de la tradición. Al final de la Edad Media, Europa comienza a experimentar un progresivo proceso de secularización, a partir del cual todas aquellas experiencias que no habían podido ser expresadas en el marco de la tradición acabaron por recluirse en el espacio de las “banalidades piadosas” (Arendt, 2018, p. 93).

Con la llegada de la Edad Moderna se recupera cierto interés explícito por la cultura grecorromana clásica, cuyas expresiones materiales, a través del arte y la literatura, se hicieron patentes a partir del Renacimiento. Si bien, tal y como se ha señalado, el platonismo y el aristotelismo habían estado presentes durante la Edad Media, el redescubrimiento de la mitología clásica centró su mirada en el arte más que en el pensamiento, lo que explicaría la pobreza hermenéutica en contraste con la riqueza figurativa e ilustrativa. García (1987) nos ofrece dos posibles explicaciones. En primer lugar, la efusividad en el acercamiento a la cultura clásica impidió un distanciamiento suficiente como para permitir un ejercicio crítico hacia ella, tan cercana y a la vez exótica para los renacentistas. En segundo lugar, la predisposición a absorber las riquezas y sutilezas visuales y figurativas relacionadas con el mito negó el surgimiento de una actitud crítica hacia lo que, en esencia, el renacentista entendía como su propia cultura. De este modo, se entiende que la actitud crítica hacia el mito es propia de pueblos y épocas con una mitología autóctona poco nutrida y sin tradición cultural sólida, lo cual no ocurría en la Europa del Siglo XV (García, 1987, pp. 63 y ss.).

El Renacimiento destaca sobre todo por el antropocentrismo que rompe con cualquier tendencia teocentrista anterior, aunque este proceso vendrá marcado por diferentes momentos de transición que, desde una perspectiva superior, nos muestra una

progresiva secularización cultural. En este periodo se produciría un importante cisma en la Iglesia católica tras el auge del protestantismo, cuyo origen se halla en la edición crítica del Nuevo Testamento realizada por Erasmo de Róterdam, la cual inspiró a Martín Lutero. A continuación, se publicaron por toda Europa traducciones no solo del Nuevo Testamento, sino además de la propia Biblia, lo que contribuyó, sobre todo en el norte de Europa, a la expansión de las ideas protestantes. En la práctica, la Reforma no supuso un ataque hacia la trinidad expresada a través de la religión, la autoridad y la tradición. Tan solo se cuestionó la autoridad de la Iglesia católica, pero dejó intacta la religión, que se apoya en la autoridad de los que presenciaron su fundación, cuyo testimonio continúa vigente a través de la tradición (Arendt, 2018, pp. 87-88).

No es objeto de la presente investigación ahondar en la relación establecida entre los fundamentos del protestantismo y la tradición de pensamiento occidental. Sin embargo, en sintonía con la línea argumental que venimos trazando, cabe destacar el paralelismo existente entre las bases fundacionales que inspiraron la Reforma protestante y las categorías políticas contenidas en la tradición. Por ejemplo, el protestantismo aboga por la salvación del alma a través de la fe (*sola fide*), y no solo a través de las buenas obras. Aunque la fe salvadora se revele a través de las buenas obras, se evidencia un orden en donde el acto ha quedado, de nuevo, relegado al producto del alma. A través de este principio se revela lo que en la tradición de pensamiento ya estaba establecido, la salvación del alma solo se alcanzará a través de la fe, en paralelo a la consumación humana que llegará a través del *bíos theoretikós*, no de las obras mundanas, las cuales se relacionan con la dimensión activa de los seres humanos. Y esta actividad, de naturaleza política, no debe determinar lo que en esencia conforma el espíritu<sup>10</sup>, ni mucho menos condicionar su salvación. Asimismo, otra de las *cinco solas* protestantes señala que la autoridad de Dios solo se muestra a través de la Biblia (*sola scriptura*), rechazando las interpretaciones que otras iglesias defendían a través de la tradición apostólica, es decir, a través de la palabra revelada por Dios, y que no pasó a formar parte de las escrituras. En la palabra, transmitida a través del culto, del testimonio y de la predicación, yace la autoridad de la tradición, la cual debe ser conservada por el papado, otro punto de

---

10 Max Weber se apoyará en este hecho, relacionando la ética protestante con el auge del capitalismo en tierras inglesas. En su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 2004) señalará que el protestantismo, a diferencia del catolicismo, no castiga el enriquecimiento material, lo que permitió un mayor impulso empresarial y económico en la Inglaterra de los Siglos XVIII y XIX en oposición a los Estados católicos, mayoritarios en el sur de Europa, en donde la austeridad era una característica deseable.

conflicto para el protestantismo. A este respecto, Locke llegó a afirmar que ni ateos ni católicos podrían convivir en un Estado libre, pues los primeros no poseían autoridad moral que los guiara, mientras que los segundos reconocían en el Papa una autoridad mayor que la del propio Estado, y esto podría desembocar en un conflicto interno (Locke, 1999).

Con respecto al hilo de la tradición que venimos siguiendo, pocos autores contribuyeron más al campo de la teoría política en este tiempo que Maquiavelo. Su obra contribuyó a las posteriores reestructuraciones sociales que se vivirían en Europa, dando el pistoletazo de salida a la Modernidad política. En 1531 se publica de forma póstuma *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*, en donde afirma que en toda comunidad existen dos espíritus contrapuestos, el del pueblo (los gobernados) y el de los grandes (los gobernantes), que se encuentran en permanente conflicto. Maquiavelo propone la república, de inspiración romana, como sistema político capaz de ofrecer participación a las dos partes y contener así el conflicto. Una vez más, Maquiavelo se apoya en la dicotomía entre gobernantes y gobernados que ha venido surcando la historia europea sobre la tradición de pensamiento occidental, incapaz de imaginar un orden político más allá de las categorías que surgieron en la Grecia clásica. En el año 1532, se publicaría *El príncipe*, en donde se detiene a revisar la virtud política del buen gobernante, concluyendo que esta morirá con la persona. Esto no ocurre con la república, pues su capacidad de ordenar la comunidad sobrevivirá al mando de un eventual ser humano mortal. Entiende así que si bien el gobernante puede llegar al gobierno gracias a la virtud y a la fortuna, debe otorgar libertad al pueblo quien será, en última instancia, quien determine su futuro.

Aquí subyace la idea del mal menor, al entender que los seres humanos deben estar controlados por un poder común que los aleje de la guerra en que se encuentran todos contra todos. Este relativismo moral será defendido más tarde por Hobbes, quien basará su teoría política en este principio. Mediante el dominio y la violencia se elimina cualquier posibilidad de guerra y caos continuos. El liberalismo entiende el poder como un mal menor, de cuya existencia depende la seguridad y la convivencia. Por eso aboga por un control del poder, limitándolo a través de la ley. En el Siglo XX, Foucault revisará este relativismo político en su obra *La verdad y las formas jurídicas* (1996), en donde identifica el monopolio de la fuerza y la violencia por parte del Estado, trazando su recorrido institucional en Europa hasta desembocar en las formas presentes en su tiempo.

Los estudios de Copérnico en el Siglo XVI dieron comienzo a la revolución científica, cuyo posterior desarrollo alcanzó a la Ilustración. Descartes, por su lado, abandonando la metafísica aristotélica, sienta el precedente que impulsará el racionalismo a lo largo del Siglo XVII. Este es el fundamento que inspiraría a Locke y a Rousseau, dando comienzo a la Ilustración de la que surgiría el liberalismo. Todo lo revolucionario que puede extraerse de este periodo está en el escenario que se estaba preparando para que, a finales del Siglo XVIII, estalle la Revolución francesa, cuya explosión habría de hacer tambalear los cimientos mismos sobre los que se apoyaban los gobiernos europeos. Lo importante es que, tal y como se puede extraer, las categorías políticas y filosóficas que Platón y Aristóteles establecieron en la Antigua Grecia han pervivido a lo largo de la tradición, condicionando el desarrollo de sendas esferas del pensamiento occidental.

### **3. El final de la tradición**

Desde una perspectiva histórica suficiente, la Edad Moderna representa un periodo de tiempo breve, en relación con otras etapas, en la que se materializarán las condiciones sociopolíticas que desembocarán en la caída del Antiguo Régimen. Por eso la historiografía inglesa, que observó con relativa distancia la inestabilidad del sur europeo, no consideró que a finales del Siglo XVIII se produjera ningún momento de ruptura. De ahí que la Modernidad anglosajona alcance al momento presente, y que además se haya tenido que recurrir a términos de intrincados significados, tales como *postmodernidad*, *hipermodernidad*, *metamodernidad* o *transmodernidad* para aludir a realidades contemporáneas, propias de una cultura postindustrial, sin encaje en la línea historiográfica tradicional. En cualquier caso, el periodo comprendido entre el Siglo XVI y el XVIII es un periodo de cambio, marcado por el progreso científico y la secularización, que implicó un profundo cambio de paradigma político y filosófico.

Tal y como se había indicado, se abandonó de manera progresiva la metafísica aristotélica, desbrozando en el proceso el camino hacia el racionalismo. El pensamiento occidental continuaría evolucionando, más si cabe en la Edad Moderna con respecto al periodo medieval, si bien las categorías ancladas en el hilo de la tradición continuarían aún vigentes. Si, tal y como señaló Whitehead, la característica más segura de la tradición filosófica europea es que consiste en una serie de notas al pie de página a Platón (Whitehead, 1985, p. 39), durante el Siglo XVIII se dieron las condiciones para que esta tradición perdiese su legitimidad. Hacia finales de este siglo habría de producirse un

momento de ruptura definitiva, con independencia del paradigma historiográfico desde el que se observe, en relación con hilo de la tradición occidental que venimos siguiendo.

Con absoluta lealtad a la hipótesis que fundamenta la presente investigación, a saber, que al final de la tradición de pensamiento occidental han sobrevivido las categorías que establecen un orden por el cual se subordina la vida política a las posibilidades filosóficas, es oportuno dedicar al momento de ruptura de la tradición la atención que merece. El hecho de afirmar que la tradición occidental acaba a finales del Siglo XIX, a la vez que se acepta que sus categorías políticas y filosóficas se han perpetuado hasta la actualidad, nos ofrece una imagen contradictoria desde la que es difícil articular cualquier argumento lógico que nos ayude a alcanzar nuestros objetivos de investigación. Por eso, antes de continuar, es necesario matizar dos aspectos. En primer lugar, no sería preciso hablar del *final de la tradición*. Este concepto es discutible, y puede dar lugar a errores conceptuales, pues en realidad no se produce ningún *final* como tal, sino más bien un momento de revolución política, en el que el contexto social cambia, y para el que la tradición no posee categorías desde las cuáles abordar la nueva realidad. Esto, como veremos, ya se produjo en la Antigua Roma, y su cultura pasó de largo por la historia europea agarrada al hilo de la tradición sin alterarlo apenas. El *final de la tradición* es el concepto que Arendt utiliza de manera literal a lo largo de su obra<sup>11</sup>, y que sirve para señalar el momento de ruptura iniciado, casi en exclusiva, por Hegel y Marx.

En segundo lugar, parece osado referirse a un momento de ruptura cultural tan trascendente desde nuestra proximidad histórica. Si bien es cierto que a lo largo de los dos últimos siglos se han producido cambios estructurales que afectan a los pilares mismos de la cultura occidental, el final de la tradición no debe entenderse como un proceso de cambio radical, en el que desaparece una construcción cultural y emerge una nueva. En realidad, lo que se ha perdido en el proceso es el espíritu de la tradición que aglutinaba unos códigos y unas categorías en torno a las cuales se desarrollaba el pensamiento político y filosófico occidental y, en consecuencia, toda su historia y su cultura. El final de la tradición es el agotamiento de esas reglas que dirigían el progreso, abriendo paso a una era en donde el pensamiento comenzaría a articularse en torno a los restos del edificio de la tradición. El uso del presente concepto quedará limitado a ese

---

11 V. *La condición humana* (2016), *Karl Marx y la tradición del pensamiento occidental (...)* (2007) o *La promesa de la política* (2018), todas las obras firmadas por Arendt.

momento de gran convulsión, que no debe entenderse como un proceso de ruptura, sino más bien de transición.

Hegel, con su descubrimiento de la dialéctica, halló en la Historia un espíritu que guía su desarrollo hasta al momento presente. Cuando afirmó que “sólo cuando irrumpe el ocaso inicia su vuelo el búho de Minerva” (Hegel, 2000, p. 77) refiriéndose a la Historia de la Filosofía, manifestaba lo que hoy goza de amplia aceptación: que el sentido más absoluto de la Historia solo puede revelarse al final de esta. Por eso, Hegel proyectó su dialéctica hacia el pasado, detectando en el acto aquellos momentos, expresados en la tesis, la antítesis y la síntesis, a través de los que se mueve el espíritu de la Historia. Es decir, los acontecimientos pasados, que hasta ese momento se representaban de manera lineal, siempre hacia adelante, como un proceso continuo de progreso y desarrollo en el que los acontecimientos se acumulan, pasaban a interpretarse bajo la luz del pensamiento hegeliano, que detectaba en la Historia una dialéctica que acogía una explicación menos romántica. Es decir, para Hegel la Historia narra los “acontecimientos accidentales de los tiempos, de los pueblos y de los individuos” (Hegel, 1968, p. 237), ajenos a la intencionalidad humana, pero sujetos a un espíritu cuya materialización es lo que percibimos como el movimiento de la historia.

De este modo, la dialéctica contribuyó a la absolutización de la Historia. Como ya se había mencionado, Marx había identificado en Hegel la realización de toda la Filosofía anterior, y se agarró a esto cuando trató de proyectar su dialéctica hacia el futuro. Puesto que la verdad (lo absoluto) solo puede ser revelada al final de la historia, Marx pretendía servirse de la Política revolucionaria para hacer coincidir la historia con las leyes que explicaban los cambios históricos. Lo importante de la dialéctica hegeliana es que había conseguido explicar los procesos que motivan los cambios históricos sin salirse de las categorías implícitas en la tradición. Con su visión de la historia, puso en duda el carácter sagrado de la experiencia de la fundación. La historia ya no tenía un comienzo definido, tal y como postulaba la metanarrativa cristiana. Al desatar el pasado de ese punto de inicio, abría la historia hacia atrás y hacia adelante, y desde ese momento surgieron las voces que quisieron ver en su dialéctica una manera de reinterpretar el pasado y de escribir el futuro (Arendt, 2018, p. 108). Por supuesto, las implicaciones de todo esto son mucho más profundas, y alcanzan a otras esferas que también sintieron el revulsivo hegeliano. No obstante, nos centramos aquí en la estocada que su obra supuso al flanco espiritual de la tradición.



Por el lado político, Marx la golpeó con sus aportaciones a la labor y el trabajo. No deja de ser curioso que, en plena transformación social a causa de la Revolución Industrial, Marx fuese uno de los pocos, si no el único, de su tiempo que orientó sus pensamientos hacia la labor. Para la Filosofía occidental, y para la historia de las civilizaciones en general, la labor es el acto que nos permite poner una gasa sobre la herida de las necesidades biológicas que nos diferencian de los dioses. En tanto que la labor es más una actividad consuntiva que productiva, encargada de satisfacer las necesidades fisiológicas, desde pronto se redujo al ámbito de la vida privada de los seres humanos, que recurren a ella para subsistir. Esta definición no permite su encaje en la Política, cuya actividad se desarrolla en el espacio público, en un nivel superior. Esta circunstancia se acrecentó allí en donde la economía se basó en la esclavitud. En la Grecia prepolis, solo aquellos que poseían esclavos y, en consecuencia, quedaban liberados de la labor, podían dedicarse a la vida pública (a la Política). En este momento, el gobierno *-arkhé-* se entendía tan solo como un gobierno sobre los esclavos, no de los unos sobre los otros. Aquí el gobierno se muestra como una condición prepolítica. No fue hasta la Grecia de las polis, cuando la Política se encontraba en plena decadencia y el *bíos theoretikós* se alzó para ocupar el espacio que acababa de dejar, que la Filosofía comenzó a interesarse por la labor, al entenderla no solo como una condición prepolítica, sino además prefilosófica. En otras palabras, la actividad del filósofo solo podría desarrollarse allí en donde la labor había sido organizada como para permitir liberar de esa carga a los hombres que iban a dedicarse a la Política, los cuales, a su vez, se encargaban de proveer las condiciones políticas necesarias para el surgimiento y el desarrollo de la Filosofía. El *arkhein* se transforma ahora en gobernar y en ser gobernados, en tanto entienden que debe existir una forma eficiente de organizar la labor, y ponerla así al servicio del pensamiento (Arendt, 2007).

En el contexto posrevolucionario de principios del Siglo XIX, el crecimiento industrial habría de transformar cualquier escenario sociolaboral preexistente. Nunca se habían producido tantos cambios en tan poco tiempo, y sus consecuencias pronto habrían de sustituir viejas fórmulas sociopolíticas. Tras el masivo éxodo de trabajadores desde entornos rurales hacia grandes urbes industrializadas, un nuevo protagonista social haría su entrada: la masa trabajadora, o como más tarde lo denominaría Marx, el proletariado. Además, a este cambio de paradigma laboral habría de seguirle el creciente impacto que las Revoluciones francesa y estadounidense tuvieron sobre el orden social y democrático

de los nacientes Estados modernos, en donde los procesos de participación se abrían de forma progresiva hacia estamentos sociales antes excluidos, como el de los trabajadores.

En consecuencia, estamos ante un cambio de paradigma social cuyos efectos, a ojos de Marx, se manifestaron a través de una doble dimensión. Por un lado, nos encontramos ante una masa creciente de trabajadores que, junto a sus familias, comenzaban a asentarse en las grandes y masificadas urbes. Puesto que el éxodo supuso que una cantidad nada desdeñable de personas se trasladaran a vivir todas juntas, su presencia de pronto se hizo evidente. El hecho de que cada vez fueran más, unido a la precariedad con la que comenzaron a trabajar en la recién creada industria europea y norteamericana, sirvió de detonante para que los trabajadores comenzaran a organizarse y a exigir mejoras en sus condiciones sociales y laborales. A medida que crecían sus demandas, lo hacía también la dificultad con la que los poseedores de la industria (casi toda en manos de la burguesía) podían acometer las reformas propuestas. En los trabajadores y sus demandas vio Marx la antítesis enfrentándose a la tesis burguesa que anteponía la lógica capitalista al bienestar de los trabajadores. Y con el objeto de empoderarlos, creó al sujeto histórico que conduciría a la humanidad hacia la síntesis que habría de mostrarse en forma de absolutización de la Historia. Es decir, con la identificación del proletariado, construye un sujeto histórico capaz de acometer las transformaciones históricas suficientes como para alcanzar la utopía.

A medida que los cambios sociales fueron llamando a la participación ciudadana a cada vez más trabajadores, el espacio político comenzó a ampliarse. Fue entonces cuando surge un nuevo escenario sociopolítico sin precedentes, en donde incluso los trabajadores estaban llamados a la participación política. Por eso Marx tuvo que imaginar una nueva concepción, porque hasta ese momento, no existían categorías filosóficas o políticas en la tradición de pensamiento occidental para abordar esta nueva realidad.

Por otra parte, la labor ya no podía ser comprendida ni abordada desde la categorización tradicional. El trabajo de la ciudadanía, en un principio, fue un fenómeno que pasó desapercibido para la mayoría de los pensadores, pues aún se asociaba el trabajo manual con la labor tradicional, de la que se había dicho que no merecía el estamento propio del pensamiento político o filosófico, sino que, en todo caso, proveería las condiciones necesarias para su existencia. Si bien Adam Smith en su obra *La riqueza de las naciones* (Smith, 1996) ya había teorizado sobre el nuevo mercado global capitalista,

fue Marx el que puso el foco sobre las desigualdades que generaba, sobre todo en torno a las fábricas, en donde la clase trabajadora vivía en condiciones de precariedad. Con su obra *El capital* (Marx, 2019), realizó una crítica al sistema económico, apoyándose en las relaciones de dominación que surgían en el mercado laboral coetáneo. Las categorías que Marx introdujo sirvieron para dar cuenta del conocimiento profundo que poseía sobre la tradición de pensamiento político y filosófico occidental, pero también, debido a este mismo hecho, no pudo evitar encajar las relaciones establecidas en el viejo esquema dual, que tan solo reconoce las relaciones humanas en términos de gobernantes y gobernados o, dicho de otra forma, en términos de dominación de una clase sobre la otra. Cuando al proletariado se le permitió el acceso a la participación en la vida política de la comunidad, esta vez como trabajadores, y no como hombres liberados de la labor (como ocurría en la Antigua Grecia), se hizo necesaria una nueva categorización, para la cual, la obra de Marx se asentó como un poderoso precedente. El trabajo había sobrepasado su dimensión consuntiva, y el crecimiento económico de las naciones se sostenía ahora sobre un sistema económico productivo, que Smith consideró que tendería a equilibrar sus irregularidades gracias a la intervención de una “mano invisible” (Smith, 1996, p. 554) y de la que Marx predijo su nula regularización, sino a través de la acción directa.

Por supuesto, el estudio marxista de las implicaciones que tiene el capitalismo sobre la economía y la política son más profundas. Pero lo importante es que las relaciones van a categorizarse de nuevo en los espacios provistos por la tradición. La clave de todo esto es que tanto Hegel como Marx se van a cuestionar la tradición al enfrentarse a problemas del pensamiento que, por su novedad, no encontraban su espacio en las categorías tradicionales del pensamiento occidental, por lo que se vieron obligados a repensar tales categorías. Esto desembocó en un cuestionamiento constante del pensamiento tradicional, desatando el hilo de la tradición para hacer frente a una nueva realidad socioeconómica emergente. Así, le abrieron la puerta a todo tipo de reinterpretaciones de la tradición que se apoyaron en su discusión teórica, pero que no siempre quedaban bien sujetas a las experiencias impuestas por la realidad. Por eso, Arendt afirma que no fueron ellos quienes acabaron con la tradición, sino la experiencia de los totalitarismos, que emergieron a lo largo de los Siglos XIX y XX. Estos regímenes políticos no hubieran tenido lugar para su establecimiento sino más allá de los límites de la tradición, y no hubieran podido acceder allí sino por la puerta que tanto Hegel como Marx se dejaron abierta al repensar la tradición (Arendt, 2007). En cualquier caso, la obra

hegeliana y marxista solo se cuestionó la tradición de pensamiento, pero jamás operó más allá de sus límites; el hilo de la tradición se rompió con el surgimiento del totalitarismo. Y es que este sistema político protagonizó atrocidades horribles sin precedentes morales o éticos en la historia occidental desde los que juzgarlo. La trinidad política romana, cuya estructura había sido cuestionada, si bien su vigencia continuaba presente, no podía contener los actos de esta nueva realidad política. Y lo peor es que su único fundamento estuvo en el cuestionamiento de los límites de la tradición que tanto Hegel como Marx habían realizado, aunque, como decimos, ellos nunca llegaron a sobrepasarlos.

Ante esta perspectiva, hay quienes quisieron ver en el relato liberal una continuación de la tradición occidental, sujeta de nuevo a los límites morales que esta impone. Sin embargo, esta visión de la historia requiere una personalidad optimista ante la perspectiva nada realista de un progreso sin fin que, de alguna manera, concluirá con la absolutización de la Historia, su autorrealización. En esta línea caminó Fukuyama al advertir el final de la historia (1992) cuando el bloque comunista, a finales de los años 80, quedó huérfano tras el desmoronamiento de la URSS, dejando el tablero político a merced de la ideología política hegemónica que aún conservaba capacidad de desarrollo: el liberalismo. No obstante, tal y como veremos más adelante, el liberalismo aún continúa lejos de convertirse en el absoluto sociopolítico, en términos históricos, sino que más bien, se halla a merced de las contradicciones llegadas desde toda suerte de esferas sociales insatisfechas con su metanarrativa, apoyada en un progreso y un desarrollo sin límites. Con la globalización habría de vivirse un segundo momento de invasión política y filosófica de tradiciones exógenas a la occidental, y para las que nuestro pensamiento carecía de categorías específicas. Esto sirvió para que el liberalismo fuera aún más cuestionado como modelo sociopolítico absoluto, o al menos, eficiente en su contexto.

En definitiva, a pesar de que este periodo quedará marcado por la quiebra de los límites de la tradición, su estela continuará presente en la obra de los pensadores posteriores. Y es que no es posible dismantelar el edificio de la cultura occidental, con una edad que se cuenta por milenios, en tan solo dos siglos. El pensamiento no puede empezar a operar fuera de los límites de la tradición sin sostenerse en un sistema funcional. Esta es la razón por la que los totalitarismos decimonónicos, pero también los fascismos del Siglo XX, son dueños de una historia avocada al fracaso. Sin un tridente político en donde la tradición haga las veces de aglutinante de la cultura, las costumbres, los usos sociales y, en definitiva, de todo aquello que conforma la vida comunitaria,

cualquier régimen político cojeará, si pretende apoyarse en las experiencias que pueda construir fuera del hilo de la tradición.

#### **4. Lo que sobrevive al final de la tradición**

La forma en que la tradición se manifiesta después de su final puede resultar abstracta, y el modo en que las operaciones son abordadas puede ser discutibles. A partir de estas líneas, se tratará de mantener el objetivo puesto sobre la educación, de tal forma que rescatemos de la tradición aquellas experiencias y categorías que han sobrevivido más allá de su final, y cuya presencia determina buena parte del espíritu de la educación democrática contemporánea. En este sentido, y tal y como se ha adelantado, nos centraremos en aquellos elementos cuya presencia en los sistemas educativos públicos occidentales contemporáneos pueda ser extraída y discutida, si bien se reservará el presente apartado a su identificación. En el siguiente abordaremos su análisis y discusión desde el ámbito educativo desde las eras pasadas hasta el momento presente.

Tras el pertinente proceso de búsqueda y estudio hermenéutico de los elementos que han sobrevivido al final de la tradición, se expondrán los resultados divididos en torno a tres conceptos de carácter teórico y político que articulan el establecimiento y funcionamiento de las instituciones contemporáneas. Es decir, aun siendo realidades nuevas, construidas fuera de los límites temporales de la tradición de pensamiento occidental, se han intentado apuntalar utilizando las categorías que han sobrevivido a la hecatombe política y filosófica decimonónica. Estos tres elementos identificados son el prejuicio de la Filosofía hacia la Política, la transformación de la *acción* en gobernar y en ser gobernado, y la absolutización de la democracia.

Más allá del desmoronamiento de las categorías tradicionales occidentales, existe un elemento que, a modo de estrella polar, ha venido guiando el desarrollo político y filosófico hasta el momento presente: la utopía. Y no una cualquiera, sino aquella que ya en la Antigua Grecia definió sus características, y que hoy en día, salvo por determinadas variaciones -como la justificación de la esclavitud- continúa erigiéndose como una aspiración de vida, en algunas ocasiones más realizable que en otras. La utopía es un elemento recurrente que ayuda a determinar el sentido de la historia de la humanidad, en tanto advertimos su progreso, pero no siempre disponemos del sistema moral apropiado para comprender sus manifestaciones o para determinar su conveniencia. Saber que existe

una sociedad perfecta a la que todo el mundo conviene es una poderosa referencia que permite seguir contribuyendo a la Política y a la Filosofía más allá de la subjetividad y la incerteza que caracterizan el pensamiento humano. Por eso, el final de la tradición acabó con las vías a través de las cuáles discurría el pensamiento occidental, aunque la locomotora aún no se haya desviado de su destino, el cual sigue marcado a fuego en el mapa de las intenciones políticas.

#### ***4.1. El prejuicio hacia la Política***

Si tiramos del hilo de la tradición de pensamiento político y filosófico en occidente nos encontraremos con Platón en el otro extremo. Su obra marcaría toda la producción de pensamiento venidera. Cuando Platón categorizó la realidad política y filosófica de su tiempo, lo hizo en un momento en que la decadencia política sería ya insalvable, al tiempo que la esfera filosófica celebraba su cenit. El impacto del contexto social que vivió fue tal, que toda su obra quedaría impregnada por la crisis política, y su constante contribución filosófica al problema. Tras su muerte, y debido al fenómeno de la guerra, el periodo helenístico dispersó el pensamiento griego por todo Oriente Medio, fusionándose con la cultura romana, y estableciendo lo que hoy conocemos como la cultura clásica. En sus fundamentos se aloja el prejuicio que Platón albergó hacia la Política, desde que vio a la democracia ateniense operando a través de la retórica y la persuasión, en lugar del saber y la ciencia.

Este hecho tuvo una gran relevancia, pues el desarrollo del pensamiento político se vería lastrado a causa de este prejuicio. No hay que malinterpretar esta cuestión, pues es bien cierto que durante los períodos romano y medieval se realizaron aportes muy interesantes al área de la Política. Pero en general, todo ese desarrollo se produjo a la luz de la tradición, y el pensamiento no se despegó ni del aristotelismo hasta el final de la Edad Media, ni del platonismo hasta el final del Siglo XVIII (si es que en la actualidad sus líneas de pensamiento no continúan vigentes). La búsqueda del gobierno ideal, liderado por aquella figura del sabio encarnada en el rey filósofo (Platón, 1984), es una constante que a menudo haría acto de presencia en los tratados políticos europeos desde la Antigüedad. La búsqueda de los requisitos y de las condiciones del rey filósofo volverá a estar presente en la obra de pensadores como Cicerón o Maquiavelo, y más tarde en la de pedagogos ilustrados que formaban a la minoría burguesa y aristócrata quienes, en la práctica, conformarían el cuerpo político de su sociedad. De nuevo, se niega la posibilidad

de un buen gobierno sin una fundamentación filosófica que evite su degradación.

Vagas o malas interpretaciones de la obra de Hegel y Marx le abrieron la puerta a nuevas realidades políticas que surgieron fuera del marco de la tradición, pero conservaron en efecto el prejuicio hacia la esfera política en cuanto a sus implicaciones sobre el gobierno. Por eso, aun conservando las categorías políticas tradicionales, estas formas emergentes de gobierno acabaron degradándose, para a continuación desaparecer. Esto se debe a que fuera de la tradición habían perdido cualquier fuerza aglutinante para sostener un gobierno sin el pegamento de la autoridad basada en la tradición, tratando de sustituirla por la autoridad que se fundamenta en el miedo (de los gobernados hacia el gobernante, y viceversa) o en la monopolización de la fuerza. Estas ideologías antepusieron la Historia a la Política, o más bien plantearon la sustitución de la Política por la Historia. De forma paralela, el liberalismo, el último gran producto del pensamiento occidental, tampoco ha podido evitar los embistes que otras ideologías realizaron contra la tradición, y que en última instancia el liberalismo absorbió, sacando a la luz las numerosas contradicciones internas que aguardan en su seno. Dicho en otras palabras, desde su origen el liberalismo se ha visto en perpetuo cuestionamiento, y esta situación se agravó con el final de la tradición y el surgimiento de ideologías extremas. Con todo, de nuevo se hace buena la idea de que no habrá sistema político, en este caso la democracia moderna, sin el sustento de un sistema filosófico, el liberalismo, que esté basado en los valores que la tradición venía imponiendo.

En el marco de la teoría de las ideas de Platón, el mundo inteligible, de carácter superior, era accesible tan solo a través de la razón, mientras que el mundo sensible, allí en donde los entes son variados y cambiantes, está a merced de los sentidos. En consecuencia, toda su teoría política estará inspirada por esta dicotomía: el gobierno ideal debía ser el más permanente e inmutable, aquel que más se aproxime al mundo de las *Ideas*, perfectas e inmutables. En el Libro IV de *La República* de Platón (1984) se refleja esta misma idea en una conversación entre Sócrates y Adimanto:

-Pero en nombre de los dioses, ¿emprenderemos el formar reglamentos sobre el contrato de compra y venta, los convenios sobre la mano de obra, los insultos, las violencias, los procesos, el establecimiento de los jueces, la imposición o supresión de derechos por la entrada o salida de mercancías por mar o tierra y, en una palabra, sobre todo lo relativo al tráfico, a la ciudad y al puerto?

-No es necesario prescribir nada sobre eso a los hombres de bien; ellos encontrarán por sí mismos sin dificultad los reglamentos que sean precisos.

-Sí, mi querido amigo, si Dios les da el don de conservar en toda su pureza las leyes que nosotros hemos establecido al principio. Si no, pasarán su vida formando cada día nuevos reglamentos sobre todos estos artículos, los adicionarán haciendo correcciones sobre correcciones, imaginándose siempre que así conseguirán la perfección (Platón, 1984, p. 129).

Por eso un buen gobernante debía tener acceso al mundo de las *Ideas*, porque esto demostraba su capacidad de obrar más allá de las variables e imperfecciones presentes en el mundo físico. A tal efecto, poco importa si el gobernante es uno solo, o un grupo de sabios; si se organizan en torno a una república, a una aristocracia o a una monarquía, si bien Platón señaló a la aristocracia como el modelo ideal.

De aquí se desprende una característica política, apuntalada por la desconfianza que Platón sintió hacia la democracia: no todo el mundo puede acceder al gobierno. De hecho, la utopía platónica está marcada en realidad por su inflexible jerarquía. Lo cierto es que más allá del marco de la tradición occidental, la gran mayoría de comunidades humanas establecidas en torno a un sistema político han estado jerarquizadas, siendo las comunidades con una organización horizontal las menos numerosas, menos extendidas en el espacio y menos duraderas en el tiempo. Incluso en el momento de mayor auge político en la Antigua Grecia prepolis, la democracia estaba reservada a la minoría que poseía la condición ciudadana. No es que no se reconocieran a las mujeres, menores y esclavos. Estos poseían su encaje en el cuerpo jurídico y formaban parte de la vida de la polis. De hecho, el desarrollo económico y político dependía en buena medida de estos colectivos, sobre todo del de esclavos. Sin embargo, no formaban parte del cuerpo político que conforma la polis, pues se les negaba la capacidad intelectual de acceder al conocimiento a través de la razón, es decir, se rechazaba la condición prefilosófica que debe estar presente en cualquier persona que gobierne, o aspire a gobernar, una comunidad política. Esta misma idea estaría presente en la obra de los futuros pensadores occidentales. En una democracia como la de las polis griegas, se entiende que el gobierno es de los ciudadanos sobre los esclavos. En la actualidad, el poder se articula en torno a una ciudadanía que no comparte el espacio político con ningún otro colectivo sobre el que gobernar. Es decir, lo único que comparten ambos sistemas (además del nombre) es



el gobierno de la ciudadanía, antes sobre todos los demás, y ahora sobre sí mismos.

Cuando la democracia ateniense se encontró en pleno declive, Platón no pudo sino prever un Estado ideal, uno que ampliara el espacio de la Filosofía y permitiera el ejercicio del pensamiento. La idea de colocar a un rey sabio en el poder inspiraría ese sueño utópico (o mejor, platónico) del filósofo por buscar soluciones al problema político, siempre a través de los mecanismos que inspiran la razón, negándole a la Política cualquier autonomía o capacidad interna de desarrollo. El gobierno debe ser utilitarista, y la Política es la herramienta capaz de extraer toda la utilidad del mando, que debe ponerse al servicio del *bíos theoretikós*. La capacidad de perfeccionamiento que posee la Política se encuentra delimitada en la parte superior por la Filosofía, de modo que el pensamiento solo habrá de dedicarse a la Política por la parte que le toca, es decir, por la necesidad del filósofo de garantizar que el ejercicio político se realiza para salvaguardar su espacio filosófico, lo que en la práctica se traduce en asegurar un Estado en el que reinen las ideas del bien y la justicia.

Lo que hace Platón al describir su modelo de ciudad ideal es en realidad dibujar una polis utópica. Las implicaciones de aspirar a uno u otro gobierno tienen siempre el mismo objetivo: contribuir al tipo de sociedad deseado. En concreto, el modelo de Platón fue presentado en *La República* (1984), en donde pone como objetivo las ideas de justicia y bien común. Para ello, divide a la ciudadanía en tres grupos: los productores, los guardias y los gobernantes, y cada uno recibiría la educación que cada clase social requería para el desempeño más eficiente de sus funciones. Los gobernantes del Estado platónico debían ser instruidos para alcanzar la sabiduría, pues para los sabios se reserva el gobierno. Una gestión más eficiente de la organización social permitía ensanchar los espacios dedicados a la *skholè*. Este ideal es recuperado con frecuencia a lo largo de la historia de occidente, desde la *Utopía* de Tomás Moro (2003) a la sociedad sin clases de Marx y Engels (2017), si bien esta tuvo tentativas de materialización social, llegando a consumarse a través de eventuales experiencias, cuyo acercamiento al marxismo ortodoxo es discutible.

Por eso es injusto acusar al marxismo de promover un modelo de gobierno autoritario, horrible y, en definitiva, contrario a la tradición. El Estado comunista es la materialización del gobierno con el que siempre soñó Platón. Tal y como afirmaba Arendt, es más sencillo trazar una línea recta y sin alteraciones desde Platón a Marx que

desde Marx a Lenin, y después a Stalin (Arendt, 2007, p. 11). Marx fue un gran conocedor de la tradición de pensamiento occidental, y, de hecho, sus aportaciones intelectuales más importantes solo se sostienen al amparo de dicha tradición. Cuando Marx llamó a la *acción* política para dejar su letargo, y trató de hacer de ella un instrumento efectivo para el cambio, no se percató de que su verdadera propuesta llamaba a la Política a su autorrealización final. Es decir, a buscar una vía para que la Política pueda consumarse. Esto, por supuesto, trae consigo su posterior desaparición. Y en esto, su pensamiento no difiere mucho de lo que la tradición venía indicando, salvo por su disposición a alterar la jerarquía operativa establecida entre la Filosofía y la Política. Cuando trató de invertir el orden que guardaban ambas esferas, destrozó en el acto los límites de la tradición, pero su pensamiento nunca se salió de ellos. A través de una perversa manipulación de su obra, del mismo modo que ocurrió con la Hegel o con la de Nietzsche, se fundamentaron ideologías horribles que consiguieron articular vagas justificaciones en torno a las aportaciones de los autores mencionados. Vagas porque no hallaban un terreno político estable sobre el que asentarse, sufriendo los desniveles de una ideología que carecía del suelo firme de la tradición. Y justificaciones, al fin y al cabo, porque de forma implícita o explícita estos sistemas políticos se apoyaron en exclusividad en la actualización del viejo fenómeno de la fundación romana. Con la conciencia de ser un producto nuevo sobre el hilo de la historia, crecieron a través de un ejercicio continuo de justificación<sup>12</sup> más que a través del proceso de construcción intelectual y cultural que todas las ideologías sufren a lo largo del tiempo. Marx en efecto, rompió los muros de la tradición, y más allá de donde estaban sus límites florecieron ideologías y sistemas políticos, que surgen a partir de su obra, pero que podríamos denominar *apotracionales*, o fuera de la tradición. Pero acusarlo de promover si quiera con una base ideológica el totalitarismo decimonónico es tan erróneo como acusarlo de haber cortado el hilo de la tradición.

En síntesis, el pensamiento de Marx es más revulsivo que destructivo. Nunca se cuestionó las categorías sobre las que operaba, ni el contenido que guardaban tales conceptos, de modo que toda su filosofía siguió fiel el sendero de la tradición, haciendo de la Política poco más que un instrumento revolucionario, cuyo objetivo y fin ya venían

---

12 Salvando las distancias, es posible hallar esto mismo en el *Manifiesto comunista* (Marx y Engels, 2017), pues gran parte de esta obra está dedicada a la crítica de otras corrientes políticas ajenas y anexas al socialismo y, en consecuencia, extrae las virtudes del comunismo por oposición a las mismas. No obstante, es justo señalar que tanto el marxismo como el comunismo, así como el socialismo en general, han contado entre sus filas con pensadores de enorme relevancia que han contribuido a su desarrollo político más allá de lo que se refleja en el *Manifiesto*.

preestablecidos. Con su Política revolucionaria invirtió el orden de acción sobre el pensamiento vacío e improductivo, pero no quiso establecer una comunidad política perpetua, sino que al final de la dictadura del proletariado, y una vez se hayan eliminado las desigualdades de clase, el Estado habría de desaparecer dando lugar a una sociedad que guarda similitudes significativas con la polis ideal griega, con la *civitas Dei* y con la utopía de Moro. Es decir, con un lugar en donde impera el *bíos theoretikós* aristotélico. En este sentido, la obra de Nietzsche, y en concreto todo lo relacionado con la *transvaloración de los valores*, responde de nuevo a ese ejercicio marxista que consiste revertir las categorías, que es de hecho el verdadero aporte revolucionario de Marx a la tradición (además de haber situado el trabajo en el centro de su filosofía, un hecho que parecía haber pasado desapercibido para gran parte del pensamiento occidental).

Nietzsche señala que los socráticos iniciaron un movimiento metafísico que alteró el equilibrio entre lo apolíneo y lo dionisiaco de la cultura preclásica, supeditando la vida terrenal marcada por las percepciones sensoriales a lo trascendente y eterno. Esta tendencia se agudizó a lo largo de la Edad Media, cuando el cristianismo se apoyó en los fundamentos platónicos para denostar las experiencias vitales en favor del devenir divino y trascendental. Esto supuso el establecimiento definitivo en occidente de lo que Nietzsche llamó la “moral de esclavos” (1996, p. 46), en contraposición a la moral de señores. Las conclusiones que le siguen, tras la muerte de Dios, abren con ambigüedad el camino hacia el *súper hombre*, detentador de la moral de señores, aquella que reclama la vida para sí y no necesita ampararse en Dios ni oponerse a terceros. Como vemos, Nietzsche recurre de nuevo a las categorías que, desde Platón, han llegado hasta su tiempo. Si bien recurre a estas para abogar por su reversión, no llega a cuestionarse en ningún momento su contenido. Su trabajo se limitó a la cuestión del orden de relación, tal y como es posible apreciar en el trabajo de Marx. Además, ambos han sido acusados de encubrir con su pensamiento las intenciones reales de ciertos grupos sociales, lo que se presta a que cada uno encuentre, o crea encontrar, aquellos escurridizos argumentos que mejor fundamenten sus construcciones teóricas.

Como conclusión, se extrae que el prejuicio hacia la Política no responde, en este caso, al enfrentamiento de un eventual sistema político sobre otro, ni siquiera al choque ideológico que pueda producirse entre facciones dentro de un mismo sistema político. El prejuicio convive en la creencia generalizada de que la realización personal de cada individuo, y de la sociedad en general, no se consumará a través de la Política, y que, en

todo caso, esta solo sirve para garantizar las condiciones materiales e intelectuales para tal fin. La Política sirve como un medio para la realización del sentido humano, una herramienta que desaparece una vez se ha consumado. Por eso aún vivimos con la necesidad social de poner límites a los actos políticos que se suceden alrededor, porque hemos considerado la Política como una herramienta de contención que garantiza los derechos y las libertades ciudadanas. Este argumentario ha venido ganando fuerza desde el surgimiento del liberalismo, que aboga por reducir la presencia política en la sociedad, en claro contraste con otros gobiernos afines a ideologías más extremas y autoritarias, que han establecido Estados ultra politizados en donde el gobierno posee la potestad de invadir cuantos espacios públicos y privados considere.

El problema de la libertad fue también víctima del prejuicio hacia la Política, según el abordaje que los pensadores ilustrados realizaron bajo el paradigma de la racionalidad. Así, conciliar la libertad individual con la libertad social implicaba combinar el carácter impredecible de los seres humanos, provistos de deseos personales y emociones espontáneas, con aquello que es beneficioso para todos. El racionalismo arrojó la premisa de que todo aquel que se ampare en el mundo de la razón cultivará unos deseos contrarios a la dominación, el abuso y la maldad, es decir, que la racionalidad provee de un mecanismo intelectual que permite al individuo establecer unos intereses personales que van a coincidir con los de una comunidad basada en la razón. De esta forma, pensadores como Rousseau o Kant creían ver la solución al problema de la libertad en el seno de las sociedades humanas, estableciendo un orden justo que diese a cada uno toda la libertad a que tiene derecho un ser racional (Berlin, 2002, p. 192). Desde este enfoque, cualquier intento de dominación, explotación o alienación de unos sobre otros responde a la irracionalidad de aquellos que albergan tales deseos y, en consecuencia, se trata de un problema que puede ser abordado a través de métodos racionales. Sin embargo, esta solución parte desde la premisa de que existe una razón universal, igual para todos, y que un Estado racional (esto es, libre) estará marcado por la aceptación de la ciudadanía racional de las leyes que emergen en su seno. Es decir, se acepta la existencia de una razón universal, única, inalterable e imperecedera y, en consecuencia, se recortan ciertos aspectos inherentes a la pluralidad humana, reduciendo de paso su manifestación social: la política. De nuevo se recurre a aquella imagen de un Estado perfecto, con un espacio político estrecho y dominado por la razón, en donde la libertad y la justicia impongan su imperio para establecer la utopía, que bien podría tratarse del Estado ideal de Platón, de

la *Utopía* de Moro o del Estado sin clases de Marx. Para Hegel (quién recoge el testigo de Rousseau en este sentido), la libertad individual existe, pero solo en el marco de una voluntad general o colectiva atada a las leyes. Hegel concluye que “un Estado estará bien constituido y será fuerte en sí mismo cuando el interés privado de los ciudadanos esté unido a su fin general y el uno encuentre en el otro su satisfacción y realización” (Hegel, 1990, p. 62).

Cabe señalar aquí la persistente creencia de que la personalidad occidental, en clara oposición con la de las distintas corrientes orientales, se caracteriza por su disposición a la actividad y su actitud crítica ante los fenómenos que tienen lugar a su alrededor, a diferencia de la personalidad en oriente, dedicada más al reposo y la contemplación bajo un paradigma holístico. Desde esta perspectiva, la historia del pensamiento occidental no ha venido marcada por el prejuicio hacia la Política, sino por la actitud crítica de aquellos que miraron con ojos occidentales a su tiempo. Por eso, el pensamiento crítico, aquel que trata de observar a la realidad bajo la luz de la razón y devuelve la mirada hacia la gran utopía griega, nunca se manifestará en total sintonía con el sistema político o filosófico dominante, aunque tampoco en plena oposición. Este fenómeno se manifiesta incluso hoy, cada vez que los máximos exponentes intelectuales de una u otra ideología o corriente política se alzan contra lo establecido, reforzando el *leitmotiv* occidental de mantenerse en una posición de perpetua crítica o cuestionamiento. Sin embargo, en nuestra opinión, esta propuesta puede ser explicada a la luz del prejuicio hacia la Política que se inicia en la Grecia preclásica como un subproducto de esta. Es decir, es debido a tal prejuicio que la personalidad occidental se ha levantado en crítica perpetua hacia los sistemas establecidos, y no al revés. De hecho, debemos entender esta actitud crítica no como un deseo de eliminar el sistema dominante, sino como una pretensión de cambiarlo a mejor. Para desmontar este argumento, sería preciso hallar vestigios de esta personalidad crítica hacia los gobiernos antes del comienzo de la tradición, es decir, antes de que Platón se mostrara tan crítico hacia sus propias formas de gobierno. Sin embargo, lo que allí vemos no es una actitud crítica que aspire a mejorar sus sistemas políticos y modos de organización social, sino una oposición constante entre las facciones con opciones reales de tomar el poder. Cuando comienza la decadencia política, y la obra de Platón incluya sus propuestas de gobierno ideal, comenzaría la actitud crítica de la Filosofía hacia la Política, pero esta vez, a diferencia de la etapa preclásica anterior, con el ánimo de cambiar, mejorar o perfeccionar los sistemas ya

establecidos. No encontraremos un verdadero interés de derrocar el sistema político propio, y levantar uno nuevo, hasta el final de la tradición, lo cual no indica que antes no se produjeran caídas de regímenes, cambios de gobiernos, invasiones, acuerdos y, en fin, todo tipo de fenómenos que transformaran el mapa político de Europa. Sin embargo, jamás antes se trató de derrocar no solo un gobierno, sino una forma de organización política entera para ser sustituida por otra, siendo los protagonistas del cambio integrantes de esa misma cultura. No hablamos aquí de la caída de un gobierno debido a la corrupción o a la decadencia, sino a la voluntad por sustituir todo el sistema político promovida por aquellos que formaban parte de ese sistema concreto, lo que implica a su vez una disposición al cambio de la sociedad civil, que debe reorganizar sus voluntades e intereses hacia el nuevo régimen.

#### **4.2. La transformación del *arkhein***

En la Grecia preclásica se utilizaba el verbo *arkhein* para referirse al acto de iniciar, y más en concreto, al acto de comenzar una empresa y liderarla hasta su culminación. Con el mismo se referían además a otros verbos que podríamos traducir como ser o existir, pero también reinar o gobernar. Este concepto estaba relacionado con el actor político protagonista del momento, el héroe, aquel que abandonaba su hogar y zarpaba en busca de nuevas tierras que colonizar. En consonancia, el significado del *arkhein* amparaba buena parte de la naturaleza de los actos que puede emprender el héroe, que lideraba la empresa y a los hombres que le acompañaban. Con la llegada de la Grecia de las polis, el héroe cedió su rol político central al hombre de Estado, el que se encarga de liderar la polis a través de la formulación de las leyes. En el proceso de transición de un periodo a otro, el *arkhein* perdió gran parte de su riqueza conceptual y pasó a significar *gobernar*, limitándose al acto de liderar la ciudad. Este proceso se materializa en *El político* de Platón, en donde desliga el sentido original del *arkhein* del *prattein* (hacer), que yacía implícito en el primero. Para ello, se requiere de una masa ciudadana que no se enrola en una empresa por voluntad propia, guiada por sus objetivos personales, sino una acostumbrada o predispuesta a obedecer órdenes. Aquí se produce la ruptura definitiva entre el pensamiento y la acción, entre “quienes saben y no actúan y los que actúan y no saben” (Arendt, 2016, p. 243). El *arkhé* (antes *inicio*; ahora *gobierno*) adquiere entonces la connotación que se instalará en el lenguaje político que perdurará hasta hoy en día, a

saber, que la Política se circunscribe al gobierno de unos sobre otros<sup>13</sup>. Y cualquier aportación a la materia se realizaría desde entonces bajo este enfoque (Arendt, 2018, p. 82).

Al comienzo del *Manifiesto comunista*, Marx y Engels señalan: “la historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos” (2017, pp. 21-22). Con la intervención de la dialéctica hegeliana, Marx identificó un ciclo permanente de cambios en el poder a lo largo de la historia occidental. Su propuesta consistía en romper ese ciclo, pero su fundamentación no fue más allá de lo que la propia tradición establecía que debía ser el *arkhein*. Él dedujo que, si la historia de los distintos sistemas políticos que se han sucedido se basa en la dicotomía entre gobernantes y gobernados, y que si esta sucesión era debida a las tensiones que se originaban entre ambas condiciones, la única oportunidad para detener el ciclo está en acabar con el gobierno de unos sobre otros, una relación de poder que se ejerce y se perpetúa a través de la maquinaria del Estado. Puesto que la Historia había alimentado su progreso con el combustible de los conflictos entre clases, su desaparición supondría además un final para la historia, una sociedad realizada en donde la igualdad y la justicia hayan devenido en un fin.

Pensar en la Política más allá de la dicotomía entre gobernantes y gobernados puede parecer impropio, tal y como explorar espacios que no le pertenecen. Pero en realidad se trata de un ejercicio que en justicia le es propio. Bien es cierto que a menudo el escenario político de cualquier comunidad y de cualquier conjunto cultural ha estado marcado por esta dicotomía. Pero también es cierto que allí en donde los espacios de libertad política, esto es, donde los derechos y libertades de la ciudadanía para participar en los asuntos públicos, son más amplios, las condiciones para que surja el pensamiento filosófico, así como el perfeccionamiento de la teoría política, son más propicias (Hegel, 1968, p. 193). Sin embargo, tal y como veremos, estamos ante un concepto de libertad que viene ya marcado por la dicotomía presentada. Esto condena la libertad más absoluta de la ciudadanía democrática. El propio Aristóteles señaló que el principio del gobierno democrático es la libertad, para a continuación añadir que el carácter de la libertad está

---

13 Señala Arendt que esta dicotomía se basa en la experiencia del *arkhé* instalada en la familia tradicional del momento, en donde el padre es quien sabe y da las órdenes, y el esclavo es quien, por no saber, las obedece (Arendt, 2016, p. 243).

en la alternancia del mando y la obediencia (Aristóteles, 2019, p. 245).

La Política se ha desarrollado a partir de la dicotomía que encierra el *arkhein*, y tanto las formas políticas como el pensamiento en general que se escaparon de este criterio no han encontrado su hueco en el hilo de la tradición, desapareciendo en el cementerio de las contribuciones yermas al pensamiento occidental. Debido a esta particularidad, se han perdido en el proceso todas aquellas sutilezas que, estando presentes en la pluralidad que caracteriza a los seres humanos, no han podido articularse debido a las limitaciones de las categorías políticas tradicionales, tal y como las entendió Platón.

La *acción*, en el contexto político en el que nos encontramos, no se relaciona con la producción privada de consumibles, sino más bien con la capacidad de los seres humanos de emprender actos en comunidad, de naturaleza improbable e inesperada (Arendt, 2016, p. 202). Este es el espacio en donde reside la pluralidad humana, la característica fundamental por la que una persona es distinta a todas las demás, teniendo en cuenta que todos somos seres humanos, y pertenecemos a una misma especie. Debido a esta pluralidad, surge el espacio público. Y debido a este espacio público, y a la necesidad de los seres humanos de encontrarse y entenderse en él, surge la Política. Sin embargo, al mismo tiempo que se establece el espacio público, aparecen las constricciones del *acto* asociadas a la condición humana. Arendt se refirió a ellas como “las frustraciones que dominan a la acción” (2016, p. 206), que Corral sintetizaría en torno a tres experiencias (1997): el anonimato, la impredecibilidad y la irrevocabilidad.

Con la primera de ellas, acudimos a uno de los problemas que más intrigaron a Arendt: determinar qué es el *acto*. Rechazadas aquellas acciones que se realizan en soledad y se relacionan con la satisfacción de las necesidades fisiológicas, el *acto* es para Arendt el eje central de la Política, por lo que no hay acto sino es en comunidad. Y la forma en que actuamos los unos con los otros es a través del discurso. Esto es lo que constituye la identidad, la suma de la acción y del discurso. En palabras de la propia Arendt: “la acción muda no existe, o si existe es irrelevante” (1995, p. 104). En consecuencia, tenemos que la acción política solo es posible en comunidad y se manifiesta a través del discurso. Por eso a aquellos a quienes se les niega la posibilidad de intervenir en el diálogo social no forman parte del cuerpo político de la comunidad.



Con la impredecibilidad se refiere a la nula posibilidad de concebir los efectos y las consecuencias de los actos. Esto se debe al hecho de la pluralidad, y de que cada acto que se ejecuta en la red interconectada que es la comunidad humana tiene unas implicaciones que no podemos llegar a percibir sino a través de la perspectiva histórica, o como diría Hegel, “solo cuando irrumpe el ocaso” (2000, p. 77). Frente a la frustración de la impredecibilidad de nuestros actos, Arendt propone la redención a través de la capacidad de hacer y mantener promesas, que tal y como ella apunta, “sirve para establecer en el océano de inseguridad del futuro islas de seguridad sin las que ni siquiera la continuidad, menos aún la durabilidad de cualquier tipo, sería posible en las relaciones entre los hombres” (Arendt, 1995, p.106).

En último lugar, la irrevocabilidad nos recuerda que el tiempo solo avanza en una dirección, y que los actos quedarán para siempre anclados en el pasado. Es decir, las acciones son impredecibles e irrevocables. A la resistencia de la acción se le añade el carácter frágil de sus resultados. El remedio propuesto por Arendt para aliviar esta situación es el perdón. A través de él se consigue no reescribir las acciones del pasado, sino las consecuencias que tendrán en el futuro (Arendt, 1995, p. 106). Esta idea será recurrente en la obra de Arendt. Ante la incertidumbre de la acción humana, en el sentido en que nunca sabemos por completo qué estamos haciendo y cuáles son las consecuencias reales que se desprenden de nuestros actos, Arendt ve a los seres humanos a la deriva en una corriente de actos y consecuencias que escapan a nuestro control. Para romper con esta tendencia, Jesucristo propuso el perdón como un remedio de naturaleza humana, promovido por el interés político de devolver el protagonismo del acto a los seres humanos que actúan de forma independiente de ningún poder divino, o de una suerte de rueda en donde nuestros actos son en realidad consecuencias de acciones anteriores en un ciclo sin fin (Arendt, 2018, p. 93-94).

El acto queda así marcado por la condición humana y, en consecuencia, su ejecución, su producto, su justificación, su juicio e incluso su valor se enmarcarán dentro de un sistema de medios y fines. De esta forma, en un intento por escapar de estas calamidades de la acción se tergiversa el *actuar* para convertirse en un simple *hacer*, degradando lo político hasta convertirlo en un medio que permita lograr “fines más elevados” (Corral, 1997, p. 129) o, dicho de otro modo, que el gobierno de los buenos se imponga al de los malos, tal y como puede apreciarse en la obra de Platón y Aristóteles, pero también en la *Civitas Dei* de Agustín de Hipona, en la *Utopía* de Tomás Moro y en

la sociedad sin clases de la utopía marxista. Se desprende de aquí que tales fines no tienen nada que ver con la Política, salvo por la naturaleza de los medios que los promueven, es decir, los actos políticos. De este modo, el *acto*, todo aquello que se circunscribe al terreno de la acción política, quedará determinado por su validez dentro del esquema presentado, esto es, como un *hacer* que nos permite lograr un fin. Así, la Política se deshace de cualquier legitimación autónoma, quedando supeditada al valor de los fines logrados o que se pretenden lograr, y que a menudo son la consecuencia (cuando no la causa) de una disposición teórica. Pero la realidad es que la Política ni sirve de medio para lograr fines teóricos, ni se establece a sí misma como un fin; se trata de un fenómeno natural presente en las relaciones que establecen los seres humanos que viven en comunidad, y su valor debe extraerse en función a su alcance y utilidad, no en relación con el producto final. En consecuencia, su desarrollo interno debe explorar las vías de esta comunicación, de tal forma que no quede determinada por los fines que el *bíos theoretikós* pueda establecer para ella.

Esta vieja noción que sitúa la autoridad del gobierno en aquel que sabe, pero no actúa, sobre aquellos que actúan sin saber permanecerá intacta, sobreviviendo al revulsivo de la Modernidad, e instalándose incluso en el subconsciente democrático. Esta situación acontece a menudo en el contexto escolar, cuando al profesorado se le atribuye de manera automática el gobierno conceptual que se adquiere cuando entendemos que, incluso en el marco de una relación democrática, existen unos que detentan la autoridad sobre otros, y que esos otros deben obedecer sin necesidad de pensar, pues los que obedecen no poseen tal capacidad. Así se desprende de la transformación del *arkhein*. De hecho, la desobediencia está castigada, y esto es conocido incluso por aquellos que, de manera consciente o inconsciente, no obedecen. Aristóteles lo expresó de la siguiente forma: “la naturaleza (...) ha querido que el ser dotado de razón y de previsión mande como dueño, así como también que el ser capaz por sus facultades corporales de ejecutar las órdenes, obedezca como esclavo” (Aristóteles, 2019, p. 8).

Cuando se degrada la *acción* para convertirse en un *hacer*, se rechaza el sentido más puro de la Política, aquel que pone el énfasis en los actos que surgen de la pluralidad humana, y no en el *hacer*, el cual se concibe, bajo este paradigma, como un *obedecer*. El peligro de esta degradación, en relación con la dimensión educativa, reside en el concepto político desde el que partimos para articular su presencia en el aula. Si reducimos la acción política hasta encajar en un sistema de medios y fines, toda la labor pedagógica irá

encaminada hacia al perfeccionamiento político del ciudadano que utiliza la Política como una herramienta capaz de acercarnos a determinados fines, y siempre dentro de la lógica que encierra la dicotomía entre gobernar y ser gobernado que la acompaña. Por lo tanto, todo el desarrollo y la capacidad de perfeccionamiento al que la Política puede aspirar quedarán limitado por lo absoluto del fin que persigue y, en consecuencia, eliminamos del espacio político cualquier contradicción o conflicto que surjan contrarios al fin establecido. Por ejemplo, en las naciones occidentales contemporáneas, en donde se ha tomado a la democracia como un sistema político absoluto, es decir, como un fin, cualquier manifestación política que se realice contra este sistema político, o contra cualquiera de sus valores, es atacado con fiereza, o provoca la incomodidad de aquellos que acaban por hacer pasar ese discurso político por un *hecho* populista o antidemocrático. Por eso no existen discursos políticos como tal, porque el prejuicio que aún existe hacia la Política transforma el genuino *acto* político, impredecible e irrevocable, en *hechos* cuantificables dentro de un sistema moral basado en unos medios para tales fines. Es decir, antes incluso de comenzar el diálogo político, todas aquellas ideas contrarias a los fines preestablecidos quedan desacreditadas de manera automática. En consecuencia, el espacio político ha quedado reducido a la forma que los fines que pretende conseguir le han otorgado. No es posible articular un discurso en la pluralidad de la política comunitaria si solo la entendemos como un medio. Menos aún si ya se ha establecido el fin.

La *acción* política, que es espontánea, inesperada, impredecible e improbable, se ha reducido a un simple *hacer* político, que en la práctica no supone más que una inmersión hacia la conformidad (Fromm, 2014, p. 269-296). De esta forma se cierra el paso a cualquier tipo de *acto* político que, por su naturaleza imperfecta, vaya en contra de lo que Platón entendió como un requisito indispensable para cualquier buen gobierno: la inmutabilidad del gobierno. Este estatismo en las formas políticas es aún hoy entendido como una característica fundamental para el sostenimiento de los gobiernos actuales. Aquí yace una enseñanza terrible: si la Política tiende a su absoluto, la pluralidad humana está condenada.

#### **4.3. La absolutización de la democracia**

Para adentrarnos en el siguiente punto, es primordial partir desde una definición mínima de *absoluto*, término al que se ha recurrido desde numerosas corrientes que han

aportado un crisol de sutilezas, más si cabe en el terreno filosófico. En general, puede ser descrito como aquello que existe por sí mismo y, en consecuencia, no depende de nada para existir y ser. Para Hegel, el espíritu que encierra el progreso de la historia, contenido a su vez en las fuerzas que la inician y la mantienen en movimiento, así como el universo, el infinito y Dios, están contenidos en lo absoluto, y de su inmanencia entendería lo absoluto como sujeto y sustancia, una de las señas de identidad del idealismo hegeliano (García, 2013).

Parecería impropio, bajo este prisma, tratar de aplicar lo *absoluto* a objetos y realidades que ya forman parte de lo absoluto. Sin embargo, se trata de un buen recurso literario al que acudir para ilustrar la efusividad con la que se trató de *absolutizar* casi cualquier ideología o construcción política y filosófica en Europa, sobre todo después de la Edad Media, cuando el pensamiento comenzó a divergir y el cuestionamiento perpetuo se instaló en la sociedad. Una vez desatado el hilo de la tradición, la Edad Contemporánea alumbró un nuevo espíritu que ha puesto en duda el carácter sagrado de la fundación y se atreve a pensar por detrás de aquella experiencia, y por delante del momento presente. Es decir, la idea de que la Historia (perteneciente a lo absoluto) es más grande que nuestra propia historia emergería en este periodo para dar alas a aquellos que vieron en la dialéctica hegeliana la ley fundamental bajo la que operan los cambios históricos (Arendt, 2018, p. 112). A través del conocimiento y la aplicación de esta ley, por tanto, se podría de algún modo manipular la historia para hacerla converger en ese punto en donde se halla la utopía humana, siempre desde el enfoque occidental, y con unas características muy concretas ya comentadas. En otras palabras, alcanzar el final de la historia: una sociedad sin clases, sin dominios de fuerza de unos sobre otros, sin injusticias ni males, en definitiva, sin política, o una reducida a las aspiraciones del *bíos theoretikós*.

La noción de que la Historia, en tanto se revela ante nosotros a través de su propio progreso, tendrá en efecto un final, no nace en este periodo, ni es exclusiva del pensamiento occidental. El concepto está presente allí en donde la Historia ha sido entendida como un progreso y, en consecuencia, un progreso hacia alguna parte, hacia un fin o una consecuencia final en la que el progreso se detendrá. El concepto del final de la historia está presente desde la Filosofía helénica hasta la actualidad, pasando por el cristianismo, el idealismo alemán o el materialismo histórico. En todo occidente, el final se acerca a un estado que más tiene que ver con el mundo de las ideas que con el mundo material. Lo importante es que cada vez que el pensamiento fijó un final, lo que hizo en

realidad fue absolutizarlo, creando en el proceso un sistema moral a través del cual es posible juzgar cada suceso y cada acto en función de su aportación a tal final.

Cuando Hegel vio en Napoleón al “espíritu del mundo montado a caballo” (Arendt, 2007, p. 11)<sup>14</sup>, observó de cerca la materialización del espíritu que subyace al progreso de la historia. Un progreso que solo podría realizarse a través de la razón, la cual encarnaban los ideales ilustrados, según el optimismo con el que aún observaba el remanente de la Revolución francesa. Hegel observó en las instituciones europeas modernas, y en concreto en el mundo germánico, a la Historia realizándose (Hegel, 2000, pp. 394-395). O, dicho de otra manera, la Historia se acercaba a su forma de absoluto a través del pensamiento germánico, el cual es fruto de todo el progreso pasado, y en ese momento representaba al imperio de la razón abriéndose paso a través de las contradicciones que han permitido el movimiento histórico. Y para no caminar contra ese movimiento, solo la voluntad racional puede hacer coincidir los actos de los seres humanos con la universalidad que acoge los procesos históricos, y que la llevarán a ese fin. En palabras de Hegel:

La voluntad subjetiva es una determinación totalmente formal, que no contiene lo que la voluntad quiere. Sólo la voluntad racional contiene ese elemento universal que se determina y se desenvuelve por sí mismo y despliega sus momentos en miembros orgánicos. (1990, p. 102).

Aquí emergen dos conceptos clásicos de la tradición de pensamiento occidental, de los cuales Hegel no puedo desprenderse en su totalidad. En primer lugar, la noción de una razón universal como un criterio invariable, que existe y opera más allá de la conciencia humana, y cuyo conocimiento permite hacer coincidir la voluntad y la *acción* de los seres humanos con la Historia. En segundo lugar, que el fin último de la Historia, así como de la propia humanidad, se halla en la inmutable racionalidad y, en consecuencia, insta a los seres humanos a dejarse guiar por ella, eliminando en el acto cualquier atisbo de espontaneidad humana. Esto no es nuevo. En *La República* (Platón, 1984), así como en *Leyes* (1999) de Platón ya salía a relucir un ente universal que habría

---

14 Arendt realiza aquí una interpretación libre de la cita original, la cual pertenece a una misiva que el propio Hegel envió a Niethammer en la noche del 13 de octubre de 1806, fecha en que finalizó su *Fenomenología del espíritu*, y que coincidió con la entrada de las tropas napoleónicas en la ciudad de Jena. En realidad, Hegel se refirió a Napoleón como *weltseele*, o alma del mundo, en lugar de *weltgeist*, o espíritu del mundo (Jorge, 2015, p. 37-38).

de establecer los criterios sobre los que construir el Estado ideal. La misma idea se refleja en *De civitate Dei* de Agustín de Hipona (2010). Asimismo, Rousseau se planteó el problema que surge en el proceso de cambio de un orden natural a un orden social al evitar rechazar las libertades y los derechos que, por naturaleza, forman parte de la condición humana. Su solución pasa por el establecimiento de un estado civil fundamentado en la voluntad general, la cual debe ser fruto de una deliberación razonada, que excluya las pasiones y los intereses individuales (Rousseau, 1999, p. 74-75). Para Rousseau, las cláusulas del contrato social son el objeto que surge de esta racionalidad, lo que eleva el contrato a su forma de absoluto:

Las cláusulas de este contrato se hallan tan determinadas por la naturaleza del acto, que la más mínima modificación las haría vanas y de efecto nulo; de forma que, aunque quizás nunca hayan sido enunciadas formalmente, son las mismas en todas partes y por doquiera se las admite y reconoce tácitamente. (Rousseau, 1999, p. 62).

Lo absoluto, aquello que existe por sí mismo y de forma independiente, es inmutable y permanente. Si Hegel observó el espíritu del mundo a caballo, es porque creyó ver a la razón, contenida en lo absoluto, cabalgando frente a él en dirección a su propia realización. Pocas veces habría de mostrarse frente a él de forma tan nítida la Historia autorrealizándose, utilizando a los individuos para su cometido a través del lenguaje de la razón. La democracia liberal es la que habría de encarnar este espíritu en su dimensión política apenas unas décadas después. Y es cierto que la democracia ha cambiado con frecuencia su configuración interna, modificando la amplitud participativa y legislativa, pero siempre procurando un creciente beneficio a la ciudadanía que vive bajo el régimen democrático, al cual podríamos denominar el régimen de la razón. Las formas con las que la razón se expresa en el contexto democrático han sido variadas, y se ha teorizado sobre su mejor aplicación. De ahí toda la discusión en torno al sufragio, la división de poderes, la justicia, la soberanía, etc. Pero, como decimos, siempre en dirección a lo absoluto. Es por esto que la democracia liberal se absolutiza en torno al concepto que posee de sí misma, y bajo este enfoque, cualquier aportación, cuestionamiento, modificación, y, en fin, contradicción en términos dialécticos, operan siempre a merced de ese espíritu que, a espaldas de la voluntad de los seres humanos, conducirá al Estado ideal.

Cuando Locke dio forma al protoconcepto de democracia liberal, aún no concebía el curso de la historia como una dialéctica que subyace en los procesos de cambio, sino más bien como un progreso continuo formado por todas las aportaciones pretéritas y que algún día habrá de alcanzar un final. Bajo este paradigma, la democracia liberal se entendió como el resultado lógico de este progreso, en tanto sintoniza bien con las demandas que surgen de las comunidades humanas, y con la ley natural que las rige. Hoy sabemos que la democracia que Locke teorizó está lejos de ser un final, pero indicó la dirección por la que ella misma habría de desarrollarse, lo que nos indica que él mismo no guardaba una idea absoluta del sistema político democrático. Durante la Ilustración se imprimió sobre ella el concepto de *absoluto* con la tinta de la razón, la cual habría de inspirar a los pensadores decimonónicos en la búsqueda de un criterio inmutable en torno al cual articular el mejor de los gobiernos (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010).

El problema principal es que lo absoluto no encierra un concepto definido, y depende en última instancia de la subjetividad. Tratar de hacer coincidir la acción humana con la idea absoluta que encierra el progreso histórico es una quimera. Más aún cuando la *razón* deja de operar como un criterio, y pasa a establecerse como un *fin*. La labor de los filósofos (sobre todo occidentales) por llegar a convenir una definición cerrada y absoluta de la razón pasa por establecer un fin, *el fin*, y, en consecuencia, la acción adquiere un sentido, una dirección que nos permite determinar el grado de afinidad que los actos tienen con el fin que se desea alcanzar. De este modo, una vez se establece un fin, sea este la democracia liberal, sea la sociedad comunista sin clases, cualquier acto queda legitimado a espaldas de las constricciones que impone la realidad, o de los criterios morales con que lo juzguemos. Lo absoluto elimina las sutilezas presentes en la acción humana. En palabras de Arendt:

En tanto que la acción depende de la pluralidad de los hombres, la primera catástrofe de la filosofía occidental, que en sus pensadores postreros desea en último término hacerse con el control de la acción, es la exigencia de una unidad que por principio resulta imposible salvo bajo una tiranía. (2018, p. 41).

Deducimos, en consecuencia, que lo absoluto niega la pluralidad humana. Si establecemos *un fin*, el gobierno siempre habrá de recaer en *uno*, en una unidad indisoluble que bien puede ser un monarca (desde el déspota hasta el tirano) o una mayoría, que a menudo se compone de un solo cuerpo homogéneo en determinadas

formas de democracia. Los peligros de la pluralidad, que a todas luces parece conducirnos hacia algún lugar alejado de la idea de absoluto, se solventan eliminando la esfera pública (Arendt, 2016, p. 241). En este punto es necesario señalar que la pluralidad no es incompatible con la razón; solo cuando hacemos pasar la razón a su forma de absoluto, esta parece mostrarse incómoda con la pluralidad humana. Ante este problema, emergen propuestas conceptuales al rescate de la diversidad en un mundo absoluto, tales como las teorías contractualistas, el espíritu de la Historia o el bien común. Todos estos conceptos surgen como recursos absolutos a partir de los cuales comienza la libertad de los seres humanos que viven en sociedad. Y para ello, debemos entender la Política ajustada a un sistema de medios y fines. Es decir, coartar el *acto* para convertirlo en un *hacer*. Del mismo modo, la ideología marxista sufre de una absolutización similar, llevándose la utopía al final de la historia, y poniendo a su disposición todos los medios que hagan posible su resolución.

La democracia liberal ha sido vista como el modelo definitivo y absoluto por sus seguidores a lo largo del Siglo XX cuando, por una parte, sus contradicciones externas (encarnadas sobre todo en el bloque soviético) se desmoronaban, al mismo tiempo que en su interior se promovía un modelo social cuyo progreso en términos de satisfacción ciudadana parecía no tener límites. Este optimismo empujó a Fukuyama a firmar el final de la historia en términos hegelianos (1992), si bien el triunfo de la democracia liberal había alcanzado el ámbito de la conciencia, no el material, como él mismo reconocía. Una vez comenzaban a agotarse todas aquellas ideologías infructuosas que acabaron esparcidas por todo el Siglo XX, Fukuyama reconoce un consenso general que acepta la reclamación de la democracia liberal de ser la forma de gobierno más racional, esto es, el estado que realiza de forma más plena tanto el deseo como el reconocimiento racional (Fukuyama, 1992, pp. 211-212). De nuevo, la realización del *deseo* y del *reconocimiento* pasa por el aro de la razón universal. Y que todas las ideologías y formas de gobierno hayan caído alrededor de la democracia liberal solo sirvió para reforzar este argumento que, como decimos, no se sostiene más que por su justificación externa. Así, Fukuyama entiende el triunfo del liberalismo como la tesis última, la síntesis, surgida de la razón occidental, tras la cual el movimiento dialéctico se detendrá para dar paso a un movimiento social interno que en ningún caso habrá de traspasar los límites que la propia democracia liberal impone. De nuevo, he aquí otra de las consecuencias de absolutizar la democracia liberal, los límites que este régimen político establece para la expresión de la



pluralidad humana, que en la práctica es como expresarse a través de la razón (al menos, a través del concepto de razón liberal). Esto implica que expresarse contra el régimen democrático es poco menos que expresarse contra la razón universal, cerca de materializarse ante la humanidad a través de la democracia liberal, y cualquier intento político de *actuar* más allá de estos límites es susceptible de ir contra lo que la razón establece como *absoluto*. En conclusión, la pluralidad humana pasa a través de los filtros que terminan por convertir los *actos*, de nuevo, en un *hacer* que fomente y apunte la gran última síntesis. De esta manera, con la caída del Muro de Berlín, las democracias liberales se situaron cerca de la utopía (en términos occidentales). Menos de dos décadas después, Estados Unidos sufriría un ataque terrorista en su territorio el 11 de septiembre de 2001, que, junto a la posterior guerra en Irak, terminarían por abrir de nuevo el debate, cuestionando el final (y el fin) de la historia, ya no solo en términos de desarrollo material, sino que la incertidumbre alcanzaría además el ámbito de la conciencia.

En este escenario, el neoliberalismo se ha venido alzando desde las últimas décadas del Siglo XX para recuperar el curso liberal tradicional, abogando por una vuelta a los valores clásicos que fundamentan el movimiento, reclamando una menor intervención del Estado sobre los asuntos públicos y económicos, y promoviendo la libertad individual y empresarial por encima de cualquier injerencia estatal. Este impulso surge como una respuesta ante el avance de las medidas keynesianas, que, sin rechazar el sistema capitalista, devuelven cierto protagonismo al Estado para intervenir sobre su economía local con el objeto de impedir los abusos y desigualdades que se generaron a partir de la depresión financiera de los años 30. Si bien bajo el término *neoliberalismo* se amparan numerosas corrientes, muchas de ellas contemporáneas, esas serían las líneas generales que definen su ideario social, y que pedagogos afiliados a la corriente crítica (de tradición marxista) sitúan en el centro de la actividad política occidental, cuyo alcance e influencia se extiende hasta los sistemas educativos públicos occidentales (Allman, 2010; Apple, 1999; 2011; Giroux, 2001; 2012; McLaren y Farahmandpur, 2001). El resultado es la separación de la Política del currículum oficial, de manera que esta dimensión queda cada vez más lejos de la formación de la ciudadanía (Clarke, 2012).

## **5. Educación y sociedad en occidente**

En todas las sociedades, en todas las comunidades humanas, siempre ha existido un fenómeno educativo que ha servido para introducir a la juventud en la comunidad a la

que pertenece a través de sus códigos, signos y costumbres. Este fenómeno ha sido objeto tanto de una vigilancia pública como particular (Aristóteles, 2019, p. 177); conservadora o progresiva (Dewey, 2001, p. 68); puede ajustarse a un sistema basado en las fases de crecimiento humano (Rousseau, 1985) o basarse en teorías novedosas que dan lugar a un sistema abierto y general (Locke, 2012). El fenómeno educativo, como vemos, se establece en torno a un generoso abanico configurativo, y su desarrollo estará marcado por las eventuales necesidades de cada comunidad. Sin embargo, existen dos aspectos comunes a través de los cuales podemos extraer el recorrido que las categorías tradicionales han tenido sobre la educación occidental, así como su implicación en el momento presente. Tales aspectos son los siguientes: en primer lugar, la educación es un fenómeno que siempre está presente, y siempre al amparo de algún tipo de autoridad; en segundo lugar, la educación es la herramienta más significativa en el proceso de renovación social, lo que en la práctica permite la continuidad del grupo.

Estas dos líneas nos darán las claves desde las que abordar la dimensión política de la educación, esto es, la que se relaciona con el *bíos politikós*, y que tiene que ver con la formación social para la convivencia social. Más tarde, será posible encajar los aspectos que hemos recopilado en el apartado anterior (el prejuicio hacia la Política, la transformación del *arkhein* y la absolutización de la democracia) sobre las estructuras políticas de la educación democrática. De esta manera, nos será posible extraer los elementos políticos de la tradición occidental que contribuyen a su propio prejuicio y que han sobrevivido en el ámbito educativo.

### **5.1. La presencia del fenómeno educativo en la comunidad**

Las primeras grandes civilizaciones que se establecieron y se perpetuaron en el tiempo poseían, en mayor o menor medida, una suerte de sistema educativo. En la Antigua China, existieron incluso escuelas públicas y gratuitas, si bien su alcance fue limitado. En la Antigua India, el fenómeno educativo se trasladó al ámbito religioso, y en el caso del pueblo hebreo, incluso hasta la misma sinagoga. Ocurrió lo mismo en el antiguo Egipto, si bien la educación allí prestó un especial interés a cuestiones científicas, tales como las matemáticas, la astronomía o la medicina, que escaparon del umbral especulativo para situarse en una dimensión más práctica a nivel ético y técnico. En todas existió un interés tácito por la transmisión de la tradición; todas se volcaron con la formación espiritual de los educandos; en todos los casos observamos el mismo respeto hacia la autoridad

transmisora (Negrín y Vergara, 2009; Parada, 2010). Desde una perspectiva antropológica, observamos un factor común: la presencia de un fenómeno educativo que ha sido construido y elaborado de manera consciente y voluntaria con una función, sea esta conservadora o perfeccionadora de la comunidad que la acoge, sea transformadora de la misma. El fenómeno educativo está presente allí en donde un pueblo o una civilización se ha levantado y perdurado en el tiempo, siendo que las que no prestaron una atención especial a la educación, entendida como un proceso de transmisión del acervo cultural, han tenido una presencia de menor relevancia.

El sentido de Estado que surge con el desarrollo de la Filosofía griega y del derecho romano fomenta un creciente interés hacia la educación, al ver en ella una poderosa herramienta para la formación ciudadana. La educación incorpora así una dimensión civil, orientada en exclusiva a la formación y perfeccionamiento de la ciudadanía que va a vivir en el Estado. Pero, tal y como se ha señalado, si bien en este periodo adquiere un determinado valor que antes no poseía, la educación aún estará lejos de trasladarse por completo a la esfera pública. Durante el periodo helenístico, por ejemplo, se establecieron escuelas públicas que debían formar a la ciudadanía de las ciudades-Estado, si bien la condición ciudadana no era extensible a todas las personas. Con todo, existió cierta preocupación entre los pensadores más destacados por extender la educación del Estado a todos sus miembros:

Como el Estado todo solo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido (...). Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común, y es un grave error creer que cada ciudadano es dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado, puesto que constituyen sus elementos y que los cuidados de los que son objeto las partes deben concordar con aquellos de los que es objeto el conjunto. (Aristóteles, 2019, p. 177).

Con estas palabras Aristóteles nos recuerda que, del mismo modo que un padre posee el derecho y el deber de educar a un hijo en tanto su condición se deriva de la del primero, el Estado, que otorga la condición ciudadana a los individuos particulares, posee el derecho y el deber de educar a su ciudadanía. Ahora bien, en un contexto de libertad

ciudadana, esto es, allí en donde la diversidad puede expresarse, la educación que el Estado provee a su ciudadanía puede ser objeto de discusión, y acabar en este caso a la deriva ideológica. En este sentido, ya existía cierta discordia incluso en los tiempos de Aristóteles, quien dice al respecto:

(...) no hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre cómo hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañar que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica. (Aristóteles, 2019, p. 178).

Aristóteles dedicó su pensamiento a la búsqueda de la *virtud*, un absoluto que emergería de nuevo durante la Era de la razón en Europa para transformarse en un elemento neutral, central e inmutable, que se manifiesta ahora a través de las leyes naturales que rigen el universo, que en este momento comenzaban a comprenderse y desde las cuales es posible alcanzar un conocimiento objetivo a través de pruebas axiomáticas. Como vemos, la existencia de un conocimiento absoluto e inmutable, ajeno a las limitaciones cognitivas del ser humano, y que existe por sí mismo, acompaña a la tradición occidental desde su comienzo en la Antigua Grecia. Y sus consecuencias sobre la educación han estado siempre presentes.

Cuando todo el protagonismo de lo absoluto se traslada a la idea de Dios durante la Edad Media, el fenómeno educativo se transformaría a tales efectos. De nuevo, la educación quedaría bajo la protección de la religión dominante, la Iglesia católica, que en la práctica ostentaba elevadas cotas de poder gubernamental. Esto se tradujo en una implicación absoluta de la religión católica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que el contenido quedaría enmarcado en su doctrina. Esto contribuyó a la expansión y el asentamiento del catolicismo en Europa durante la alta Edad Media, de forma que su doctrina se aplicaría de manera homogénea en todo el territorio. Asimismo, la formación humana de los educandos se orientó al fomento del alma, partiendo de los preceptos católicos que permiten la salvación a través de la fe y las buenas acciones.

Con la Revolución científica, surgida en Europa a partir del Siglo XVI, la razón desplazó la visión teocéntrica de la sociedad, abriéndole el camino a la secularización y precipitando el final de la escolástica dominante. De camino a la Ilustración, el estudio de la naturaleza propició el desarrollo de las ciencias experimentales, lo que fomentó una

nueva dimensión científica centrada no solo en la biología del ser humano, sino además en su psique más allá de las implicaciones espirituales que podían desprenderse del paradigma católico. De manera gradual comenzó a prestarse un especial interés a la infancia, que se convirtió en objeto de protección por parte de las autoridades, y de estudio por parte de áreas científicas emergentes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Esto trajo consigo una reestructuración del espacio familiar, así como una nueva concepción del individuo. En sintonía con el cambio de paradigma, los ilustrados prestaron una especial atención a la educación de la ciudadanía, si bien aún estaba lejos de llegar a todos por igual (Varela, 1988). Aun así, comienza a vislumbrarse una nueva dimensión educativa pensada para un nuevo tiempo, en lugar de una orientada a la conservación del régimen establecido.

A partir de este periodo, la educación comenzará a ocupar un lugar privilegiado en las agendas gubernamentales, sobre todo a partir de la explosión liberal. Con el paso del tiempo, la educación a cargo de los poderes públicos comenzaría a extenderse, conscientes del potencial que las escuelas poseían en la formación de la ciudadanía, lo que incluía no solo una instrucción básica, sino además la transmisión de la tradición y el fomento del espíritu nacional como aglutinante de las naciones-Estados emergentes. Así, en la última mitad del Siglo XIX nacerían los sistemas nacionales de educación, y en el Siglo XX se popularizarían (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010). A partir de la segunda mitad del Siglo XX, tal y como señala Honneth, la estrecha relación entre “teoría democrática y práctica pedagógica” (2013, p. 379) comenzaría a disolverse. No es que tales vínculos, establecidos desde el pensamiento de Aristóteles, Durkheim, Kant o Dewey, desaparecieran por completo. Pero la educación pasó de estar en el centro de la teoría política del pensamiento occidental, a crecer a base de aportaciones aisladas llegadas desde la Pedagogía, de modo que ambas disciplinas comenzaron a realizar sus propias aportaciones, cada una desde sus respectivas áreas. Honneth señala una neutralidad mal entendida del Estado en el origen de tal escisión (Honneth, 2013).

Más allá de las vicisitudes internas de la escuela, así como de su creciente extensión por todo occidente, el fenómeno educativo continúa presente, más amparado por los poderes públicos, pero también más cuestionado. En todo este tiempo, la escuela ha tenido que lidiar con su dimensión educativa y su perspectiva civil, convergiendo ambas en un punto intermedio que ni satisface las necesidades humanistas de perfeccionamiento personal, ni concluye el proyecto democrático de formar a una

ciudadanía preparada para asumir cuotas de participación más elevadas.

Tal y como se desprende del recorrido expuesto, el fenómeno educativo está siempre presente en el seno de cualquier pueblo, pues de este depende la transmisión cultural de experiencias, creencias, prácticas y todo tipo de características que forman el carácter y la personalidad de una comunidad. Su presencia ha resultado fundamental en la reproducción de la cultura occidental a lo largo de los siglos, lo que le ha permitido al pensamiento crecer y asentarse, antes de madurar y alcanzar el nivel de independencia que hoy posee. Más allá de la dimensión antropológica, cabe destacar el interés que los poderes públicos han prestado hacia la educación básica, si bien de manera desigual a lo largo de la historia occidental, erigiéndose así como la autoridad al cargo de la tradición. De igual modo, es reseñable cómo, a pesar de los esfuerzos por reivindicar las posibilidades políticas de la educación, estos hayan quedado siempre inconclusos.

## **5.2. *La perpetuación de la comunidad a través de la educación***

El segundo aspecto del fenómeno educativo en occidente se desprende del primero, y se inspira en lo que Dewey definió como “principio de continuidad mediante la renovación” (2001, p. 14). A través de los procesos educativos (sean estos formales o informales) presentes en el seno de cada comunidad, esta puede perpetuar su cultura, y con ella, todo el conjunto de ideas, símbolos, actitudes, creencias, costumbres y comportamientos de una generación a otra. De esta forma, a través de la transmisión cultural de los más ancianos a la juventud, la cultura de un pueblo sigue viva a pesar de la eventual muerte de sus miembros.

La comunidad se perpetúa gracias a un proceso colectivo consciente, en donde el transmisor (*docente*) se sitúa en un rango de autoridad superior al educando (*discente*). La autoridad que posee emana de su condición protectora de la tradición, la cual conoce, comprende y transmite en la misma condición en que le fue transmitida. Aquí encontramos dos de los tres soportes del tridente político romano: autoridad y tradición (Arendt, 2018, p. 88). A la manifestación de la trinidad política en el ámbito educativo no tardaría en incorporarse la religión. Antes de la aparición de la escritura, el conocimiento era memorizado y transmitido de forma oral a las generaciones nuevas por los ancianos, del mismo modo que estos lo habían aprendido de ancestros anteriores. Desde el origen de la escritura, las primeras aproximaciones al concepto formal de educación se

desarrollarán al amparo de la religión, tal y como ya habíamos mencionado (Negrín y Vergara, 2009; Parada, 2010). La religión, en este caso, sirve como guardián, aglutinante y legitimador de la tradición que transmiten los ancestros, cuya autoridad está basada en la solidez de las otras dos puntas del tridente. Esto demuestra que la trinidad política descrita por Arendt, y que ella identificó por vez primera en la Antigua Roma, tiene en realidad un origen mucho anterior, si bien este tridente nunca se había manifestado de forma tan provechosa para un gobierno como lo hizo para los romanos. Cabe recordar que ellos ya habían incorporado el tridente de la época griega pretérita, aunque los romanos se apoyaron en la experiencia de su propia fundación como soporte de esta trinidad.

Lo importante es que la conciencia de la transmisión cultural ocurre desde muy pronto, y el fenómeno se intensificará con la aparición de la escritura. Desde entonces, los centros de poder acapararían el fenómeno educativo formal, de modo que aquello que podía ser transmitido por medio de la escritura se reservaba a la minoría dominante de cada pueblo. Por eso la tradición oral, que habría de sobrevivir durante milenios más allá de la invención de la escritura, se replegaría entonces hasta encontrar cobijo en las clases populares. En occidente, esta disposición se mantuvo vigente a lo largo de los siglos, durante los cuales “el poder de la palabra fue controlado por los poseedores del verbo: curas, maestros y alcaldes, que eran investidos con ella por parte de los poderosos para ser utilizados posteriormente como portavoces de sus ideologías” (Prat y García, 2007, p. 11). De este modo, la educación se asoció al poder, que bien puede ser ostentado por una autoridad religiosa o civil.

Sin importar el carácter de quien guarda la educación, continúa siendo explícita la voluntad de transmitir la tradición. Con el final de la Edad Media, la Edad de la razón despegó la dimensión mística de la transmisión cultural asociada a la educación. Es decir, el conocimiento científico comenzó a establecerse en cuerpos de estudio independientes, que pueden ser abordados a través de sus propios métodos y técnicas. La transmisión del conocimiento científico también forma parte de la transmisión cultural de un pueblo, pero su amparo y enseñanza abandonarían de forma gradual los espacios religiosos y se instalarían en el ámbito científico.

En síntesis, tenemos que la perpetuación de la comunidad, que se realiza a través de la educación, acogía los sistemas de transmisión tanto oral como escrita, aunque cada

una de ellas cumpliera funciones distintas. Durante el Siglo XX se producirá un importante cambio de paradigma. Con la generalización de los sistemas públicos de educación, los índices de analfabetismo se redujeron de forma drástica en todo el mundo<sup>15</sup>, que, unido al auge de los medios de comunicación, han desplazado por completo la tradición oral a los estamentos más desfavorecidos en las sociedades occidentales (Prat y García, 2007). Si tenemos en cuenta que la tradición escrita, que es ya mayoritaria, recae en una autoridad competente (el Estado), y que el contenido a transmitir es el mismo para todo su territorio, podemos inquirir el grado de homogeneización cultural que surge de la universalización de educación básica. Esto no quiere decir que la educación que recibe el alumnado en la escuela pública occidental niegue el desarrollo de la pluralidad o el fomento de un espíritu crítico. Más bien, opera a nivel cultural, contribuyendo al fomento del espíritu nacional, del sentido ciudadano o del valor cívico. A esta dimensión se refirió Aristóteles al defender una educación pública, “siendo (...) que todos pertenecen al Estado” (2019, p. 177), sin negar por ello la dimensión humana individual que cada uno posee y debe educar. La virtud, para Aristóteles, está en educar en ambas dimensiones.

En un contexto democrático como el presente, el fenómeno educativo se ha adaptado al contexto para seguir cumpliendo con el principio de perpetuación. El rol docente ya no recae en la autoridad religiosa, sino en el funcionariado del Estado, cuya autoridad emana de la institución a la que representa. Es decir, la relación que se establece entre el alumnado y el profesorado ya no se va a basar en la autoridad divina, sino en una política, regida por la democracia que emana de la ciudadanía. De esta forma se trasladó la estructura democrática a la educación. Sin embargo, el fenómeno educativo no posee una arquitectura política como para acogerla. Por eso la democracia debilita la autoridad docente cuando se involucra en el proceso educativo, pues una figura de autoridad democrática no posee mayor poder que el que la ciudadanía le otorga. Por eso podemos concluir que el fenómeno educativo no debe ser entendido en términos políticos o democráticos, ni, por el contrario, basarse en una autoridad bendecida por un conocimiento absoluto de la tradición. La autoridad educativa debe recaer en el docente, y se inspira en la legitimidad que emana del conocimiento. Esta se manifiesta en la relación que se establece entre el docente y el discente, y en la capacidad del primero para

---

15 Roser y Ortiz-Ospina sitúa la tasa de analfabetismo en el año 1820 en torno al 88%; en 2016, sitúa el porcentaje en un 14% (Roser y Ortiz-Ospina, 2020).



fomentar el perfeccionamiento de las habilidades humanas del segundo.

El concepto de *educación democrática*, como vemos, puede resultar un oxímoron a la luz de este enfoque. Sin embargo, no queremos acogernos a su inviabilidad basada en un aspecto teórico. Si es cierto que la educación no puede ser democrática, sí que resulta posible seguir pensando en una educación *por y para* la democracia, lo que, a todos los efectos, seguiremos denominando *educación democrática*. En este contexto, el principio de continuidad queda al servicio de las premisas democráticas, así como del sistema de valores asociado que determinará la naturaleza de los actos que emanan en su seno, los cuales van a determinar una dirección más pluralista que ensanchará los espacios de participación política de la ciudadanía. En palabras de Aristóteles: “las costumbres democráticas conservan la democracia, (...) y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado” (2019, p. 177). Pero la incidencia democrática en la educación debe concentrarse en esa dimensión ciudadana, sin alterar la relación de autoridad pedagógica que se establece entre el profesorado y el alumnado.

## **6. La educación democrática occidental en la actualidad**

Convenimos que la educación, en su sentido más puro, no acoge ningún tipo de fenómeno político. Sin embargo, en la práctica, ha traspasado sus barreras formales para convertirse en una herramienta de acción (política), haciendo difícil extraer una definición que deje fuera el componente cívico. Esta relación se viene estableciendo desde que ambas surgieron como consecuencia de la convivencia de las primeras comunidades humanas. Así, tal y como venimos señalando, el fenómeno educativo ya era objeto de estudio en la Antigua Grecia, cuando dedujeron la doble dimensión humanista y cívica que posee. No podemos entender una educación que no busque el fomento y el perfeccionamiento de las habilidades y potencialidades humanas, del mismo modo que no sería útil una educación que despreciara la dimensión cívica de cada individuo, la cual también es susceptible de ser educada. En tanto existe un componente político irrenunciable, este debe ser tratado siempre bajo el prisma educativo, es decir, para poder educar en democracia, no debemos recurrir en exclusiva a la dimensión política a la que pertenece. La cuestión es ¿se puede enseñar a alguien a conducir un coche sin llegar a subirse jamás a uno? La vieja noción de que a caminar se aprende andando se aplica a las normas de convivencia social, que, en un contexto democrático como el occidental, supone la introducción del esquema político democrático en la escuela de forma que el

alumnado aprenda la democracia ejerciéndola.

Antes de la presencia de un contexto político democrático como el que existe en occidente desde, al menos, la Edad Moderna, no tenía sentido referirse a la educación democrática, en tanto a la democracia no se le presumían las características que posee en la actualidad. Antes de Locke y de Rousseau, la educación poseía un carácter de reserva que alejaba a la ciudadanía de la plena escolarización. La Ilustración sacó a relucir la contradicción entre los ideales liberadores del pueblo y la rigidez de las jerarquías sociales, a través de las cuales casi no existía movilidad. Locke le abrió la puerta a un nuevo concepto de educación; Rousseau lo actualizó, y consciente de la contradicción coetánea, la entendió como un bien para la ciudadanía en favor de la senda democrática que defendieron muchos ilustrados. Es entonces cuando vislumbramos su aparición en el hilo de la historia. Su nacimiento vendría a incidir sobre dos cuestiones fundamentales: la extensión de la educación a toda la ciudadanía y el fomento de la cultura democrática. De aquí se desprende el carácter político que Platón y Aristóteles ya habían inquirido, y que Rousseau recuperó para la educación, transformándola en una herramienta política.

El proceso educativo básico por el que pasa la ciudadanía democrática puede ser estudiado desde tres esferas, cuyos ámbitos nos ayudan a establecer cómo se produce la democratización de la educación. En primer lugar, nos centraremos en la escuela, el espacio físico que acoge los procesos educativos, y cuya estructura, arquitectura y organización influyen de forma significativa sobre la adquisición de contenidos y habilidades por parte del alumnado. En segundo lugar, en el fenómeno educativo en sí, que se produce en el aula y no tiene más protagonistas que el profesorado y el alumnado. Por último, situaremos el objetivo sobre la legislación que regula la educación y determina su aplicación práctica en la escuela.

Con relación a la escuela, son muchos los autores que han defendido su democratización (Seoane, 2010; Subirats, 2014; Albuлесcu y Albuлесcu, 2015; Clarke, Schostak y Hammersley-Fletcher, 2018). Esto es plausible. Si entendemos la escuela como una *polis*, y a sus miembros como sujetos políticos, tenemos que es posible trasladar una estructura política como la democrática al contexto escolar, pues se trata de una institución del Estado. Bajo esta lógica, incluso es posible entender la relación que se establece entre la escuela y otros colectivos orbitales en términos democráticos, lo que permite a la comunidad formar parte del proceso educativo. Cuando Aristóteles (2019) o

Rousseau (1985) abogaron por una educación pública, se referían tanto al cuidado del Estado como al derecho del pueblo (*populus*) de intervenir sobre la educación que va a recibir, con independencia de su origen, sexo, religión o ideología. En este caso, la intervención del Estado se reduce al aprovisionamiento material y al mantenimiento de la institución educativa, siendo la comunidad que conforma la escuela la encargada de configurarla. La autonomía de los centros escolares occidentales ha sufrido un crecimiento exponencial, sobre todo a partir de la segunda mitad del Siglo XX. Sin embargo, estos niveles de autogobierno aún no satisfacen por completo a la comunidad educativa, quien continúa reclamando mayores niveles de independencia. Las principales ventajas de esta demanda se basan en las características únicas de cada centro escolar, así como de las personas que lo integran, lo que en la práctica requiere una intervención personalizada que permita adaptar la escuela a su contexto sociocultural específico.

Por otra parte, la creciente democratización de las sociedades europeas a lo largo del pasado siglo trajo consigo una explosión política de alcance institucional. Y por supuesto, la educación no quedaría fuera de su radio de alcance. Este punto ya ha sido tratado en el Capítulo II. Si bien es posible democratizar la forma en que una institución organiza su actividad, no tiene por qué serlo la actividad en sí. Es decir, aunque una institución adapte su estructura interna para que las decisiones y las acciones pasen por un proceso de deliberación pública, los actos que surgen como producto no son políticos, aunque su gestión sí que haya pasado por trámites democráticos. Este es el caso de la cloración del agua, pues si bien la gestión de los organismos dedicados a tal fin sí que pueden ser democratizados, el acto de añadir cloro al agua no responde a ningún suceso político y, en consecuencia, no puede democratizarse. Por eso, si bien la escuela posee, como institución, una estructura política a la que es posible incardinar un sistema democrático, el acto educativo no puede acoger tal estructura, de manera que no puede (o no debe) ser entendido en términos políticos, sino pedagógicos.

En la actualidad, la creciente democratización de las escuelas, sea esta suficiente o insuficiente, ha hundido sus raíces hasta la relación misma que se establece entre los sujetos educativos. Es decir, es posible hallar una influencia política en la relación última que existe entre el docente y el discente o, en otras palabras, en la relación educativa. De este modo, la tiranía del profesorado y el saber por imposición han dejado paso a una relación más abierta, que tiene en cuenta los intereses del alumnado y presta un especial interés al descubrimiento guiado. Para hallar las amenazas que subyacen a esta cuestión,

se hace necesario bucear hasta el carácter mismo de la cultura democrática. En un tiempo en que la democracia liberal consiguió imponerse a las demás ideologías políticas externas, Fukuyama se aventuró a anunciar el final de la historia, no sin antes admitir que, en efecto, el progreso no se detenía, pues occidente aún se encontraba lejos de alzarse como la utopía definitiva. La cuestión es que las amenazas internas que acucian a la democracia liberal siempre han existido; la novedad es que nunca habían constituido un peligro mayor que los antagonismos políticos que la amenazan desde fuera. Si bien Fukuyama se cuida de señalar que la victoria de la democracia liberal se produce tan solo en el ámbito de la conciencia, habiendo que esperar a que se materialice en el mundo físico, no concibió el potencial de las contradicciones internas una vez se agotaron las amenazas externas y pudieron desarrollarse. Estas fuerzas internas que operan contra el sentido de la democracia ya fueron identificadas y descritas por Aristóteles (2019, pp. 96 y ss.), cuando avisó de su posible degradación, dando lugar a la demagogia. Existen, en efecto, peligros que surgen de la naturaleza misma que conforma la democracia. Por ejemplo, la mayoría puede obrar de manera despótica contra una minoría infrarrepresentada, o sin ir más lejos, elegir leyes que vayan contra el sentido democrático. Estas amenazas suelen estar alentadas por la figura del demagogo, y surgen casi siempre en contextos de crisis. La única forma de evitar que una asociación ciudadana libre caiga en la corrupción de la demagogia pasa por fomentar la cultura democrática. De esta manera, la ciudadanía, que en última instancia guía el sentido del Estado, podrá poner el foco sobre el bien común, y actuar en consecuencia cuando el rumbo no sea el indicado. Esto nos lleva de nuevo a la educación, y en concreto, al potencial de la escuela para fomentar una cultura democrática, basada en el respeto a los derechos humanos y a la ley. Ese es su potencial político, y el mejor uso que el Estado puede hacer de la herramienta educativa. La única razón por la que, de Aristóteles a Rousseau, nadie se había percatado de este potencial es que durante ese periodo no hizo falta apelar al carácter político de la ciudadanía, que delibera y toma decisiones que les afecta.

La creciente democratización de la institución educativa ha invadido de manera inevitable el proceso educativo mismo, alterando las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, la escuela ha asistido a su transformación desde un lugar privilegiado, desde los oscuros momentos en que el autoritarismo y la represión protagonizaban gran parte del bagaje pedagógico del profesorado, hasta la emancipación de los menores durante el Siglo XX, que trajo consigo una pedagogía más

flexible y centrada en el alumnado. La democratización de las aulas supuso un cambio de paradigma escolar como institución que trasladó la autoridad docente, aunque no en el sentido esperado. Aunque las teorías pedagógicas más novedosas del anterior siglo tuvieron su espacio y su aplicación en contextos reales, la invasión democrática era ya inevitable, colándose en los debates y abriendo espacios políticos en la educación.

A este respecto, se le une la legislación relativa al ordenamiento de la educación pública por parte del Estado. A través de la ley, el gobierno establece las líneas generales que inspiran los fines últimos de la educación, y afianzan las estructuras descritas: la estructura escolar, como centro físico institucional, y la estructura de relaciones que se establecen entre agentes escolares, y entre profesorado y alumnado. En tanto la educación prepara a la juventud para su futura inmersión en la sociedad civil, la ley que la regula tiene un fondo político, y de su espíritu se pueden extraer las verdaderas aspiraciones e intenciones del Estado, que a menudo quedan reflejadas en sus instituciones, tales como la religión, la familia, los medios de comunicación o la propia educación, y que Althusser llamó aparatos ideológicos del Estado (2003).

A continuación, se profundizará en el análisis de la educación democrática contemporánea, partiendo de aquellos elementos que sobrevivieron al final de la tradición, y que ya habían sido expuestos unas páginas atrás. A través de estos, revisaremos los tres ámbitos de actuación política recién descritos, y que afectan a la educación de la ciudadanía en tres niveles: a nivel escolar, a nivel de aula y a nivel institucional a través de la ley.

### ***6.1. El prejuicio hacia la Política***

De Aristóteles a Rousseau, nadie había reparado en el carácter político de la educación. Existieron, en efecto, pensadores cuyas aportaciones no solo a la Pedagogía, sino además a su dimensión social, han tenido un impacto significativo. Sin embargo, fue Rousseau el primero en inquirir el componente político de la educación de la ciudadanía. Con el simple hecho de conectar un sistema educativo universal con sus teorías contractuales, el ginebrino extrajo una poderosa herramienta política que subyace al hecho de que en una comunidad de personas que se autogobiernan (en sintonía con la situación sociopolítica de la Suiza coetánea al autor) la educación es el recurso elemental común para que todos puedan participar en el diálogo democrático.

Los sistemas educativos occidentales contemporáneos se basan en esta experiencia. En el currículum oficial de cualquier democracia liberal podemos advertir una intencionalidad política que busca dotar de los recursos necesarios a su ciudadanía para participar en sociedad. La democracia solo existe si la sostiene una mayoría democrática. Si esta mayoría no posee los conocimientos y habilidades necesarias como para participar en democracia, esta queda al amparo de la demagogia, la cual bien puede llegar a desviarse hacia una oligarquía o una tiranía. El factor político es, sin duda, un elemento fundamental en la educación democrática. Pero, tal y como hemos convenido, el prejuicio hacia la Política, presente a lo largo de la tradición occidental, eleva hacia un orden superior la vida contemplativa en detrimento de la vida política activa. A grandes rasgos, este esquema se ha perpetuado en la actualidad, e influye de manera determinante en el aspecto político abordado por los sistemas educativos.

Para ahondar en este respecto y determinar su impacto en la escuela, en primer lugar, debemos extraer cómo se manifiesta este prejuicio en el contexto democrático liberal contemporáneo. Para ello, partimos desde la apreciación que el propio Fukuyama lanza en diversas ocasiones en su obra *El fin de la historia* (1992), en donde afirma que los Estados Unidos (y los países occidentales en general) representan la experiencia más cercana a la utopía marxista de una sociedad sin clases. A través de esta sentencia surge lo que en la obra tanto de liberales como de marxistas es frecuente: la libertad, la igualdad y la justicia emergerán no en un Estado politizado por completo, sino en aquel en donde el ámbito político se reduzca a meras cuestiones de organización, seguridad y aprovisionamiento. Dicho de otra forma, en un Estado en donde el *bíos politikós* se reduzca a su mínima expresión, lo cual no devendrá en efectos positivos tan solo a nivel social, sino además a nivel individual, ya que permitirá a cada uno lograr sus aspiraciones personales, que se hallan siempre en una vida dedicada a la contemplación y la reflexión. De este modo, el sistema educativo se integra en un paradigma político determinado de antemano, a la vez que lidia con la creciente demanda participativa de la ciudadanía de las democracias liberales europeas y americanas. Esta participación solo es posible en un contexto en donde se permita la expresión de la pluralidad humana al amparo una cultura democrática que, hasta hace unos siglos, no existía. A este respecto, es tarea de la escuela fomentar esa cultura y afianzarla en el tiempo.

Cuando Rousseau advirtió el potencial político de la educación, extrajo de ella su capacidad para establecer una cultura democrática en la ciudadanía que habría de sostener

dicho sistema político. Desde entonces, las aportaciones al área han llegado no solo desde la Pedagogía, sino además desde el ámbito filosófico y político (a los que se les suma otras disciplinas, como la Psicología o la Sociología). Sin embargo, estas aportaciones llegaban enmarcadas en el orden jerárquico conservado por la tradición. Un orden que ha negado cualquier capacidad de crecimiento autónomo a la Política sin el permiso de la Filosofía para explorar determinados espacios de la pluralidad humana. Por eso siempre han existido voces discordantes en el seno de las democracias liberales, y en el momento en que las amenazas externas se agotaron, esta incertidumbre interna afloró con más fuerza que nunca. A pesar del esfuerzo de las sociedades occidentales por fomentar y establecer una cultura democrática, la desviación política que ya vaticinó Aristóteles ha estado muy presente a lo largo de los Siglos XX y XXI. Ese es el verdadero fantasma que recorre Europa (y por extensión, América). Hay que recordar que gran parte de los gobiernos autócratas que emergieron durante el Siglo anterior nacieron en Estados en donde la democracia era una experiencia real. Hitler incluso llegó a ganar unas elecciones. El riesgo de que la demagogia truncara el rumbo democrático de un país se redujo con el auge de las amenazas externas, pero regresó a partir del agotamiento de estas. En la actualidad, el populismo azuzado desde la demagogia vive un crecimiento exponencial en todo el mundo, manifestándose con más fuerza en los contextos democráticos occidentales. Ante este panorama, el papel de la escuela se centra en el fomento de la cultura democrática en la ciudadanía para evitar caer en la demagogia. Pero es tarea del Estado generar un escenario sociopolítico que responda ante las crisis con rotundidad y eficacia. La demagogia prospera en los contextos de crisis, y siendo más precisos, en los contextos en donde el Estado se ve impotente ante ella.

Debido al prejuicio hacia la Política, así como a las “frustraciones que dominan la acción” (Arendt, 2016, p. 206), todo el componente político abordado por la educación no podrá jamás traspasar esos muros que la tradición occidental ha impuesto a su desarrollo sin una predisposición previa comunitaria. De esta forma, y recuperando aquella noción que indicaba que a andar se aprende andando, la cultura democrática hizo su aparición en los sistemas públicos de educación a través de su mera reproducción (o más bien adaptación) al contexto escolar. Esta tendencia se vio impulsada sobre todo a partir del surgimiento de la Escuela Nueva, y en este sentido, Dewey fue uno de los autores que más trabajó por esta iniciativa. Sin embargo, la realidad nos ha demostrado que los resultados no se han materializado en el establecimiento de una cultura

democrática sólida, a prueba de cualquier injerencia autocrática, populista o demagógica. Las causas que originan estas amenazas, por supuesto, no pueden hallarse por completo en el ámbito de la educación. En este sentido, es preciso señalar la influencia que a nivel político poseen los funcionarios, los partidos, la economía global, los medios de comunicación, las injerencias internas y externas, así como la propia cultura ciudadana.

La cuestión es que la democracia liberal, que en teoría se basa en la pluralidad ciudadana y en su participación en el sistema político, surge más allá de los límites de la tradición. Y, sin embargo, ha conservado intacto un esquema jerárquico que posiciona al *bíos theoretikós* por encima de una vida dedicada a la Política. Y su manifestación en la época contemporánea ha dado lugar a un abanico de contradicciones internas que, a la larga, han resultado ser más poderosas y persistentes que cualquier amenaza ideológica externa. Estas contradicciones surgen de una mayor: el haber levantado un sistema político democrático que extiende el gobierno a toda la ciudadanía en un contexto en donde la vida política (la vida pública) se encuentra en un orden inferior a la vida teórica y contemplativa (perteneciente al ámbito privado). Puesto que no existe una tradición que ampare una vida dedicada a lo político, a lo público, las democracias liberales construyen un discurso que sitúa al gobierno en el pueblo, pero generan a su vez un sistema de participación basada en la representación, en donde los espacios públicos a los que la ciudadanía acude para ejercer su *bíos politikós* se reducen, por un lado, a la administración burocrática, y por el otro, a las revueltas populares, que en ocasiones se articulan en torno a un determinado discurso político con mayor o menor trascendencia.

La escuela se halla en esa encrucijada. Es cierto que la comunidad escolar ha venido demandando (y continúa haciéndolo) una capacidad mayor de participación y autogobierno, es decir, una mayor democratización de las escuelas (Seoane, 2010; Subirats, 2014; Albuлесcu y Albuлесcu, 2015; Clarke, Schostak y Hammersley-Fletcher, 2018). Sin embargo, no es menos cierto que, a grandes rasgos, el prejuicio hacia la Política sigue gobernando este contexto. Para inquirir cómo se manifiesta este fenómeno en el entorno escolar, vamos a centrarnos en las tres esferas en las que dividimos nuestro análisis: el centro escolar, el aula y la legislación educativa.

Con respecto al centro escolar, su gestión se diseña y se aborda del mismo modo que otras instituciones estatales en un contexto democrático. Así, la comunidad escolar decide quién serán los encargados de gestionar el centro, y esta estructura se replica en



órdenes superiores: en la administración local, regional, y, por último, nacional. A esto hay que añadirle la injerencia superior, en el caso de Europa y Norteamérica, de un gobierno supraestatal, cuya intervención se limita a cuestiones generales o de financiación. En cualquier caso, vemos la misma estructura política repetida en orden descendente desde las más altas instituciones, en donde el autogobierno se traduce en el gobierno de un reducido grupo de representantes. Esta estructura, que recuerda a la jerarquía de poder clásica entre gobernantes y gobernados, entre quienes saben y mandan, y los que no saben y obedecen (Aristóteles, 2019, p. 18), parece haber surgido como un recurso de emergencia en un momento en que la democracia liberal daba sus primeros pasos. Este sistema político absorbió una estructura que ya existía (aunque la flexibilizó) sin aportar nada significativo a la vieja relación entre la vida política y la contemplativa. Bajo esta perspectiva, la escuela tan solo reproduce el sistema de gobierno estatal, en términos políticos, en su subsistema institucional. No cabría esperar que se produjera un cambio de abajo hacia arriba sin la sospecha de la rebelión, como tampoco cabría esperar que una minoría encabezara algún cambio significativo sobre el gobierno sino aprovechando el impulso de un gran grupo bajo la forma de una oligarquía o una tiranía. El orden de relación jerárquica solo produce influencia de arriba hacia abajo, y la legislación es la encargada de materializar, sostener y afianzar este sistema de gobierno.

Cualquiera podría esgrimir que las autoridades encargadas de la redacción de la legislación relativa al ordenamiento educativo son en realidad representantes del pueblo, y que sus decisiones están amparadas en la voluntad general, materializada en la elección pública de los mismos, que legitima tales decisiones. De este modo, los sistemas de gobierno que conservan esta jerarquía son en realidad la manifestación de la voluntad ciudadana. La elección de representantes y el gobierno de unos sobre otros es el resultado de la voluntad de un pueblo que, bajo las reglas democráticas, ha decidido vivir en un espacio político con estas características. La ley, en este caso, es el reflejo de la voluntad general, y en ella se materializan la voluntad y el deseo de la ciudadanía. En este hipotético escenario, en donde la voluntad de la ciudadanía ha coincidido con el establecimiento de una ley a la medida de la democracia liberal, ¿escapa la voluntad general de los prejuicios hacia la vida política? No se puede aspirar a un modelo de gobierno desconocido. Menos aun cuando la ciudadanía queda absorbida por los aparatos ideológicos del Estado, que la introduce en una serie de normas y constructos sociales de los cuales es difícil escapar. Esto es lo que en esencia constituye la cultura, y sus

características internas determinará su relación con la Política.

Esto nos lleva, por último, al aula escolar en donde se produce esa asimilación cultural, que, en este caso, es conducida por el Estado. Allí se desarrolla la difícil tarea de educar en valores democráticos, a la vez que se repiten usos y prejuicios, que se conservan a través de la tradición, y que a priori caminan en contra del sentido democrático que aspira a la plena participación e integración de la ciudadanía en la vida política. De este modo, todo tipo de contenidos y actitudes democráticas se han encontrado las puertas de la escuela abiertas, pero su introducción no ha pasado de ser una cuestión conceptual, y su aplicación ha derivado en el cuestionamiento permanente de la autoridad, tanto docente como de gobierno. En el contexto escolar, la autoridad fundamentada en la tiranía dio paso a la autoridad del Estado, en tanto este se legitima en la voluntad de la ciudadanía. Así, los contenidos entran en el aula revestidos de una autoridad institucional, que se apoya en los esquemas de pensamiento tradicionales. Por eso, la soberanía popular no pasa de ser un contenido conceptual sin aplicación práctica en el aula, en donde en realidad se están repitiendo los patrones tradicionales. Al final de su paso por el sistema educativo, el alumnado ha asimilado la metanarrativa democrática que repite como un mantra postmoderno, que lo eleva a la categoría de ciudadano y le impide cuestionar el sistema institucional en el que está inmerso. O, por el contrario, otra parte del alumnado sale del sistema educativo desencantado con el sistema político, y señala al gobierno sin ser capaz de articular una crítica fundamentada, y además es repelido (cuando no criminalizado) por la metanarrativa en la que se halla inmerso. En cualquier caso, se niega la pluralidad<sup>16</sup> y se reducen los espacios políticos en donde puede manifestarse. Lo que tienen en común unos y otros es que ninguno es capaz de imaginar un sistema de gobierno más allá de los límites tradicionales. Y, en el mismo sentido, todos aspiran, a grandes rasgos, a un ideal de vida en donde el *bíos politikós* de algunos no altere el *bíos theoretikós* de la mayoría. Y en el proceso, el sentido democrático, el respeto a la ley y a los Derechos Humanos, se han desvirtuado en un discurso que se ha quedado sin puntos de referencia más allá del final de la tradición. Con un sistema educativo a medio camino entre las aspiraciones democráticas que alberga, y el modelo democrático que en realidad reproduce, se fomenta el cuestionamiento perpetuo de la autoridad, lo que a la postre solo

---

16 No nos referimos, en este caso, a la pluralidad manifiesta en el reconocimiento a distintas religiones, orígenes sociales, lenguas y demás, sino a la pluralidad política, en el sentido en que cada uno *actúa* de manera distinta según sus propios deseos e intereses en el espacio público, generando, a partir de un conjunto de configuraciones inmenso, una cantidad infinita de diálogos políticos.

sirve para fomentar la demagogia o, en términos contemporáneos, el populismo, que diagnostica con gran precisión los problemas sociales y ofrece respuestas sencillas que van contra un sentido democrático que la ciudadanía no posee. A nivel pedagógico, esta pérdida de cualquier referencia de autoridad en la escuela se traduce en una toxicidad creciente en las relaciones entre el alumnado y el profesorado, e incluso entre el propio alumnado. Asimismo, la pérdida de autoridad docente es también la pérdida de la autoridad que reside en el conocimiento transmitido, abriendo la puerta a una cultura que no reconoce una autoridad legitimada en el conocimiento científico y, en consecuencia, que relativizará la realidad social.

## **6.2. *El arkhein***

Cuando el *arkhein* simplificó el ámbito semántico que conservaba desde la época de la Grecia prepolis, el *gobnar* redujo sus implicaciones políticas para transformarse en un sistema de gobernantes y gobernados, siendo además que los que saben son los que dan órdenes, y los que no saben los que las obedecen. Esta dicotomía enraizó tan rápido que sus consecuencias pronto volverían a simplificarse, de modo que el gobierno y el saber se conectarían de forma arbitraria. Así, el gobernar ya no era cosa de los que sabían, sino que el saber era una cualidad que surge, casi de forma automática, en aquel que ejerce el poder. Uno puede gobernar porque es el que sabe, pero además sabe como consecuencia de ser quien gobierna. Del mismo modo, ya no solo obedecen los que no saben, sino que, además, a los obedientes se les niega ningún saber. La condición de saber o no saber ya no es solo un requisito indispensable para gobernar u obedecer, sino que ha devenido en simples categorías que emergen en uno u otro colectivo. Así, el poder se ha atribuido a sí mismo la cualidad de saber (o los sabios se atribuyeron a sí mismos el poder), y de este modo, cualquier orden o mandato queda legitimado en ese saber, cuya autoridad no reside ya en el conocimiento, sino en el grado de poder que ostenta. Del mismo modo, el saber de los que no saben y obedecen es un saber deslegitimado, pues carecen de poder alguno sobre el que fundamentar dicho saber.

Este esquema continúa presente en las democracias representativas, en donde el poder del Estado y sus instituciones se fundamenta en la voluntad general que emana del sufragio. Pero una vez termina el proceso electoral, el Estado se erige en poseedor del saber, cuya autoridad no emana del conocimiento, sino del poder institucional que ostenta, y con total independencia del grupo de personas que de manera eventual ocupe

el gobierno. Por supuesto, esto solo es posible en un contexto en donde el *bíos politikós* haya sido degradado por el *bíos theoretikós*, de donde emana el auténtico conocimiento, un saber inspirado por la razón que le es negado al ámbito político. Así, la tradición solidificó aquel ideal platónico que situaba en el poder a aquellos que ostentaban la sabiduría, aunque, como decimos, fue el poder quien se atribuyó la sabiduría a sí mismo y no al revés. En la práctica, el ámbito político se degradó cuando este se transformó en el gobierno de unos sobre otros. Puesto que nunca se alcanzó la utopía inspirada en ese ideal, nunca alcanzó un sabio el poder. Pero sí que se le atribuyó el saber de manera automática a aquel que gobernaba. Así ocurre con el padre en el ámbito privado familiar, y con el gobernante en el ámbito público. En un gobierno de todos, será el Estado quien ostentará el saber, no legitimado en el conocimiento, sino en la autoridad institucional que posee.

En las democracias contemporáneas, el Estado ha asumido ese rol central desde el que ejercer el poder, de manera que ostenta un saber institucional que no se legitima más que en su propia condición. A tales efectos, la educación, en su sentido más trascendente, ha reducido su ámbito de actuación a los límites institucionales, de manera que lo *extraescolar* atañe a un contenido no oficial y, en consecuencia, no pertenece al ámbito de la educación, sino al de la formación, el ejercicio, la instrucción o el entretenimiento. Reducir cuanto llega a significar la educación a un mero proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos formales niega la dignidad a todos aquellos fenómenos educativos que se producen en otras esferas y que poseen un impacto significativo sobre lo que podríamos considerar la *educación* de una persona. Esto ha contribuido a dispersar las estructuras y los objetivos globales de la Teoría de la Educación, tal y como señalan García y García (2001), quienes devuelven la mirada a la condición humana más pura para señalar la necesidad de recuperar las claves comunes que se articulan en torno al fenómeno educativo del ser humano.

Bajo este enfoque, existen dos buenas razones por las que el autogobierno ha alcanzado el límite de su desarrollo en el contexto escolar. En primer lugar, porque a pesar de cualquier aspiración democrática, este esquema de gobierno continúa presente en todos los estamentos relacionados con la educación, desde el aula hasta las más altas instituciones, pasando por el consejo escolar o por la comunidad. De este modo, a pesar de las aspiraciones democráticas que tanto profesorado como escuelas y gobiernos puedan albergar, la realidad es que tales aspiraciones están ya al límite operativo del

*arkhein* moderno. Para alcanzar un mayor nivel de autogobierno es necesario devolver la autoridad al conocimiento mismo y a quienes lo poseen. En otras palabras, ensanchar el *bíos politikós* de modo que la participación vaya más allá de la representatividad, y en donde la teoría política pueda desarrollarse hasta dejar atrás un sistema basado en el esquema tradicional que sitúa a la ciudadanía en jerarquías replicadas hacia arriba y hacia abajo, marcadas por la dualidad entre gobernantes y gobernados. Del mismo modo, el saber debe despegar su legitimidad del poder, y refugiarse de nuevo en la fundamentación que emana del conocimiento.

En segundo lugar, y quizás la razón más poderosa, es el escenario intermedio entre la niñez y la adultez en el que se sitúa al alumnado cuando accede al sistema educativo. Durante la Ilustración se alumbró una nueva concepción de la infancia, que la desligaba de la vieja imagen de adultos en miniatura para convertirse en sujetos con derechos y aspiraciones propias. De este modo, durante el Siglo XX la niñez alcanzó un reconocimiento institucional, que la ampara y la protege como a cualquier otro sujeto de derecho, independiente ya del mundo de los adultos. Esto ha tenido sus implicaciones en la escuela occidental. Como sujetos reconocidos, el alumnado ha accedido a unos derechos y unas libertades (con sus respectivos deberes) que antes no poseía. Con la creciente democratización de las escuelas, las normas que antes se establecían para la niñez, ahora se convierten en reglas para todos, que se promulgan para un bien común, y no para un beneficio particular. Así, se les introduce en la Política sin poseer plenos derechos y capacidades de participación. Se elimina el autoritarismo con el que se guiaban sus actos, pero se les impide participar en la gestión del centro, del aula o de su propio aprendizaje; se establecen unas normas, pero se les niega la posibilidad de intervenir sobre las mismas. Ante la falta de una autoridad que establece lo que se puede y no se puede hacer de manera arbitraria parecería a todas luces que se ha despejado el espacio político para que la pluralidad del alumnado pueda manifestarse. Nada más lejos de la realidad. Una vez se reconocen los derechos del niño y la niña, se acepta su autonomía y capacidad de autogobierno, lo que en la práctica supone que la intervención del profesorado se reducirá a meras orientaciones que les ayuden a gobernarse. El profesorado queda así desamparado ante el grupo de alumnos. La intervención individualizada, cuya autoridad ya venía erosionada, no puede contrarrestar las injerencias que el grupo tiene sobre el individuo. De esta manera, lo que en origen permitiría manifestar la pluralidad del alumnado, ha devenido en una tiranía del grupo sobre el individuo. Cualquier injerencia

sobre el grupo por parte del profesorado resultaría un ataque hacia su autonomía. En este sentido, una educación democrática, esto es, una formación política que permita la participación en el diálogo público, pasa por el fomento de las habilidades democráticas, que permitirán al alumnado, en tanto futura ciudadanía, conocer mejor sus propios deseos e intereses, y la mejor manera de defenderlos en común. Todo dentro del marco democrático, en el cual no hay libertad individual sin el reconocimiento de la de los demás. La pluralidad surge de la capacidad de cada individuo de reconocerse a sí mismo como un sujeto único e irrepetible, y de reconocer la misma excepcionalidad en los demás. Por eso, determinados valores y actitudes que favorecerán las condiciones democráticas deben ser transmitidos, incluso cuando vayan contra la autonomía, ya no solo del grupo, sino del propio individuo. El fomento del pensamiento autónomo no tiene sentido salvo en comunidad; cuando uno nace aislado, es seguro que no necesita tal fomento. Por eso, el fomento de las habilidades políticas, el establecimiento mismo de una comunidad política permanente, pasa por el fomento de la individualidad, y de cuantos derechos y libertades estén asociados a esa condición, pero sin perder de vista la dimensión comunitaria, que a su vez constriñe tales virtudes. Cuando los defensores de las formas más extremas de individualismo atacan la injerencia estatal (o comunitaria), acusándola de recortar derechos y libertades en favor de la comunidad no han comprendido que esta relación se produce justo al revés. La condición comunitaria no reduce derechos y libertades, sino que provee las condiciones para su surgimiento. En todo caso, si cada uno viviese en su propia isla de individualidad, habríamos perdido gran parte de ellos.

Si el *arkhein* se limita a un sistema estructural compuesto por gobernantes y gobernados, la individualidad y la pluralidad solo pueden desarrollarse bajo ese esquema. Cualquier sistema político que se base en esta degradación de la *acción* política a un simple *hacer* pondrá a los sujetos frente a la incertidumbre de las acciones políticas puras, que emanan de la individualidad, al no hallar criterios ni referencias en el espacio público. No así con el *hacer*, cuyo valor se extrae en función de los resultados esperados tanto para gobernantes como para gobernados. Y en función a esta dicotomía, la libertad de los individuos queda acotada a los criterios que establece cada una de estas categorías. De este modo, el alumnado queda integrado en un sistema en que se evaluará su capacidad de *hacer*, sin importar demasiado la capacidad de reivindicar su individualidad frente al grupo, cualidad para la cual no existen criterios políticos que nos permitan valorarla.

### **6.3. La imposibilidad de politizar la educación**

Todo lo expuesto hasta ahora nos conduce a una conclusión: la imposibilidad de trasladar estructuras políticas a la educación. Si convenimos que la Política surge de la relación entre los iguales, nada hay más apolítico que el acto educativo. Entre el docente y el discente no se establece una relación de igualdad, sino una relación basada en la autoridad del conocimiento de quien lo posee y en su compromiso de transmitir toda esa sabiduría. Sin esta autoridad, cualquier conocimiento se relativizaría, y la educación se convertiría en una simple puesta en común de los conocimientos que poseen las partes. Este fenómeno surge entre los iguales, y posee un marcado carácter político. Pero entre educadores y educandos es preciso el reconocimiento de esta autoridad para que el fenómeno educativo brote en toda su plenitud.

El problema de trasladar estructuras políticas, como la democrática, al ámbito educativo es que la educación no posee una arquitectura política para acogerla. Tratar de entender el fenómeno educativo en términos políticos (o democráticos) desvirtúa la educación. No obstante, como ya se ha mencionado, sí que es posible democratizar la escuela, si la entendemos como una *polis* a escala, y a los agentes escolares como agentes políticos. Sin embargo, el aula debe erigirse como un espacio libre de injerencias políticas, y establecer allí un oasis educativo protegido por la autoridad docente. Este contexto no niega el carácter ciudadano del alumnado; tan solo aborda su formación desde una perspectiva formadora, explorando la posibilidad de fomentar sus habilidades políticas a través de la vía educativa. La cultura democrática debe ser transmitida de forma sólida y contundente, huyendo de cualquier relativismo que pueda surgir por la ausencia de la autoridad. En otras palabras, el fomento de la cultura democrática no se logra a partir de la democratización de la escuela o del aula, sino a través de la autoridad con la que se transmite esa cultura. Un profesorado bien formado, al que se le reconoce toda la autoridad que emana de su conocimiento, transmitirá unos valores democráticos más sólidos que aquel que haya perdido toda autoridad, no por carecer del conocimiento necesario tras su formación en este caso, sino por la influencia política democrática en el aula, que va a cuestionar su autoridad y a debilitar la legitimidad de los contenidos transmitidos.

Cuando la cultura democrática comenzó a introducirse no solo en los currículums oficiales de educación, sino además en las propias escuelas, nadie sospechaba que en

realidad se introducía un caballo de Troya que albergaba en su interior un poderoso prejuicio hacia la Política. Por eso la introducción de la cultura democrática se ha manifestado a través de la repetición de estructuras de gobierno presentes en las esferas estatales. O lo que es lo mismo, una cultura democrática que conserva la vieja estructura del *arkhein* que establece un sistema binario de gobernantes y gobernados. He aquí la autoridad que en la actualidad ostenta el profesorado. Una autoridad que surge de la dicotomía presente en la propia cultura política occidental, que reviste de verdad cualquier conocimiento a través de la institucionalidad que representa el profesorado. En el mejor de los escenarios, la inclusión en la escuela de un modelo político cercano a la democracia directa tampoco traería mejores consecuencias. Si bien es cierto que se eliminarían en el acto cualquier relación inspirada en la dicotomía entre gobernantes y gobernados, el fenómeno educativo continuaría a la intemperie sino se presta ninguna atención a la autoridad que legitimara su acción.

Por otra parte, la propia legislación impide el florecimiento de cualquier autoridad basada en el conocimiento del profesorado, pues estará vetada por el currículum oficial, que establece los contenidos y criterios de evaluación que deben estar presente en el aula, desechando en el acto todo lo demás. De esta forma, se recortan aún más espacios de autoridad al profesorado, siendo las instituciones educativas quienes se encargan de llenar ese hueco. Si es el currículum el que establece los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, el profesorado se convierte en un mero ejecutor de un programa educativo, un profesional cuya formación se basará en la aplicación de la ley. En medicina, por ejemplo, al profesional médico se le permite obrar según sus conocimientos, y su autoridad no es cuestionada ni por las instituciones ni por los pacientes. La legislación, en este caso, se limita a la organización material y logística de centros médicos y profesionales, pero no interviene sobre la función médica final de los doctores sobre los pacientes. Por el contrario, las funciones de la policía sí que están descritas por la ley, y sus actos se basan en protocolos sobre los que apenas poseen capacidad de intervención. Su autoridad emana de la legislación que la ampara, pues no alberga una sabiduría profesional que legitime cualquier autoridad, más allá de lo contemplado en la ley, como para ejercerla de manera autónoma. El profesorado se halla en un punto intermedio entre ambas profesiones. Se le reconoce cierta autoridad en función del conocimiento acumulado por la naturaleza de su profesión, pero la ley invade ciertas competencias que debieran ampararse en la libertad de cátedra, y que sin embargo se permite con el fin de



establecer una educación pública igual para todos. Este relato posee un carácter casi sagrado, indisoluble de las democracias liberales que abogan por el crecimiento de la clase media a través del ascensor social que comienza en la escuela. Y para ello debe garantizarse una calidad mínima en la educación pública que se ofrece a todo el territorio.

Ante esta perspectiva, la única posibilidad de atajar esta crisis educativa (una de tantas) pasa por devolver la autoridad al profesorado, eliminando las barreras que hasta ahora le impiden ostentarla. Esto no niega, ni soluciona, la crisis institucional de la educación, ni su crisis de identidad en occidente, ni su problema para destacar en las clasificaciones internacionales. Para abordar todas estas cuestiones, se hace necesario un modelo integral de sociedad que acoja el discurso educativo en tanto forma parte indispensable de su desarrollo, no como un ente orbital del Estado con unas funciones prácticas, sino como un fenómeno presente en las comunidades humanas, que afianza la cultura y que es de hecho el fenómeno que ha permitido a la humanidad llegar al momento presente. La autoridad política de la democracia emana de su cultura, y a este respecto, el profesorado debe erigirse como guardines de esta.

## **7. Conclusiones**

De todos los frentes que agudizan la crisis de la educación, en este capítulo se han repasado aquellos que pertenecen en exclusiva al ámbito político, según las categorías que occidente ha heredado de su tradición de pensamiento, y que han condicionado el establecimiento y el desarrollo de la educación democrática. Debido a unas condiciones muy concretas de los sistemas políticos occidentales, su patrimonio institucional debe ajustarse a estas estructuras políticas marcadas por el prejuicio que la tradición ha establecido en torno a ellas. Unas estructuras ancladas a unas categorías que, a pesar de configurar un mundo político a primera vista incompatible con la democracia liberal, han conseguido transformarse y adaptarse a las demandas decimonónicas para convertirse en la democracia contemporánea. Sin embargo, a pesar de las adaptaciones, este sistema político conserva unas categorías que limitan su desarrollo interno, así como sus capacidades, lo que a la larga ha provocado el crecimiento de las contradicciones internas y externas.

Sus efectos en la escuela son significativos, provocando tirantezas entre los modelos que reproduce y los que aspira a adquirir. Además, tal y como ha sido expuesto,

sus implicaciones en el aula distorsionan la relación entre el profesorado y el alumnado, cuestionando la autoridad docente y transmitiendo una cultura democrática desfigurada a causa de la degradación del ámbito político. Esta degradación se expresa a través de tres vías. En primer lugar, el prejuicio hacia la Política ha guardado en el subconsciente general la idea de que el bienestar general no llegará sino a través del fomento del *bíos theoretikós*, o lo que es lo mismo, en un contexto de mínima intervención política. Su manifestación provoca una contradicción entre lo que la tradición establece que es la Política y lo que la democracia liberal espera de ella.

En segundo lugar, la reducción del significado del *arkhein* ha fomentado una dicotomía entre gobernantes y gobernados, que más allá de la contradicción de clases que identificó Marx, provocó una deslegitimación del saber, que lejos de fundamentarse en el conocimiento, se asoció con el poder. De esta manera, el profesorado encargado de cuidar y transmitir la cultura no ostenta esta responsabilidad basada en los conocimientos que posee, sino debido a su condición de funcionario del Estado, que es en última instancia el encargado de esta transmisión cultural. Asimismo, los gobiernos liberales, con todo su compromiso hacia la libertad y la igualdad, se han erigido en torno a la categoría reducida que conservamos en la actualidad del *arkhein*. Así, la democracia, y todo el significado que guarda, se ve limitado a una dicotomía entre gobernantes y gobernados de la que no puede huir. Por eso las democracias liberales se siguen estructurando en jerarquías verticales. Si bien la legitimidad de los gobiernos se ha trasladado a la ciudadanía, la *acción* ha visto reducido su ámbito hasta convertirse en un *hacer* cuyas implicaciones son menores, y sus resultados legitiman su dirección. Del mismo modo, el *saber*, la característica fundamental de quienes habían de gobernar, ha devenido en una consecuencia del gobierno, de manera que se deslegitima su fundamento.

En tercer lugar, la absolutización de la democracia le ha negado a la Política un desarrollo libre, marcando la dirección que deben seguir las *acciones* políticas (ahora convertidas en *haceres* políticos). Así, se reduce todo cuanto implica el fenómeno educativo a un simple compendio de contenidos necesarios para el sostenimiento del Estado democrático. Además, este contenido va a ser transmitido en el aula por el profesorado en un proceso que implica una jerarquía, presente en el fenómeno educativo. Sin embargo, la única jerarquía que se establece viene determinada por la degradación del *arkhein*, que le otorga el saber a quien gobierna, y sitúa al alumnado en la situación de obedecer. Puesto que las jerarquías no se establecen según la naturaleza del fenómeno

educativo, sino que vienen determinadas por la concepción actual del *arkhein*, el saber se legitima debido a su dimensión institucional. Y, como ya hemos señalado, las relaciones entre la ciudadanía y las instituciones gubernamentales son dispares, el saber va a gozar de diferentes rangos de legitimidad entre los diferentes colectivos. Es decir, que la legitimidad del saber vendrá determinada por la relación que un eventual colectivo tiene con las instituciones.

Las relaciones que van a establecerse en el aula deben estar determinadas por la naturaleza misma del fenómeno educativo, y dejar que la legitimación del saber se pose sobre la autoridad del conocimiento, no sobre la que emana de las viejas estructuras heredadas a través de un *arkhein* reducido a una dicotomía incompatible con el espíritu democrático.



## CAPÍTULO IV

### LIBERALISMO Y CAPITALISMO EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

#### 1. Introducción

Uno de los rasgos más significativos y abanderados del liberalismo es el individualismo. La perspectiva liberal arroja una visión particular de este rasgo, cuyo significado está determinado por las características sociales de su origen. De esta forma, frente a los autoritarismos y corrientes colectivistas presentes durante los Siglos XVIII y XIX, surge esta tendencia como una respuesta liberal frente a lo que consideraban un ataque a los derechos y las libertades individuales inherentes a la condición humana. El individualismo, que sitúa al individuo en el centro de toda su teoría, se fue desarrollando de manera paralela a las democracias liberales que comenzaban a surgir, aportando estabilidad y coherencia ideológica a la gran construcción democrática. Sin embargo, esto no ha evitado que en su seno acaben por emerger nuevas contradicciones que pone a los sistemas políticos occidentales frente al espejo de sus propias limitaciones.

La educación pública, en este contexto, ha venido ajustándose a las demandas liberales, transformando y ampliando su ámbito de actuación en los dos últimos siglos. Así, las diversas adaptaciones de la educación pública desde su concepción inicial en los tiempos de la Modernidad han destacado diferentes facetas de la educación ciudadana, la formación integral, la relación entre el profesorado y el alumnado, o entre la escuela y otros agentes sociales. Y por supuesto, también han sido diversas las concepciones sobre la relación que se establece entre la democracia liberal y la educación universal. Esto ha determinado la configuración de la escuela occidental, pero siempre atendiendo a sus tres funciones principales: la educación de los individuos, la formación para la ciudadanía y la instrucción para el trabajo. En su última etapa, la democracia liberal ha trasladado la importancia de fomentar las actitudes democráticas de la ciudadanía para centrar su objetivo sobre las nuevas demandas que surgen del mercado económico global, que ha

obligado a repensar el papel de la escuela occidental, cuyos resultados se valoran ya en términos de rendimiento económico.

En este capítulo serán analizados tanto la escuela liberal como su ideario filosófico a fin de inquirir el grado de dependencia. A partir de aquí, podremos extraer la influencia de las circunstancias económicas ya no solo sobre la escuela, sino sobre el sistema público de educación, sus expectativas y demandas, así como sobre la concepción misma de la educación, en su sentido más ordinario. Frente a todos estos cambios e injerencias se posicionan pedagogos, profesorado y otros agentes educativos que reclaman una democratización profunda de la educación, que debe comenzar en las instituciones y alcanzar al aula, a la escuela y a su entorno más cercano. Por otro lado, y casi de forma paralela, la corriente crítica, heredera de la tradición marxista, se ha encargado de señalar los peligros que supone sustituir los procesos educativos cívicos nacionales por una mera instrucción para el trabajo, que puede contribuir de manera positiva a la competitividad y la eficiencia económica de un país, pero reducirá su calidad democrática al sacrificar la formación humana basada en los valores que encierra el liberalismo en su sentido más colectivista.

## **2. La libertad política y el individualismo liberal**

El individualismo es una de las principales señas de identidad del movimiento liberal. La defensa de la libertad individual es en realidad una apología de la libertad negativa de la ciudadanía, aquella que busca legitimar las acciones ciudadanas en su propia voluntad e intereses, rechazando cualquier intervención externa sobre las opciones personales. El individualismo antepone el ejercicio de los derechos individuales a los intereses de la mayoría, y la forma en que el liberalismo resuelve esta contradicción es a través de las leyes. De esta forma, la democracia blindada unos derechos mínimos que la sociedad conviene para todos sus miembros. Así es como la democracia liberal consiguió conjugar el respeto a la libertad individual con la necesidad inherente a nuestra condición biológica que nos obliga a convivir asociados los unos con otros en comunidad. Sin embargo, la defensa de la libertad individual no nos conduce de manera directa hacia un estado de libertad política; antes es necesario el recíproco reconocimiento de la diversidad que todos los individuos constituyen, y a su vez, los individuos que van a participar en diálogo político deben poder intervenir en igualdad de condiciones.

Cualquier comunidad humana establecida que aspire a un estado de libertad política individual debe pasar, en consecuencia, por dos estadios previos sin los cuales la libertad, o no existe, o no es absoluta. El primer requisito es el reconocimiento de la diversidad. Esto quiere decir que todos reconocen en los demás una excepcionalidad que los hace únicos y, en consecuencia, poseedores de unos derechos y libertades compartidos, así como de opiniones e intereses exclusivos. Esto es inherente a la condición humana; no así con todas las formas de organización política en torno a las cuales nos hemos organizado a lo largo de la historia. Los gobiernos autocráticos se manifiestan mediante la eliminación de las sutilezas que determinan la diversidad de la ciudadanía. Los gobiernos autoritarios no se basan en la pluralidad, sino que tienden a establecer un modo de vida específico, al que se le asocian unas características concretas (o deseables), reservándose el uso de mecanismos coercitivos para aquellos que no quieren o no pueden ajustarse a tales criterios. El liberalismo, por el contrario, se apoya en la experiencia política que surge de la participación ciudadana, lo que supone el reconocimiento tácito de la pluralidad. Esta premisa está circunscrita a uno de los ejes principales del movimiento liberal: el individualismo.

El segundo requisito es la igualdad. Sin embargo, esta no queda garantizada en el momento mismo en que se reconoce la diversidad ciudadana. Una cosa es reconocer que cada individuo es distinto a todos los demás, y otra aceptar que todos puedan intervenir de igual forma en el diálogo público. En este sentido, no es igualdad la forma en que un Estado autoritario, por ejemplo, aplica el mismo rasero institucional a toda su ciudadanía. La igualdad, el derecho inherente de cada ser humano a ser reconocido por otros y por el Estado, solo es real y significativa cuando surge del reconocimiento mutuo. Y esto, en la Antigua Grecia, ya suponía para los pensadores el establecimiento y el respeto hacia la ley, la cual aglutinaba justicia y razón. Para su sostenimiento y efectividad es necesaria la voluntad explícita de todos para poner en común intereses compartidos, y la capacidad de los diversos para establecer entre ellos un diálogo constructivo y flexible. Así, la sociedad en conjunto forma parte de una misma esfera política, que tiene asociado un sistema moral y un sentido de justicia. Sin estas, una comunidad podría llegar a degenerar, dando lugar a conflictos internos y a amenazas externas. Para ilustrar esta idea, Platón recurrió al argumento de la banda de ladrones en *La república*, a través del cual, Sócrates convence a Trasímaco de que la unión de personas (sea un Estado, un ejército o una banda de ladrones) degeneraría en disturbios y motines sin un sentido de justicia que mantuviese

un código de conducta vigente entre los miembros (Platón, 1984, pp. 66-67). Este mismo argumentario sería recuperado más tarde por Agustín de Hipona en *De civitas Dei* (2010, p. 185), al que, de nuevo, Dewey realizaría un acercamiento (2001, p. 78). Si las leyes que se establecen no convienen a todos, es más probable que, a quienes repercute de forma negativa, acaben por no respetar las normas. De lo que se sigue que el sentido de justicia solo emana del conocimiento y del respeto de todos los miembros de la comunidad a la ley. Si no percibiesen un sentido de justicia en sus relaciones, la continuidad del grupo estaría condenada; si uno o más miembros sintiesen que las normas establecidas les perjudican, cabría esperar una desobediencia reiterada. Si bien es complejo establecer un sistema justo -así como determinar lo que es y no es justo-, lo importante es que exista una sensación de justicia equitativa, y para ello, se hace necesario establecer un sistema en el que todos sientan que reciben en la misma medida en la que aportan, de lo que se deduce que la justicia debe ser proporcional y causar el mayor beneficio. Este es el elemento estabilizador que determinará el recorrido de un sistema político, con independencia de si se trata de una tiranía, una oligarquía o una democracia (o incluso una banda de ladrones).

La justicia se manifiesta en las sociedades políticas libres a través de las leyes. En ellas se cobija la igualdad ciudadana, que emerge en forma de derechos individuales inviolables, y que solo podrán alcanzar su cenit en un sistema democrático. Solo ahí, en donde la ley se legitima en la voluntad popular, se garantiza una igualdad real, cuidada y vigilada por la ciudadanía que la inspira y la protege. El reconocimiento de la igualdad supone un reconocimiento implícito de la diversidad, lo que, a su vez, en un contexto democrático, establece la posibilidad de que la pluralidad interactúe entre sí o con grupos externos al sistema, y que pueden influir de alguna manera sobre el orden social establecido. Dewey señala que estas relaciones deben darse en todos los sentidos, incluso entre distintos estratos sociales, de manera que se pongan en común los intereses de los distintos grupos que darán lugar a los cambios en los hábitos sociales. De esta forma, el sistema político democrático debe poseer sus propios mecanismos para reajustarse a las nuevas características que, por todos lados, fruto de las interacciones entre grupos, van a surgir (Dewey, 2001, pp. 80-81). Es decir, a la vez que cuida y reproduce su cultura, debe a su vez proveer los mecanismos para que siga evolucionando sin perder las referencias morales que la han venido sosteniendo.

Tanto el reconocimiento de la diversidad como de la igualdad subsiguiente



necesitan de un individualismo dispuesto a reconocer la excepcionalidad de cada ser humano, así como sus propios deseos e intereses, que lo hacen poseedor de unos derechos innatos. Sin embargo, el individualismo es un movimiento tan largo como discutido, lo que a la larga ha provocado numerosos cismas y reformulaciones que dificultan el asentamiento de una doctrina universal. A grandes rasgos, podemos distinguir con cierta nitidez dos corrientes bien definidas: una individual clásica, en línea con el pensamiento inglés, y otra más comunitaria, que emerge en el seno francés, y evolucionó hasta el colectivismo, del que surgió el socialismo. Hayek, liberal defensor de la primera corriente, realizó una diferenciación entre ambos movimientos, que denominó individualismo verdadero y falso (Hayek, 1992). Para Hayek, el individualismo falso se fundamenta en la herencia de la obra de Rousseau, que se desarrolló durante la Ilustración y se difundió a través del trabajo de los enciclopedistas. Apunta a la emancipación de los seres humanos, provistos de unos deseos y aspiraciones personales indisolubles de una personalidad excepcional. Esta corriente se preocupó de inquirir el marco social que debía acoger esta nueva concepción del individualismo, lo que inspiró a sus defensores a imaginar tantos ajustes sociales como fuesen necesarios para dar cabida a esta nueva concepción de la individualidad. Esta tesis, en línea con la absolutización de la razón ilustrada que rechazó Berlin, apunta a una degradación del individualismo a través de la cesión de espacios de libertad negativa en favor de la libertad positiva que surge del impulso del Estado por ampliar los derechos de la ciudadanía (Saralegui, 2007). Hayek miró hacia el otro extremo, y se afilia a la corriente iniciada por Adam Smith para reflexionar acerca del individualismo que denominó *verdadero*, y que, sin renunciar al carácter social de los seres humanos, se encargó de señalar no las potencialidades que surgen de la emancipación intelectual de los seres humanos, sino de sus limitaciones, y de las acciones que deben emprender para enmendarlas. Defiende que las mayores construcciones sociales, tales como el dinero, la familia o el Estado, no surgen de manera voluntaria como un fin en sí mismo, sino que emergen como un subproducto involuntario de los intentos por alcanzar fines mayores o más elevados (Hayek, 1992). Ante las limitaciones intelectuales, señala que los grandes avances de la humanidad se han debido siempre al impulso de un grupo de personas, y que cuanto más numerosos sea el grupo, mayor alcance y trascendencia tendrá el producto de ese esfuerzo. Así conjuga la necesaria individualidad de cada *uno* en el uso de una razón limitada con la necesidad de los *otros* para emprender proyectos más grandes de lo que uno, por sí mismo, pudiera siquiera imaginar. En su ataque al individualismo *falso*, denuncia la intencionalidad con

la que el Estado interviene sobre las acciones de la ciudadanía, en tanto entiende que existe una razón universal, y que, en consecuencia, los actos políticos estarán determinados por este *absoluto*.

Por el otro lado, las tesis colectivistas rechazan que de la involuntariedad humana surjan construcciones beneficiosas para todos, y convienen que esa *mano invisible* que habría de regular los abusos y los excesos de la sociedad es en realidad una mano que de manera voluntaria busca su propio beneficio sin aportar uno igual o superior a la sociedad, y que cuando esto último ocurre, no es de forma premeditada. Desde las distintas corrientes colectivistas surge una misma voz que defiende que si las leyes y el Estado han asegurado los derechos individuales de la ciudadanía, ¿por qué no intervenir de manera voluntaria sobre tales construcciones? En este sentido, la Constitución de un país, su cuerpo legislativo, surge con el fin de establecer un espacio público que garantice el respeto a los derechos individuales, más allá de la voluntad de cualquiera por traspasarlos. He aquí el mecanismo racional que no surge de la involuntariedad humana, sino de la necesidad de levantar leyes como muros que nos protejan de las amenazas. Así, las leyes no surgen como un subproducto ajeno a la intencionalidad consciente en la búsqueda de un fin mayor, sino que, de manera voluntaria, son erigidos como un medio, como un comienzo, un mecanismo que permite delinear el lugar en donde la ciudadanía libre va a ejercer su *bíos politikós*. A pesar de las críticas que puedan verse contra este argumentario, no es justo afirmar, tal y como hizo Berlin, que cualquier cesión a los espacios de libertad positiva devengan en una necesaria reducción de la libertad negativa. Por un lado, porque una sociedad que no corrige sus abusos y dilemas morales no puede considerarse libre, tal y como apunta Gray (1980). Por otro, porque en un mundo de recursos limitados, el progreso y el beneficio privado no pueden extenderse hasta el infinito, y si una sociedad basa su progreso en el crecimiento económico, los límites naturales empujarán a la ciudadanía a la competencia mutua, una situación que beneficia a quien mejor posición de partida posee, lo que conlleva a su vez un crecimiento de la desigualdad.

Ambas corrientes provienen de un individualismo originario del que surgieron ambas posturas ante los límites del Estado. Sin embargo, ambas convienen en señalar a la democracia, con su protección legislativa, como el sistema político que mejor acoge sus reivindicaciones. Para los individualistas clásicos, la Constitución es el único lugar en donde los derechos y las libertades individuales pueden ampararse ante las amenazas

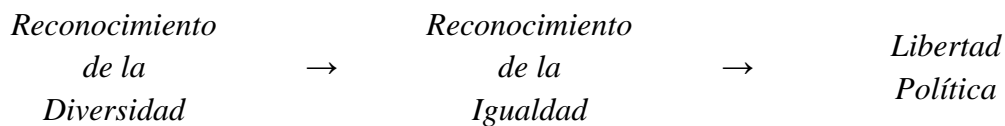
de una mayoría social que pueda, a través de los mecanismos democráticos, socavarlos. Para los colectivistas, es la herramienta que evita el eventual abuso de una minoría poderosa sobre la libertad positiva de la ciudadanía. Por supuesto, esta dualidad no es absoluta. Aquellas corrientes individualistas que han bebido de la tradición clásica, que evolucionaron a través de la senda anglosajona, y a lo largo de los Siglos XX y XXI se han transformado en distintos movimientos ideológicos tan dispares como el anarquismo, el anarcocapitalismo, el liberalismo clásico o el neoliberalismo, han expresado cierta aversión hacia el continuo establecimiento de nuevas leyes por considerar que perjudican a las libertades individuales, es decir, a la libertad negativa de la ciudadanía, o bien solo beneficia a la libertad negativa de una minoría.

No está claro bajo qué paradigma se producen las mejores condiciones para el fomento de la diversidad y la igualdad (es decir, para proveer un estado de libertad política), aunque resulta tentador asociar el individualismo clásico con el patrocinio de la diversidad, y al colectivismo con el fomento de la igualdad. No obstante, no tendría sentido una diversidad que no deviniera en igualdad, pues no estaríamos frente a una pluralidad real, sino a una distinción social (sea esta de clase, de género, de origen, de edad o de cualquiera de sus formas). Asimismo, la igualdad solo emerge tras el reconocimiento mutuo de la diversidad, para la que el fomento de una libertad positiva desmedida e invasiva por parte del Estado puede desembocar en la eliminación de las sutilezas que originan esa pluralidad. Ambos conceptos están conectados entre sí, y podemos extraer su codependencia si buceamos hasta su fin último: la libertad política. Del reconocimiento recíproco de la diversidad emerge la igualdad, y del reconocimiento de la igualdad surge la libertad. Todo apunta a que la democracia liberal contemporánea se ha convertido en el mejor refugio para la diversidad humana y, en consecuencia, para el fomento de la igualdad. Por eso sus defensores la consideran como el sistema que más puede llegar a desarrollar la libertad política en el mundo contemporáneo (Campbell, 2008; Engle, 2011)<sup>17</sup>. Si en las sociedades contemporáneas no se ha establecido un estado de absoluta libertad (con sus limitaciones para preservar la estabilidad social) es porque el recorrido se ha detenido antes de alcanzar el reconocimiento de la igualdad más

---

17 Esta afirmación se inspira en los resultados que diversos colectivos y asociaciones publican sobre los niveles de libertad, igualdad o calidad democrática, que sitúan a las democracias liberales occidentales en los puestos más altos. Estos informes, que en general se vienen publicando desde el último tercio del Siglo XX, han sido criticados de manera amplia por considerarse sesgados (Engle, 2011, p. 87). Algunas de estas iniciativas son Freedom House, Polity IV o Democracy Index, todas originarias de los Estados Unidos.

absoluta. Esto se materializa en la formulación de la legislación y su adaptación a cada colectivo, de manera que el Estado acaba, de forma voluntaria o involuntaria, beneficiando a determinados colectivos y perjudicando a otros. La libertad social que pueda surgir de un sistema político como el democrático requiere de un delicado equilibrio entre la libertad negativa y la positiva. Solo a través de la Política podrán dejarse a la misma altura ambos platos de la balanza, pues el reconocimiento de la diversidad y el respeto a la igualdad requieren de una voluntad individual, activa, que no puede ser dada. Y al mismo tiempo, solo a través del establecimiento de relaciones públicas, inspiradas en el reconocimiento mutuo de los derechos y libertades individuales, emergerá la Política. En este sentido, subscribimos las palabras de Arendt cuando afirma que “el sentido de la política es la libertad” (2018, p. 144).



Esquema *libertad política*. Elaboración propia.

A este respecto se ha dedicado buena parte del pensamiento occidental desde sus orígenes en la Antigua Grecia. Cuando aún los filósofos conseguían justificar la esclavitud, Aristóteles se encargó de señalar que solo los hombres que poseían esclavos y, en consecuencia eran libres de trabajar, podían dedicar su tiempo a la actividad pública, o política. En este entonces, la libertad era un derecho que por naturaleza les era negado a determinados colectivos. Sin embargo, Rousseau se encargó de recordar que “hay quien se cree dueño de los demás, y no deja de ser más esclavo que ellos” (Rousseau, 1999, p. 51). La única razón por la que la libertad política en la Antigua Grecia podía sostenerse sin una fase previa de reconocimiento mutuo de la igualdad (a la cual tampoco le había precedido una anterior de reconocimiento de la diversidad) es porque entonces solo los hombres que poseían esclavos eran ciudadanos de pleno derecho y, en consecuencia, los únicos que podían aspirar a tales condiciones. En otras palabras, la libertad política no era extensible a toda la ciudadanía. El sujeto político era a la vez señor de su esclavo, marido de su esposa y padre de su descendencia. Y, según Aristóteles, esto es así porque la naturaleza así lo ha provisto (Aristóteles, 2019, p. 8 y ss.). Cuando el crecimiento económico dejó de basarse en la esclavitud, continuaron existiendo hombres liberados de trabajar, pero esta vez a causa de sus posesiones materiales y económicas. Fue entonces

cuando desapareció casi cualquier preocupación por el trabajo en el pensamiento occidental hasta la llegada de Marx. Él contribuyó además al fundamento teórico de la libertad positiva, en detrimento de la libertad negativa y, en consecuencia, daría comienzo el conflicto que durará hasta nuestros días en torno a la conciliación de ambas libertades. Con todo, sería perverso en la actualidad tratar de fundamentar cualquier tipo de libertad en unos principios que vayan más allá del reconocimiento mutuo de la diversidad y la igualdad. De cualquier otra forma, se caminaría contra el sentido de la historia, así como el de la propia humanidad. Robinson Crusoe fue más libre cuando encontró a Viernes, pero menos de lo que podrían haber sido si hubiese reconocido la diversidad que ambos representaban y aceptado una relación basada en la igualdad en lugar de adoptar una actitud paternalista. De esto se deduce que la libertad no es cosa de uno, ni de unos pocos, sino algo que solo existe cuando es extensible a todos, y que cuanto mayor es la ciudadanía que vive en libertad, mayor será el grado de libertad de la sociedad en su conjunto.

Por paradójico que resulte, el individualismo no hubiera surgido sino por la ampliación del *bíos politikós* durante el Renacimiento, cuando un incipiente humanismo centró su mirada de nuevo en el ser humano. A pesar de la aparente contradicción entre el aumento del espacio público en donde la ciudadanía pueda participar y el auge de un movimiento individualista que reconocía la excepcionalidad de cada persona, ambos conceptos son codependientes, y no puede surgir el uno sin el otro. Sin espacios para la manifestación de la pluralidad humana (un espacio político), en donde los diversos reconocen a su vez la diversidad de los demás, no hubiera hecho falta un concepto de libertad política (o terrenal), puesto que la auténtica libertad se hallaba en la *Civitas Dei*, y el único *acto político* auténtico y significativo era el de Dios. El individualismo supuso un traslado de los valores sociales desde una dimensión contemplativa e inefable a una terrenal y constreñida por las condiciones materiales que impone la naturaleza, que comenzaba a ser redescubierta con ojos científicos. De esta manera, solo en el *bíos politikós*, en el espacio público dedicado a la relación de los diversos, puede surgir la verdadera individualidad, pues en ese espacio político, los sujetos participan en tanto sujetos individuales, provistos de unos deseos y opiniones particulares, en donde uno reconoce a los demás, y es reconocido a su vez como sujeto individual, poseedor de derechos y libertades. El prejuicio hacia la Política ha provocado que a lo largo de la

tradición occidental se haya prestado una desmedida atención al individuo<sup>18</sup> en sí, del mismo modo que Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza. Para el pensamiento preclásico, la Política, que surge del estar juntos, ni siquiera tenía un origen digno, pues no se hallaba en el ser humano individual. La Política era poco más que una construcción imperfecta manufacturada por los seres humanos, lejos de los asuntos teóricos o divinos, los cuales se asocian a la perfección y la eternidad (Arendt, 2018, pp. 132-133). Y quizás por eso el individualismo ha encontrado un terreno más propicio para su crecimiento en occidente.

Aun así, la Política, que no surge de *el* hombre singular sino del *entre* los hombres, necesita de la pluralidad para manifestarse, y a su vez, se hace necesario el reconocimiento de la igualdad *entre* los sujetos políticos para que las relaciones establecidas puedan ser productivas. De cualquier otra forma, estaríamos ante otro tipo de relaciones (inspiradas, por ejemplo, en el honor, el miedo o la obediencia) que en la práctica reduce el terreno político en donde los individuos pueden participar en igualdad de condiciones. Es así como el individualismo y el colectivismo se conectan entre sí en ese espacio político público en el que todos participamos como sujetos individuales. De esta forma, los debates sobre el equilibrio de la balanza entre libertad positiva y negativa encuentran una referencia sobre la que articular sus posibles resoluciones (que habrán de pasar por el espacio público). El reconocimiento de la diversidad y la igualdad delimitan con bastante precisión la libertad individual, así como los límites que los demás poseen sobre su propia libertad. La escuela tiene que atender, en consecuencia, al fomento de un individualismo limitado por la condición política democrática de los sistemas de gobierno occidentales, lo que en la práctica supone el reconocimiento del espacio público, y de los derechos y libertades de los sujetos que van a participar en él.

### ***2.1. Educación del individuo y formación del ciudadano***

Habíamos convenido que la educación pública universal, provista por las instituciones estatales a su cargo, debe actuar sobre dos ámbitos fundamentales para la vida de la ciudadanía, así como para el sostenimiento del Estado: el perfeccionamiento de las características humanas de cada individuo a través de la educación, y la formación

---

18 Este *individuo* es lo que en filosofía y en religión se ha venido denominando *hombre*, cuando querían aludir al ser humano individual. Este hecho surge del interés por poner al hombre (un varón individual arquetipo) en el centro de atención filosófico y religioso.

en cultura democrática para el correcto desarrollo de la condición ciudadana en sociedad. Ahora quedaría por establecer qué contenido le corresponde a cada dimensión, y cómo se conjuga la intervención del Estado en materia educativa con el principio liberal de no intervenir sobre cuestiones privadas. El dilema es el siguiente: educar al alumnado para perfeccionar sus características individuales y sus beneficiosas potencialidades, y a la vez formar a la ciudadanía en un sentido cívico, sujeto a la influencia y la participación comunitaria.

Las dos dimensiones que habíamos identificado al comienzo (educación del individuo y formación de la ciudadanía) han cedido su espacio en la actualidad a otros contenidos cuyo valor se extrae en función del rendimiento académico, basado en la adquisición de unos contenidos, habilidades y competencias. No entraremos en este punto a valorar en qué consiste educar a un individuo, o si podemos si quiera llegar a considerarlo educado en algún punto; por el momento nos limitaremos al fomento del individualismo desde la perspectiva liberal y a la educación de la ciudadanía en este sentido, provisto de unos contenidos, habilidades y creencias. La principal cuestión es cómo conciliar el principio liberal de mínima intervención del Estado sobre los asuntos privados con la formación de la personalidad a través de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela. Para resolver esta disyuntiva, se traslada al ámbito educativo un esquema presente en la relación del Estado con la ciudadanía y otras instituciones. De esta forma, los contenidos del currículum oficial de educación van a ser el equivalente social de las leyes que forman parte del cuerpo legislativo de un país. Del mismo modo que la ley solo cumple su cometido cuando la ciudadanía la comprende, la acepta y decide respetarla, los contenidos en educación se establecen bajo una premisa similar. Es decir, en la escuela no tendrá cabida contenido alguno que no goce de una amplia aceptación social o, dicho en otras palabras, el currículum oficial solo funcionará si su contenido es comprendido, aceptado y respetado por los sujetos implicados. De manera contraria, se produciría un conflicto interno, en términos dialécticos, que habrá de recibir una respuesta en forma de antítesis, que a su vez dará lugar a un nuevo currículum. Así, la legislación educativa recoge las necesidades y exigencias del momento, y si no fuera así, el contexto democrático dispondrá los mecanismos políticos suficientes como construir un nuevo modelo. Por supuesto, este proceso dialéctico solo puede producirse de manera pacífica y ordenada en un contexto de verdadera democracia; un régimen político autoritario no solo dispone de mecanismos de intervención y adaptación ante el surgimiento de un

conflicto interno, sino que, por lo general, suele eliminar o absorber tales demandas, de modo que el proceso dialéctico solo tendrá lugar a través del ejercicio de la violencia.

De esta manera, el discurso liberal acepta la legitimidad de los padres para educar a sus hijos, pero esta legitimidad no puede ser incompatible con las pretensiones del Estado por educar a su ciudadanía. La mejor forma de conciliar ambas posturas es poner al servicio de todos un sistema educativo al amparo del Estado, en donde los procesos educativos caminen junto a los deseos y demandas de los padres, que son en definitiva los de toda la sociedad. El sistema educativo se acoge así a unos contenidos curriculares que -al igual que las leyes- son comprendidos, aceptados y respetados por todos. Además, del mismo modo, son seleccionados por una autoridad competente en la materia.

Esto quiere decir que no existe en los sistemas educativos occidentales una formación que se centre en exclusiva en la dimensión política, independiente del resto de contenidos y actitudes que pueden ser transmitidos en la etapa escolar. Por otra parte, nunca fue necesario. Las reformas liberales sobre la educación, desde Locke a Dewey, pasando por Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Freire, Montessori o Piaget, han compartido un rasgo común: la necesaria comunión de la dimensión humana y la ciudadana (o cívica) en el proceso educativo del alumnado. De esta manera, nunca se desarrollaron planes específicos para la educación política del alumnado<sup>19</sup> que no fueran más allá de la preocupación por la socialización, la preparación para el paso a la vida adulta o el fomento de una actitud crítica. Es decir, la formación política del alumnado se reduce a la adquisición de unas destrezas, relegando los conceptos teóricos a niveles superiores o, a menudo, dejándolos fuera del currículum. La concepción liberal de la sociedad acoge una visión holística de la ciudadanía, que en su vertiente educativa implica una formación integral, que comprende tanto a la educación humanista como a la formación cívica. Las implicaciones políticas de este ideal educativo, en consecuencia, vendrán determinadas por la concepción liberal de la sociedad. Y esta, a su vez, posee un espacio político limitado, marcado por el prejuicio hacia el *bíos politikós*, en donde la participación pública se limita a la elección de representantes. Desde esta perspectiva, el alumnado -y futura ciudadanía- recibe la educación necesaria para participar en ese espacio político

---

19 Nos referimos aquí a los planes diseñados para su aplicación en los sistemas públicos de educación. Por supuesto, surgieron numerosas experiencias en toda Europa a lo largo de los Siglos XIX y XX para ofrecer una educación política a la ciudadanía de todas las edades. En el Capítulo I han sido expuestos algunos ejemplos, como la Escuela Nueva madrileña, fundada en 1910.



dado, cuyas limitaciones determinan la formación necesaria para su correcta inmersión.

Cuando Aristóteles dijo que, puesto que el Estado tiene un mismo fin, “la educación debe ser (...) una e idéntica para todos sus miembros” (Aristóteles, 2019, p. 177), puso toda su teoría política a pivotar en torno a un modelo único de ciudadanía, que debía conocer y respetar las leyes que la ampara. Al mismo tiempo, esta ciudadanía poseía el derecho de participar en un espacio público compartido por todos y, en consecuencia, su formación política debía ser similar, con el objeto de establecer unas reglas comunes de participación. Nada más próximo al ideal liberal de la educación. Y si bien la formación política en la Antigua Grecia difiere de la visión holística contemporánea, la dimensión política continúa presente en la Pedagogía. Es cierto que este fomento de las habilidades políticas está limitado, y que difiere a menudo de las demandas democráticas que tanto centros escolares como agentes implicados vienen reclamando desde hace décadas. Pero se conserva aquella reivindicación de una ciudadanía que debe conocer y respetar sus leyes como un requisito indispensable para el funcionamiento de un sistema político democrático.

La doctrina liberal conjuga un modelo individualista con un contexto comunitario del que forma parte y, en consecuencia, es indisoluble de la democracia. El individualismo, tal y como lo entendió Rousseau, supone el reconocimiento mutuo de unos derechos y unas libertades inalienables que solo podrán ser ejercidos en el espacio público, es decir, a través de la Política. Si el poder soberano no recae en la ciudadanía, los valores que encierra el individualismo no tienen espacio para emerger. Un Estado autoritario, por ejemplo, elimina cualquier espacio político a través de la negación de los individuos. Esto no desemboca en un estado de igualdad, sino de homogeneidad. Y puesto que la Política surge del *entre* los diversos cuando están juntos, el Estado elimina a los diversos, y acaba así con el espacio público. El individualismo se rebela contra la negación de esta diversidad, y en su afán por encontrar los espacios públicos para el surgimiento de la Política, basa su ideario en el reconocimiento mutuo de los derechos y libertades, que deben quedar amparados por una esfera legislativa a la que la ciudadanía solo tiene acceso como colectivo, no como individuos. Allí en donde existe un mayor reconocimiento de la diversidad, emergerán diálogos políticos más variados y eficientes.

Por todo esto, la democracia liberal necesita una ciudadanía educada en los valores humanistas que inspiraron el individualismo, que se traducen en el respeto a los derechos

y libertades que se recogen en las leyes, y que, por definición, se reconoce en toda la ciudadanía. Esta es la contribución del ideario liberal al ámbito político: proveer a través de un sistema público de educación de una ciudadanía democrática ajustada a un contexto sociopolítico muy concreto, en donde el *bíos politikós* aún conserva rasgos muy significativos del prejuicio que aún no ha podido sacudirse. Por eso la participación política de la ciudadanía está limitada a la elección de sus representantes, y el diálogo público con las instituciones solo puede producirse a través de los canales burocráticos en clara desventaja jerárquica. En este caso, como vemos, los límites de la democratización educativa están en la democracia liberal occidental. El surgimiento de las demandas democráticas es la contradicción interna que surge en el seno de un contexto político que ajusta el espacio público a las estructuras del *arkhein* contemporáneo al que se introduce una ciudadanía educada en los valores liberales.

Así, la educación pública recoge de forma implícita la dimensión política de la ciudadanía al educarla en los valores asociados al individualismo occidental. De esta forma, dedica toda la instrucción primaria y secundaria a la formación integral del alumnado, reservando a ciclos superiores, ajenos al sistema elemental educativo, la formación para el trabajo. Este es otro elemento fundamental en el desarrollo de las sociedades occidentales. Tanto es así, que a partir del último tercio del Siglo XX se posó una nueva mirada sobre la educación pública, esta vez para extraer de ella todo su potencial en términos de desarrollo económico. Las sociedades con mayor número de trabajadores cualificados eran más productivas, más eficientes y generaban una mejor calidad de vida que aquellas con un número inferior. En consecuencia, la educación pasó a convertirse en un sector clave para la productividad económica de los países. De este modo, la educación secundaria primero, y la elemental más tarde, comenzaron a sufrir cambios para adaptarse a un proceso de globalización emergente que traía consigo un nuevo modelo productivo que demandaba a su vez una nueva mano de obra. De hecho, los países que antes adaptaron sus sistemas educativos son aquellos que antes están recogiendo los frutos, en términos económicos, de las primeras inversiones en gasto educativo. Este discurso, tal y como está presentado, posee todas características para ser subrayado por agentes sociales de todos los ámbitos y de todos los lugares del espectro político. Sin embargo, encierra una realidad perversa, y es que existe un consentimiento tácito por sacrificar cuantos aspectos sean necesarios del proceso educativo puro en favor de la integración de nuevos métodos y contenidos que harán más eficiente al alumnado

en su formación y en su etapa laboral. Y lo que es peor, la sensación de haber realizado cualquier sacrificio educativo ha desaparecido. En su lugar ha emergido una nueva realidad en la que la educación y la formación laboral se han asociado hasta conformar un único cuerpo independiente, de tal forma que el valor de la educación superior se extrae de la adaptabilidad y la eficacia del alumnado en el mundo laboral; el valor de la educación secundaria emana de su capacidad para distribuir al alumnado en futuros cursos o grados, luchando así contra el abandono escolar; y el valor de la educación primaria se extrae de su capacidad por preparar al alumnado para su inmersión en la educación secundaria. Así, el mundo laboral ha absorbido las competencias del ámbito educativo, de tal forma que la educación lleva asociada una dimensión formadora, siendo que aquellos itinerarios educativos con mejores expectativas en relación con su potencial empleabilidad están mejores valorados que aquellos que no ofrecen la instrucción para un oficio.

En la actualidad, *educarse* es poco más que *formarse para un empleo*. Se ha perdido cualquier aspiración humanista por fomentar la dimensión cívica de una ciudadanía educada en unos valores de respeto a la pluralidad, la igualdad y la libertad. Esto tiene unas consecuencias negativas sobre los pilares democráticos, lo que, a la larga, puede llegar a provocar un periodo de inestabilidad continuado en el tiempo, un contexto propicio para el surgimiento de la demagogia. Solo es educación lo que contribuye a la emancipación intelectual del educando, lo que se traduce en el fomento del pensamiento crítico y autónomo, en el entrenamiento de las habilidades que nos permiten seguir aprendiendo a lo largo de nuestras vidas, en el respeto hacia los derechos y libertades propios y ajenos y, en fin, en el fomento de las características personales que permitan poner en valor la pluralidad de la ciudadanía, así como el respeto mutuo. Así es como se conjugan los valores que encierra el individualismo sin desprenderse de su faceta comunitaria.

### **3. El trabajo y la praxis**

La palabra *trabajo* proviene del latín *tripalium*, vocablo utilizado para referirse a un instrumento de madera con tres puntas afiladas que se usaba para herrar los caballos. Además, con el término *tripalium* se hacía referencia a un instrumento de tortura, de donde surgió *tripaliare*, que significa torturar, pero también trabajar. El trabajo está asociado desde sus orígenes al sufrimiento que emana de la tortura. Tanto es así, que hasta

el final de la Edad Media no se alumbró término alguno cercano a lo que hoy conocemos como *trabajo*. En los orígenes, cuando la economía se basaba en la caza y la recolección, pero también en la agricultura y la ganadería que surgirían después, se concebía la labor como una acción consuntiva, que implica una disposición corporal y una actitud pasiva ante las imposiciones de la naturaleza. Es decir, no existía una voluntad por adaptar la naturaleza a las necesidades humanas, sino todo lo contrario. Esta es una de las explicaciones para la sexualización de la naturaleza en la mitología de la Antigüedad, que también está presente en culturas anteriores. La imagen de un Dios varón que fecunda a la Madre Tierra será una constante, no solo en el mundo occidental. La fecundidad de la tierra depende en exclusiva a la acción de un Dios, de modo que las primeras técnicas relativas a la agricultura, la ganadería o la metalurgia quedaban circunscritas a esta cosmovisión como parte de un ritual del que el ser humano es dependiente.

De esto se deduce el valor que poseía el trabajo físico, del cual no era posible extraer nada más que lo necesario para la supervivencia, y siempre a costa del desgaste físico. En la Antigua Grecia, ni siquiera existía una palabra para definir a lo que hoy conocemos como *trabajo*. Los términos más parecidos, tal y como señala Rieznik (2001), serían *labor*, *poiesis* y *praxis*. La labor, tal y como hemos adelantado, requiere un esfuerzo corporal, y su fin se limita a la supervivencia y la perpetuación de la especie. Esta actividad viene marcada por los ritmos que impone la propia naturaleza, lo que demanda una actitud pasiva, que no trata de adaptar la naturaleza, sino que implica una adaptación del ser humano a ella. La *poiesis*, por su parte, define una labor exógena a las necesidades humanas. Está relacionada con la creación artística, lo que se relaciona a su vez con la trascendencia inherente a la perennidad de las obras que surgen del proceso. Por último, la *praxis* se presta a una interpretación más generosa. Podemos traducirlo como *práctica* o *acción*. Se trata del acto en sí, aquel que acoge su propio fin. Su sentido difiere de la *poiesis* en que no se extrae su valor por el resultado del acto, sino que el objetivo se posa sobre la propia acción. Sin embargo, la tradición marxista adoptó el término para elevarlo sobre el ámbito contemplativo y situarlo en el centro de toda acción humana. El propio Marx trató de revertir la jerarquía entre el ámbito filosófico y la dimensión política. Como resultado, la versión marxista, cuya acepción es más frecuente en la actualidad, resalta el componente activo que encierra la *praxis* y la sitúa en el terreno político, allí en donde los seres humanos coinciden debido a sus necesidades biológicas que solo pueden ser satisfechas a través de la unión. La *praxis*, en este sentido, se desenvuelve a través del

lenguaje, y se circunscribe al ámbito de lo social, o político. La obra de Freire relaciona la praxis política, el lenguaje y el trabajo desde un enfoque marxista. Él mismo define la naturaleza del ser humano a través de la praxis de la siguiente manera:

(...) el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. (Freire, 1978, p. 41).

La tradición judeocristiana arrastró una concepción del trabajo pareja a la tortura, fruto del pecado original y de la caída del ser humano al mundo terrenal, en donde el trabajo les es impuesto como un castigo. No hay nada de esta perspectiva que nos permita identificar en el trabajo algún potencial acumulativo de riquezas. Mucho menos, que ofrezca algún atisbo de progreso social mediante su disposición. Estos conceptos surgirían hacia el final de la Edad Media tras la conjunción de la burguesía junto al protestantismo, que se aleja del catolicismo tradicional en este y otros aspectos. La Revolución Industrial vendría a transformar por completo cualquier noción previa del trabajo y la labor. Durante este periodo, Marx identifica un componente productivo en el trabajo, y lo aleja de la concepción consuntiva pretérita. Es decir, el valor del trabajo ya no reside en el esfuerzo, sino en el producto de este. En palabras de Marx: “El trabajo se ha hecho visible al combinarse con el objeto de trabajo. Lo que era movimiento en el trabajador, se manifiesta ahora con el producto como una propiedad en reposo” (Marx, 2019, pp. 56-57). A lo que se refiere el pensador alemán con ese *movimiento* es a la concepción clásica que relacionaba la labor con la disposición corporal de los seres humanos. Sin embargo, tal y como señala, el capitalismo ha obligado a repensar las relaciones laborales, identificando un gran mercado común en el que la masa trabajadora pone en venta su fuerza de trabajo, pues se trata de lo único que posee y con lo que poder participar.

La praxis quedaría entonces despegada de su versión clásica, alejándose de la visión aristotélica, para transformarse en lo que podemos denominar *acción filosófica*. Esta se manifiesta a través del lenguaje, los discursos, los debates y todo tipo de interacciones que se dan entre los sujetos en el ámbito político. Para Marx, la praxis es la actividad humana central, pues a través de esta, “produce la realidad histórica y se produce a sí mismo” (González, 1991, p. 196). Al respecto, Arendt nos recuerda que lo

que Marx dedujo de la Filosofía de la Historia de Hegel:

(...) fue que la acción o praxis, contrariamente a toda la tradición, estaba tan lejos de ser lo opuesto al pensamiento que, más bien, era el vehículo verdadero y real del pensamiento, y que la política, lejos de estar infinitamente por debajo de la dignidad de la filosofía, era la única actividad inherentemente filosófica. (Arendt, 2018, p. 129).

Desde la Antigüedad, el trabajo físico (lo que podríamos denominar *labor*) había estado reservado a los esclavos, o a los hombres que no eran libres, según la acepción clásica que otorgaba la *libertad* de participar en el espacio público a todo aquel que era *libre* de trabajar. De esta forma, el ámbito de lo que pertenece a la labor intelectual nunca se asoció de la misma manera a lo que los hombres que no son libres realizan por el sustento de la polis con su esfuerzo físico. Puesto que no se asoció el trabajo intelectual de aquellos que dirigían la polis con el trabajo de agricultores, ganaderos y artesanos, ambos conceptos evolucionaron de forma separada. Esta concepción del trabajo habría de acompañar a la tradición de pensamiento occidental hasta nuestros días. Pero Marx identificó en la praxis el componente activo de los seres humanos, el mismo que se manifiesta a través del trabajo, y el mismo que nos permite relacionarnos, en términos políticos. De esta forma, la praxis adquiere un valor central, no por oposición a la Filosofía contemplativa o al *bíos theoretikós*, o por ser su complemento en el mundo material, sino por alzarse como el único producto filosófico relevante.

Cuando Marx situó la praxis en el centro de su pensamiento, inmediatamente absorbió el trabajo como la mayor expresión de la praxis en el mundo material, la vía a través de la cual el ser humano transforma la naturaleza y la adapta a sus necesidades. A partir de la Revolución Industrial, el trabajo pasa a ser ejercido de forma distinta. Aquellos que poseían los medios de producción necesitaban trabajadores para sus fábricas. A su vez, los trabajadores, que no poseían los recursos necesarios para la producción, vendían su fuerza de trabajo a cambio de un salario que les permitiese vivir. Desde luego, comerciantes, intermediarios, intelectuales y todo tipo de empleados por cuenta propia continuaron existiendo. Sin embargo, la Revolución Industrial le abrió la puerta a una nueva dimensión extraíble del trabajo: la posibilidad de generar ganancias y acumular beneficios. Marx enseguida identificó el papel secundario de la clase trabajadora en este proceso. De hecho, en *El Capital* (Marx, 2019) se va a centrar en esta nueva posibilidad

de acumulación, concluyendo que solo les es posible obtener ganancias potenciales a los empresarios que en un primer momento consiguieron los medios de producción. Los trabajadores se integran en este esquema como una herramienta más, que se compra con un salario, y que van a permanecer ajenos a todos los procesos de producción, así como al resultado mismo de su esfuerzo. Los beneficios que consigue el empresario tras restar todo el costo del producto final es lo que Marx denominó plusvalía (Marx, 2019, p. 55 y ss.; Bordiga, 1977, pp. 44 y ss.), el verdadero beneficio material al que el trabajador no tiene acceso. La acumulación de la riqueza solo tiene sentido en el contexto de la Modernidad; durante la Antigüedad, la cosmovisión que situaba al ser humano a merced de una naturaleza indomable le impedía asociar el trabajo con la producción de cualquier cosa cuya utilidad fuese más allá de su función consuntiva inmediata.

Lo que más le preocupó a Marx de todo este cambio de paradigma fue que la relación del ser humano con la naturaleza estaba cambiando, y toda posición ventajosa en el proceso era para los dueños de los medios de producción, quienes poseían, en consecuencia, la potestad única del ejercicio de la praxis, entendida en términos marxistas. Es decir, si para Marx la praxis era el vehículo a través del cual el ser humano “produce la realidad histórica y se produce a sí mismo” (González, 1991, p. 196), entonces el capitalismo niega cualquier opción real a los trabajadores de participar de esa praxis. Como vemos, en Marx el análisis de la realidad social y su crítica transformadora están conectadas. Y por eso, la participación de ese sujeto histórico marxista conocido como el proletariado es tan importante. No existe emancipación humana sin la participación de la propia humanidad, o como diría Freire: “no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1983, 172-173).

En la actualidad, en el mundo occidental el proletariado se ha disuelto, dando lugar a una masa trabajadora que ya no se encuentra orbitando los grandes centros industriales. Sin embargo, la praxis marxista continúa siendo un elemento ajeno a los trabajadores, que continúan vendiendo su fuerza de trabajo en un mercado que hoy está transitando hacia una economía de consumo y, en consecuencia, demanda una mano de obra distinta. Más allá de las implicaciones políticas de los descubrimientos de Marx, así como del cambio de paradigma económico occidental, el trabajo continúa erigiéndose como un elemento clave en el desarrollo y el progreso de un país. Por esta razón, la educación pública tiene que hacer frente a esta demanda, y adaptar su escuela para formar una clase trabajadora

competitiva y eficiente. Y si la economía de las sociedades inmersas en un capitalismo desarrollado transita desde una economía de producción a una de consumo, la escuela se adaptará también a este cambio.

Por supuesto, cualquier nación desarrollada posee un sistema educativo integral, lo que requiere centrar su atención en las necesidades del mercado laboral. Esto no supone una formación para el trabajo desde las primeras etapas, sino una presentación de los métodos, contenidos, sistemas de evaluación y otros elementos que el alumnado irá interiorizando desde el comienzo de su etapa formativa, y que le ayudarán a integrarse en las etapas superiores, así como en el mercado laboral. El principal problema de la injerencia de estos elementos en el contexto educativo es que forman parte de un ámbito ajeno a la Pedagogía. La educación corre el riesgo de ser tratada como un producto o un *objeto*, y como tal, puede ser moldeado, transformado y evaluado en términos de rendimiento económico.

Sin embargo, la educación es un concepto mucho más abstracto de lo que una evaluación cuantitativa puede llegar a recoger. Si el sistema reduce la educación a la simple adquisición de destrezas y habilidades, y además establece el mismo criterio de evaluación para todo el alumnado, se pierden las sutilezas que emergen de cualquier proceso educativo, introduciendo a los individuos en un mismo hábito, fomentando la homogeneización y disponiendo todos los elementos para la negación de la alteridad. De esto se desprende la contradicción entre los procesos de instrucción para el trabajo y los de educación de la ciudadanía. Lo que a su vez sugiere la necesaria contradicción que se produce entre las características y demandas del mercado laboral y la instrucción para el trabajo en un contexto educativo democrático. Las dos únicas formas de terminar con esta contradicción serían, por un lado, cambiar el sistema económico capitalista por uno compatible con el modelo político democrático, o, por otra parte, cambiar el sistema educativo para que recoja las demandas del mercado laboral. La corriente pedagógica crítica afirma que esta segunda tendencia se ha impuesto sobre la primera. Por supuesto, esta injerencia se traduce de manera distinta en cada fase de la formación. En las etapas que nos ocupan (primaria y secundaria), la introducción de la lógica laboral bajo el paradigma capitalista se ha manifestado a través del cambio en el sistema educativo, que fomenta la competitividad y el rendimiento, desplazando conceptos educativos basados en la autoridad del conocimiento, pues son más difíciles de evaluar de forma cuantitativa, reglada, uniforme y comparable.



#### **4. La Pedagogía Crítica y la educación democrática**

Como ya hemos adelantado, el movimiento de la Pedagogía Crítica ha constituido una teoría pedagógica, de claro corte marxista, que trata de superar la interpretación sistemática de la realidad educativa para ofrecer una proyección de cambio o, dicho de otra forma, una propuesta de intervención política a través de la praxis. Este movimiento, heredero de la tradición de pensamiento marxista que pasa a través de la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort, va a centrar el foco sobre la praxis, sobre la capacidad política de la ciudadanía que es educada e introducida en un mundo en donde el *bíos politikós* ha sido degradado por su propia cultura. Frente a esta postura, las diversas corrientes neoliberales han impuesto una visión distinta de la realidad social, a veces desde posiciones conservadoras y otras desde posturas populistas, pero siempre a la luz de un pragmatismo deshumanizado.

En el mundo occidental contemporáneo, es fundamental conjugar los fundamentos democráticos que necesitan de una ciudadanía educada en los valores que emanan del respeto a la diversidad, la igualdad y la libertad con un mercado económico global, que opera bajo la lógica capitalista, y demanda una mano de obra cualificada y adaptada a las necesidades laborales presentes. Esto supone el establecimiento de un espacio político, esto es, dispuesto para la participación (mediante la praxis) de la ciudadanía, que supere las actuales limitaciones que impiden a los individuos intervenir a través del trabajo. Esta situación se ha visto agudizada tras el viraje de los sistemas educativos occidentales hacia las necesidades del mercado laboral sobre las democráticas. El resultado es que el trabajo sigue encerrando en sí una dimensión de la praxis política que, debido a las condiciones del sistema económico capitalista, le es negada a los trabajadores. En este apartado vamos a revisar el ideario de la Teoría Crítica hasta su discípulo pedagógico.

##### ***4.1. La Escuela de Fráncfort y la Teoría Crítica***

Durante el primer tercio del Siglo XX, la coincidencia de varios de los más destacados pensadores marxistas, aunque de diferentes áreas, en el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Fráncfort del Meno, dio lugar a una producción científica multidisciplinaria en Humanidades sin precedentes. Con aportaciones llegadas desde la Economía, la Sociología, la Psicología, la Filosofía o la Historiología, surge una

concepción holística de la sociedad, que emana tras el fracaso de las predicciones marxistas, pero se posiciona de forma crítica frente a la deriva occidental que amenaza con degradar los valores democráticos. A este círculo de investigadores se los denominó *Escuela de Fráncfort*, entre los que cabe destacar a Habermas, Adorno, Fromm, Horkheimer o Marcuse. Entre sus principales inspiradores se hallan Hegel y Marx, al que añadirían la obra de Freud (García y García, 1995, p. 18), lo que apunta la dirección ideológica y metodológica de las construcciones intelectuales que surgirían de ahí.

A principios del Siglo XX, el mundo estaba polarizado entre el bloque occidental y el socialista. Sin embargo, eso no impidió la aparición en occidente de una sensibilidad materialista, que acogía explicaciones llegadas desde la esfera marxista. Del mismo modo, en el lado socialista emergieron voces que adoptaron determinados preceptos llegados desde el idealismo liberal, y en concreto, de las virtudes del individualismo. En Europa, la revolución marxista se consideró un fracaso. No solo por el rendimiento soviético, que aún no había comenzado a mostrar síntomas de debilitamiento, sino debido a que Marx erró en sus predicciones, pues la revolución se alzó no como una consecuencia del progreso capitalista que devendría por necesidad en la utopía comunista, sino que consiguió establecerse allí en donde las condiciones materiales parecían apuntar a todo lo contrario. Ante este escenario, una corriente intelectual de izquierda se vio obligada a repensar su posición frente al mundo, lo que a la postre determinaría su particular interpretación de la realidad social. De esta forma, la Escuela de Fráncfort trató de recuperar la tradición de pensamiento occidental allí donde Marx la había dejado, señalando sus contradicciones y limitaciones no como la constatación del fracaso de la metanarrativa moderna, sino como un síntoma de que el proyecto estaba inacabado, debido sobre todo a su dificultad para articular ciertos aspectos positivos que emanan del ideario liberal en un escenario económico capitalista.

La Escuela de Fráncfort creía en la necesidad de elevar las virtudes de la acción sobre el pensamiento, extendiendo la praxis política a la ciudadanía. Esto solo podía fluir sobre el relato marxista y su interpretación de la sociedad, sujeta a las condiciones materiales que la realidad impone. Así, este grupo de intelectuales trató de reconstruir los canales de acción mediante la reinterpretación de la realidad social, pero esta vez contando con la contribución de diferentes áreas emergentes que vendrían a enriquecer el relato, aportando una visión más global, una explicación más generosa, y, sobre todo, una posibilidad para la praxis que cumpla con el objetivo ilustrado democrático. De esta

reinterpretación surgió la *Teoría Crítica*. A través de ella, se posicionan de forma crítica ante las consecuencias más negativas del relato liberal, tales como las diferencias de clases o la desigualdad, pero sin recurrir de manera exclusiva ni a las interpretaciones ni a la praxis marxistas. Entendían que existía aún una contradicción de clases que alimentaba el motor de la historia coetánea, pero el ejercicio del poder que emana de esa relación se había disuelto. Desde esta perspectiva, el poder ya no es ejercido en exclusiva por una clase bien definida sobre otra, sino que se ejerce a través de mecanismos represivos dispersos para perpetuar esta dicotomía. Estos canales son el lenguaje, la educación, el trabajo, o cualquier vía a través de las cuales se establecen relaciones sociales. En su ideario siempre sale a relucir una voluntad decidida de no limitar su producción intelectual a la mera interpretación, sino, gracias a las contribuciones de distintas áreas, superar las limitaciones marxistas y liberales para contribuir a una transformación activa en el ámbito occidental.

#### ***4.2. La Pedagogía Crítica***

La Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort tuvo una descendencia prolífica, que se extendió a numerosas áreas científicas, siempre relacionadas con su interpretación de la realidad social y de las relaciones que se establecen en su seno. Uno de estos descendientes directos es la *Pedagogía Crítica*. De la mano de Freire, y siempre fiel al espíritu que trata de sobreponer las virtudes de la acción a las del pensamiento, el autor brasileño fue uno de los primeros en advertir el carácter transformador y emancipador de la educación. Del mismo modo que la Teoría Crítica advertía que ciertas formas de organización social impuestas por la lógica financiera capitalista negaban a la mayoría cualquier posibilidad de ejercer una praxis pública, la educación hacía lo propio a través de lo que Freire denominó “la pedagogía bancaria” (Freire, 1983, p. 73 y ss.). Con ella se refería a unidireccionalidad de los discursos educativos, que se dan siempre en el mismo sentido: del profesorado al alumnado. De esta forma, la educación es reducida a un conocimiento que se traslada de quien sabe a quien no sabe, lo que presupone al alumnado un vacío de conocimiento que debe ser llenado por otro. La única posición posible en este proceso es pasiva, es decir, no hay posibilidad de intervenir sobre tales relatos; el profesorado es su único poseedor, y su tarea es trasladarlos al alumnado. Esto desviste al conocimiento de cualquier fundamento contextual en el que fuera concebido para convertirse en palabras sin contenido y empaquetadas para su almacenamiento, un “verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1983, pp. 75-76).

A través de esta práctica, se niega la posibilidad de ejercer una praxis pública que permita a la humanidad liberarse de la contradicción entre opresores y oprimidos, en cualquiera de sus formas. Además, cuanto más se introduzca al alumnado en esta lógica bancaria del conocimiento tanto más se contribuye a dificultar la aparición de cualquier conciencia crítica, fundamental para que la ciudadanía se posicione en el mundo, no como un sujeto pasivo, sino como agente transformador. Es decir, Freire reclama el fomento de un pensamiento crítico que sirva, en definitiva, para permitir a la humanidad ejercer la praxis y transformar el mundo. Aquí emerge de nuevo la relación entre una praxis política accesible a toda la ciudadanía y la condición previa de una educación liberadora, un interruptor que pertenece al ámbito del *bíos theoretikós*, pero que esta vez opera en un orden inferior al *bíos politikós*, tal y como Marx lo había dispuesto. Recordemos que Marx no rechazaba el valor filosófico que orienta la acción o, dicho de otra forma, no reclama una *acción* vacía. Su rebelión contra la Filosofía se limitó a la crítica de su falta de practicidad, y su propuesta se redujo a la inversión de esta por la Política. O lo que es lo mismo, superar la visión platónica de una polis perfecta gobernada por un rey filósofo y extender esa praxis, reservada al sabio, a toda la ciudadanía, lo que supone, como nos recuerda Arendt, “no el gobierno de la filosofía sobre los hombres, sino que todos los hombres pueden llegar a ser, por así decirlo, filósofos” (2018, p. 129).

En este sentido, si Marx dedujo de su estudio de la Historia la necesidad de ejercer una praxis política como medio de liberación de la humanidad, Freire se implicó en el estudio del ámbito teórico de este paradigma. A partir de aquí, surge una legión de pedagogos que tomarán la obra de Freire para hacer de ella el comienzo de una tradición pedagógica crítica. Con el paso de los años, el movimiento ha ido recogiendo diversas aportaciones de otras áreas que han permitido construir una teoría pedagógica más completa, sin dejar fuera las vicisitudes que entraña el cambio de paradigma tecnológico, científico y social, tras el auge de las tecnologías de la comunicación, que han contribuido a acelerar los procesos de globalización preexistentes debido al auge del comercio. Todos estos fenómenos han precipitado el surgimiento de un nuevo paradigma social, que escapa de cualquier tradición anterior, y para el que es necesario readaptar el sentido de la Teoría Crítica.

Uno de los objetivos principales del movimiento es el estudio de las condiciones materiales en las que se desenvuelve el sistema económico capitalista, así como sus efectos en las diferentes capas de la sociedad. La influencia material capitalista es ejercida

bajo la dirección filosófica de lo que desde la corriente crítica se conoce como *neoliberalismo*, término bajo el cual se recogen todas aquellas corrientes económicas liberales surgidos a mediados del Siglo XX y que, recuperando ciertas tesis de la corriente clásica liberal, abogan por una política menos intervencionista por parte del Estado, instalándose en una posición menos intervencionista. Bajo la denominación de *neoliberalismo* no se esconde una única doctrina universal e invariable, pero existe un mismo eje vertebrador basado en una mayor separación entre el Estado y los asuntos privados de la ciudadanía, así como de los asuntos económicos y empresariales. Esta postura es conocida como *minarquismo*. Sus máximos exponentes al respecto coincidieron además en torno a la fundación de la Sociedad *Mont Pelerin*, entre cuyos fundadores y asistentes cabe destacar a Hayek, Friedman, Lippman o Popper, entre otros. Según la corriente crítica, la influencia del neoliberalismo se manifiesta en la actualidad a través de las agendas políticas de los órganos ejecutivos occidentales, lo que se traduce en un debilitamiento del patrimonio público, así como del concepto liberal de sociedad, en favor de una mayor libertad y autonomía individuales y empresariales (Keynan, 2016).

Puesto que bajo el neoliberalismo se esconde una disciplina de pensamiento muy amplia, heredera del liberalismo clásico, existen diferencias notables entre las diferentes corrientes internas. Las más significativas, por su calado y extensión, son aquellas que surgieron de la Escuela de Chicago, de la que podemos destacar a Milton Friedman como uno de sus máximos exponentes, y la Escuela Austríaca, de la que si bien Friedrich Hayek no fue uno de sus iniciadores, pronto se convirtió en uno de sus representantes más influyentes. Ambas escuelas han venido desarrollando sus principales líneas de investigación hasta la actualidad, por lo que sus características particulares han evolucionado de manera independiente, albergando en su seno una gran variedad de enfoques.

Los principales escollos entre ambas escuelas, en lo relativo a lo económico, son las teorías del capital y de los ciclos económicos, así como la metodología que emplean para analizar (o explicar) el sistema económico y financiero capitalista. En lo relativo a sus propuestas políticas, de donde es posible inquirir su visión del Estado, ambas posturas sintonizan con líneas de pensamiento más o menos afincadas en el minarquismo, si bien Friedman y otros autores de la Escuela de Chicago se alejaron pronto del libertarismo, y establecieron determinadas áreas en donde el Estado debería intervenir, tales como la política monetaria o el sistema educativo. Con respecto a este último, Friedman apoyó su

progresiva privatización, impulsando un sistema de cheque escolar que supliría eventuales carencias y ampliaría la libertad de los padres para elegir centro. Medidas como esta, así como su propuesta de un impuesto negativo a las rentas más bajas, dependen de la financiación del Estado, y se asemejan en cierta manera a otras medidas que ya existen amparadas bajo el Estado del bienestar (Echarte, 2018). Por su parte, la postura de la Escuela Austriaca de economía es aún menos intervencionista, lo que a la larga ha derivado en posiciones libertaristas desde las que han criticado ciertos aspectos intervencionistas presentes en la teoría de la Escuela de Chicago, unas propuestas que, según Huerta de Soto, son similares a algunas medidas keynesianas (Huerta, 2006). En esta línea se ha situado Hayek, quien ha criticado con dureza a los sistemas políticos socialistas, y en general a las corrientes colectivistas de la sociedad, por considerar que la concepción social en la que se basan ha contribuido a un crecimiento desmedido del Estado, cuya invasión de los asuntos económicos ha repercutido de forma negativa en la libertad de la ciudadanía, y apunta a que solo le es posible hallar la libertad como consumidor (Hayek, 2007; 2010).

#### ***4.3. Una mirada crítica de la educación en el contexto económico capitalista***

Todo el planteamiento de partida surge tras la interpretación de la realidad social desde el paradigma crítico. Dado el origen occidental de este movimiento, toda la crítica se orienta hacia las condiciones materiales impuestas por la dinámica económica que opera bajo la lógica capitalista, la cual impide el ejercicio de la praxis política a los trabajadores, de acuerdo con la Teoría Crítica. Es decir, toman de la tradición marxista el reconocimiento de una dialéctica que se alimenta de la contradicción, expresada a través de la dominación de una clase sobre otra. Sin embargo, con los cambios que se estaban produciendo en el ámbito laboral y político durante la segunda mitad del Siglo XX, así como la polarización mundial entre bloques ideológicos antagónicos, obligaron a reconstruir las teorías que explican la realidad social desde un enfoque progresista, que acogiera las realidades emergentes. Este paradigma multidisciplinar desde el que abordar la realidad social no podía dejar fuera la educación.

El liberalismo estableció un sistema de valores que pivota en torno al individualismo. Su posterior desarrollo durante la Ilustración y el Siglo XIX marcaron el sentido político de los cambios que se produjeron. La emancipación de la ciudadanía y su participación política demandaban un nuevo modelo social para el que los propios sujetos

políticos no estaban preparados. La educación política surge entonces, de la mano de Rousseau, como un elemento indisoluble de las nuevas sociedades democráticas. La educación de masas tendría que esperar unos años más para extenderse y popularizarse en Europa. Coincide este periodo con los años en los que los Estados occidentales comenzaron a establecer redes escolares que les permitieron universalizar la educación primaria, y más tarde, la secundaria. Así, se consiguió escolarizar a la práctica totalidad de la ciudadanía, lo que, unido a la incipiente globalización y el establecimiento de un mercado global capitalista, la educación se convirtió en un sector clave para el desarrollo, la competitividad y la eficiencia de cualquier país. Este progreso vendrá determinado por su dimensión económica y productiva, y en efecto, esto puede traducirse en el aumento de cierto bienestar social. Sin embargo, este exigente proceso ha reclamado para sí todos los recursos educativos, de manera que otras dimensiones pedagógicas han quedado desamparadas. Este es el caso de la formación política de la ciudadanía, cuyo espacio educativo se ha visto reducido a la simple transformación de la escuela en un escenario de reproducción social en el que al alumnado se le muestra una serie de códigos (cuando no discursos enteros) que debe interiorizar de forma pasiva.

Ciertos pedagogos han señalado evidencias que apuntan a que la gestión gubernamental pueda estar detrás de la inacción deliberada sobre la escuela contemporánea debido a las imposiciones que marcan las agendas neoliberales. Así, aquellos que poseen mayores niveles de influencia económica o política son además los que han dirigido el sentido de la acción pública occidental en favor del libre mercado y la mínima intervención del Estado (Apple, 1999, 2011; McLaren, 2002, 2015; Hursh, 2005; Allman, 2010). De este modo, no solo se le niega a la ciudadanía la praxis a través del trabajo, sino que además se la instruye en términos de rendimiento económico en su paso por el sistema educativo, rechazando cualquier formación política que fomente el surgimiento del pensamiento crítico. A continuación, exploraremos las dos consecuencias directas de este proceso: el sacrificio de una educación basada en el conocimiento por una inspirada en la adquisición de competencias, y la negación del acceso a la praxis pública a través de los procesos de homogeneización que tienen lugar en el aula. Estos dos ejes serán complementados con la perspectiva que arrojan aquellas posturas posmarxistas que se desarrollaron a partir de la segunda mitad del Siglo XX. Estas trataron de superar las visiones tradicionales a través del estudio del ejercicio del poder por medio de nuevas vías, de manera que el poder de *acción* mismo debía reinterpretarse. Esto, unido a los

efectos de la globalización, el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la influencia de la imagen o el contenido de la cultura popular, han disuelto el ejercicio del poder en una solución abstracta difícil de identificar, pero que ha continuado operando a través los criterios estructurales de la sociedad capitalista.

#### ***4.3.1. La sociedad de las competencias***

El planteamiento de partida de la Teoría Crítica es el agotamiento de la narrativa marxista, cuya desviación a través del leninismo y el maoísmo habían devenido en una forma autoritaria de gobierno. Sin abandonar las virtudes del materialismo histórico, la Teoría Crítica se lanza a construir una interpretación de la sociedad liberal capitalista que acoja explicaciones que incluyan la contradicción de clases que, según este enfoque, provocaba una desigualdad que continuaba creciendo a la vista de todos en un contexto bélico que asoló a gran parte del hemisferio norte mundial. Tras el final de la II Guerra Mundial, ambos bloques ideológicos afianzaron sendos marcos teóricos sobre los que basar su progreso. En el caso de occidente, toda la sociedad redefinió sus valores para dirigirlos hacia las necesidades del sistema económico capitalista.

La Escuela de Fráncfort, en este sentido, continuó produciendo estudios basados en la contradicción de clases en pleno corazón capitalista, pero rechazaron las limitaciones marxistas en sus explicaciones sobre del ejercicio del poder de una clase sobre otra. Marx, en *El capital* (2019), relacionaba el trabajo y sus implicaciones sociales con el ejercicio del poder de la burguesía sobre el proletariado. Es decir, el medio a través del cual los opresores ejercen su superioridad sobre los oprimidos es a través del trabajo, pues el proletariado no posee medios de producción y, en consecuencia, se ve obligado a vender su fuerza de trabajo. Esta venta no puede realizarse de cualquier forma, pues el mercado posee unas leyes internas que varían en función de la oferta y la demanda, lo que deja al trabajador a merced de agentes externos, que, en este caso, van a intervenir a través del consumo. Además, los beneficios que surgen al final del proceso son propiedad exclusiva del capitalista; el proletariado no tiene derecho alguno sobre la plusvalía, ni sobre su salario, ni sobre el producto final. A esto se le suma la división del trabajo (Marx, 2019, p. 95 y ss.), que compartimenta las distintas tareas que darán forma a un producto, de tal manera que cada trabajador se especializa en una función, quedando aislado del resto de tareas que pertenecen al ámbito de otro oficio. Al trabajador se le aísla así del producto de su propio trabajo, a la vez que se le niega las virtudes de su oficio mismo,



convirtiéndolo en una máquina más al servicio de una tarea repetitiva.

Según se fueron desarrollando las sociedades industriales en occidente, las características del proletariado cambiaron, el tejido productivo abandonó prácticas represivas, y el mercado laboral, en general, comenzó a asumir las reivindicaciones de las organizaciones sindicales que consiguieron grandes progresos para la clase trabajadora. Ante este cambio de paradigma, era evidente que la alienación en términos marxistas, de seguir existiendo, se había transformado por completo. En el ámbito de la Teoría Crítica se hizo necesario repensar los medios de dominación, pues del mismo modo que cambiaban las características laborales, habría de hacerlo la forma en que la contradicción de clases se manifestaba. Para Marcuse, el poder ya no se ejerce de manera, sino que una sociedad que tiende a la sobreexposición mediática, el consumo y la imagen, el poder era asumido por los propios individuos, de modo que cada uno guarda en su interior a su propio opresor (Marcuse, 1993). Identificar y entender estas formas sutiles de control no hubiera sido posible sino gracias a las contribuciones que llegaron del psicoanálisis, que combinaron las características internas de la psique humana con las interacciones que la sociedad industrial capitalista ofrece a los sujetos. El *hombre unidimensional*, en referencia a la obra de Marcuse, es el sujeto de una sola dimensión -asumido por la sociedad de consumo y reforzado en esa condición por los medios de comunicación- que ha sido incapaz de explorar nuevas dimensiones de sí mismo. Su única faceta, conformada por prejuicios y conocimientos dados, es incapaz de generar un espíritu crítico y, en consecuencia, incapaz de hallar cualquier placer en el fomento de su propia intelectualidad o en el crecimiento espiritual (Marcuse, 1993).

La dominación de clases ya no se ejercía de forma directa y explícita, sino que tornaba hacia vías más abstractas que exploraban las consecuencias psicológicas de la ciudadanía en el nuevo contexto liberal capitalista. De todas las instituciones implicadas en el ejercicio del poder gubernamental, la educación fue una de las áreas más estudiadas, recibiendo atención desde todos los rincones científicos. No menos importantes fueron las lecturas psicológicas o sociológicas vertidas a la luz de la Teoría Crítica, lo que ofrece una buena imagen de la rica participación y las sinergias tan productivas que se establecieron entre disciplinas de todo signo.

Uno de los primeros en poner el foco sobre la educación bajo el paradigma crítico fue Freire. A él le debemos la concepción bancaria de la educación, que se ha convertido

en uno de los ejes referenciales de la Pedagogía Crítica. Este concepto, que a menudo aparece como un recurso de emergencia, ofrece una explicación holística muy completa que además nos permite seguir explorando sus consecuencias en la ciudadanía adulta. Sus obras, entre las que destaca *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1983), explora las vías a través de las cuales la praxis emerge como tal, de manera liberadora y transformadora. Una palabra *verdadera*, que combina acción y reflexión (Freire, 1979). Por el contrario, la palabra *inauténtica* se vacía de contenido y carece de la capacidad para transformar el mundo. Esta se desvirtúa debido a la naturaleza misma de la dicotomía: si se agota la acción de la palabra, se agotará la reflexión, y la palabra se convertirá en palabrería o verbalismo, una palabra hueca de significado. Por otra parte, la acción que sacrifica a la reflexión se convierte en activismo, una desviación de la acción por la acción que no incluye un verdadero compromiso de transformación (Freire, 1983, pp. 103-104). Solo la palabra verdadera, en tanto está conformada por la reflexión y por la acción, es capaz de producir un cambio real en el mundo.

La escuela, bajo esta perspectiva, es la encargada de introducir en esta dicotomía desvirtuada de la praxis a la ciudadanía. De hecho, esta idea continúa vigente en la obra de numerosos pensadores afines a la Pedagogía Crítica<sup>20</sup>, pues vieron en el pensamiento de Freire una poderosa profecía contra la emergencia del neoliberalismo, y una hoja de ruta con la que interpretarlo, afrontarlo y, al final, superarlo. Y es de hecho el prisma con el que abordan la influencia contemporánea de las agendas neoliberales sobre los sistemas nacionales de educación. A través de esta lectura, identifican una combinación de las demandas del mercado<sup>21</sup> con la necesidad de mantener el orden establecido, ya no a través de la opresión explícita, sino a través de las imposiciones institucionales que impiden a la ciudadanía cualquier posibilidad de participar en el diálogo político, y que influye a nivel individual sobre su propia iniciativa pública. La imposibilidad de acceder a la praxis es a la vez una imposición para utilizar la “palabra inauténtica” (Freire, 1983, p. 104), una palabra vacía de razonamiento, y, por tanto, activismo impotente; o bien una palabra echada al ámbito de la reflexión, que deviene en palabrería o verbalismo sin aspiraciones transformadoras. Alienada y alienante en todo caso. Una palabra desde la que no es

---

20 V. Apple (1999), Allman (2010) o McLaren (2015).

21 En este caso, se refieren a las necesidades relacionadas con la mano de obra que el mercado laboral necesita. De esta manera, es posible trazar un plan a largo plazo, e ir trasladando al nuevo alumnado hacia los sectores laborales planeados a través de la formación que recibe.

posible intervenir sobre el mundo, ni mucho menos, transformarlo.

Con la transmisión de un contenido político vacío, la formación para introducir al alumnado en el mundo laboral comienza desde la más tierna infancia. En busca de una mano de obra más eficiente, la formación específica para el empleo se concentra en los niveles educativos más altos, pero eso no significa que desde los primeros años no se introduzcan métodos, signos, hábitos y todo tipo de contenidos adaptados a la edad, pero que sirven para introducir a este alumnado en el ecosistema vigente instalado en el mercado laboral. La forma en que se produce esta inmersión es un punto de desencuentro entre pedagogos. Mientras algunos han centrado sus estudios en la organización escolar y en técnicas del aula, otros han remarcado la influencia de las características externas que han venido modelando los sistemas educativos hasta adaptarlos al capitalismo global y a la doctrina neoliberal (McLaren, 2002).

Ambas posturas desembocan en un fin común: la inclusión del alumnado en una sociedad política y en un mercado laboral en donde la praxis le ha sido negada. Así, la escuela se convierte en un centro de formación temprana, y no en un lugar dedicado al conocimiento y a la formación política. En consecuencia, los criterios con los que valoramos el éxito escolar quedarán establecidos por su éxito para introducir trabajadores al mercado laboral de forma eficiente. Cuanto mayor sea el puesto de responsabilidad ocupado por el antiguo alumnado, tanto mayor será el éxito de la escuela (o centro de formación) en particular. Si la educación se comienza a valorar según estos criterios, se transformará para ajustar su definición interna a los mismos. De esta forma, la educación pierde su sentido humanista presente en la tradición liberal para acoger unos criterios impuestos por un mercado laboral que opera bajo la lógica económica capitalista. Así, damos por *educado* al alumnado que ha cumplido con tales criterios, como la competencia lectoescritora, la competencia matemática o la competencia social, los cuales ofrecen una visión sesgada de la educación integral. La posibilidad de completar con éxito un curso académico o un grado, y recibir un diploma o un título, nos muestra que ha existido un proceso educativo que ha concluido y, en consecuencia, podremos decir que una persona está, en efecto, *educada*.

Pero, como decimos, esta educación no recoge su sentido más amplio y humanista, sino una acepción cuyo concepto se halla dentro de los límites de la formación laboral. Por eso, en la actualidad se establecen unas competencias que, por encima de cualquier

otro criterio, se alzan para establecer un modelo educativo que encierra poderosas similitudes en todo el mundo occidental. Así, la educación del alumnado no es más que la adquisición de competencias, que son colocadas en el centro de todo proceso educativo. De esta manera, la competencia matemática, la competencia lectoescritora o la competencia ciudadana devienen en un producto cuantificable, que puede ser transmitido, y además puede ser asimilado. El aprender se ha reducido a la mera adquisición de competencias, y la escuela se ha convertido en un centro de formación en donde se transmite el mismo contenido de forma sistemática, estandarizada y reglada. El alumnado llega, aprueba y se va; el contenido permanece. Nada hay, en el interior de una escuela, que pueda alterar el contenido, una competencia que le pertenece al Estado. Por eso, a pesar de que cada año la configuración antrópica de cada centro escolar es distinta, los contenidos, métodos y demás cuestiones pedagógicas continúan inalterables. La correcta adquisición de competencias se establece en función a unos criterios generalizados a través de los cuales es posible determinar si una persona está educada en ese nivel o, dicho de otra forma, si domina las competencias establecidas para ese grado. Se recortan así las sutilezas que determinan el proceso educativo, marcado por la excepcionalidad que encierra cada individuo, y que en la práctica supone una educación personalizada y distinta para cada persona. Sin el ánimo de estirar esta propuesta hasta el absurdo, se evidencia una rigidez institucional que se reproduce en el aula, y que camina contra el sentido de la democracia liberal, que existe en la medida en que la ciudadanía es capaz de evitar los disturbios internos (mediante el establecimiento de un sentido de justicia general) y de participar en el espacio público.

La democracia, para existir y progresar, no necesita una ciudadanía que haya adquirido unas eventuales destrezas establecidas por las necesidades socioeconómicas del momento; necesita una ciudadanía diversa, que reconozca en sí y en los demás el derecho a la igualdad y que, en consecuencia, se haga responsable de la libertad que, por definición, la democracia demanda y otorga. La cuestión, tal y como lo plantean los pedagogos críticos, es sencilla: formar a la ciudadanía para ser más competitiva y eficaz en un mercado global capitalista, al tiempo que se educa en valores que permitan la existencia y el progreso de la democracia. El problema es que la escuela ha adquirido una dinámica de funcionamiento impuesta por la lógica económica, y no es posible trasladar el fenómeno educativo a ese esquema, pues ambos -formación y educación- buscan fines distintos y, en consecuencia, deben ser abordados de manera diferente. Asimismo, los

pedagogos críticos entienden que los valores que alimentan el motor económico capitalista son incompatibles con los valores humanistas (incluso liberales<sup>22</sup>) de la democracia, como ya hemos señalado.

La democracia, al igual que la educación, viene marcada por su carácter humano, y puesto que el material antrópico es diverso, tanto la democracia como la educación no pueden ser conceptos cerrados. Al hacerlo, se está negando la pluralidad y la heterogeneidad del alumnado y de la ciudadanía. En consecuencia, una sociedad formada en competencias -con una clara orientación laboral- es una sociedad a la que se le ha negado el acceso a la praxis pública. Esta negación se produce a través de dos vías: por medio de los diferentes procesos de asimilación que se dan en el aula, y que introducen al alumnado en una dinámica social ajena a la participación política, y a través de la formación laboral, que está ajustada a unas características concretas sobre las que los trabajadores no tienen competencias. La praxis, como vemos, necesita de un proceso educativo, y a la vez, de un escenario social en donde llevar a cabo la acción política. Ni lo uno ni lo otro encuentran hoy su lugar en las sociedades occidentales.

#### ***4.3.2. La homogeneidad que necesita el capitalismo***

Vamos a repasar a continuación la fórmula a través de la cual es posible hallar un estado de libertad política inspirada en la voluntad de la ciudadanía. Como ya hemos mencionado, la Política surge de la relación entre los diversos. Establecemos entonces el primer criterio, el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias que guardan los otros con respecto a uno mismo. Además, de las relaciones que van a establecerse, debe surgir una conclusión que beneficie a todas las partes. Esto puede conseguirse a través de dos vías. En primer lugar, mediante el mando despótico de una persona que gobierna sobre otra, lo cual no refiere a un acto político, sino autoritario, aunque sus resultados convengan a la ciudadanía. Por otra parte, la conclusión puede emerger de una deliberación pública, en la que todas las partes ponen en común sus puntos de vista e intereses, y se aboga por la salida que mejor pueda combinar todas las aportaciones. Si

---

22 Se trata de una cuestión poco discutida, pero a menudo los pedagogos críticos señalan la injerencia ideológica que se practica bajo el canon del *neoliberalismo*, rechazando así la vigencia del liberalismo. Si reconocen algo a esta última, y a sus virtudes, es por su pasado, momento en el cual, de acuerdo con el paradigma crítico, se halla la vigencia de esta filosofía. Sin embargo, el *neoliberalismo* es una evolución teórica que abarca numerosas corrientes de pensamiento, que a la luz de la Teoría Crítica, parecen haber confluído en la reivindicación de las virtudes del individualismo, degenerando en una forma de egoísmo social del que no podrá emerger una conciencia colectiva y crítica.

bien en sendos casos el fin puede beneficiar a todas las partes, en la primera situación no ha existido un reconocimiento tácito de la igualdad que guardan ambas partes. En consecuencia, la conclusión se manifiesta como un *acto* individual que emprende una persona o una minoría, frente al segundo escenario, en donde todas las partes comparten el mismo rango dialéctico y, en consecuencia, el *acto* recoge todas las aportaciones. De esto se deduce que la libertad política, que ya decíamos que requiere de un reconocimiento recíproco de la diversidad, necesita además del reconocimiento de la igualdad entre los agentes que emprenden dicho diálogo.

Los términos en que se establece la libertad política de la ciudadanía solo pueden surgir del planteamiento anterior. De manera contraria, la libertad o es parcial (en cuyo caso diríase un fenómeno cuantitativo, y por tanto, subjetivo) o es inexistente. En realidad, la libertad puede estar o no presente, y cuando está, debemos tener en cuenta el material antrópico que participó en la fórmula anterior. La libertad es un constructo humano, y por eso dependerá de los límites y características que cada comunidad decida imponer. En el caso de una libertad política parcial, este estado no puede escapar de la subjetividad con la que es determinado, mientras que la libertad absoluta ha contado con todos y, en consecuencia, se trataría de una auténtica libertad política para intervenir en el espacio público.

La libertad solo puede fundamentarse sobre los dos elementos presentados: el reconocimiento de la diversidad y el reconocimiento de la igualdad. Cualquier otra experiencia no tiene por qué ser mala, pero la historia nos ha demostrado ya la celeridad con la que se pervierten aquellas formas de gobierno que no respetan los estadios presentados. Bien es cierto que existen formas de despotismo que no provocan un necesario malestar inmediato a la población. A menudo, el ejercicio del poder de gobiernos populistas y autocráticos ha conseguido proporcionar un buen nivel de vida a la ciudadanía. E incluso se diría que este tipo de doctrinario político es capaz de dar respuestas con mayor celeridad y eficiencia a los problemas sociales. Sin embargo, de este escenario no emerge jamás un estado de auténtica libertad política, si la entendemos como un derecho que la ciudadanía se otorga de manera recíproca. Las características culturales occidentales han venido apuntando en esta dirección, al mismo tiempo que en Asia han prosperado formas autoritarias de gobierno, en las que garantizar el abastecimiento de los bienes materiales es casi lo único que provee de estabilidad a los gobiernos (Fukuyama y Weiwei, 2014). Está por ver si el aumento del bienestar material

producirá un cambio en los valores de las sociedades asiáticas más avanzadas, tal y como ocurrió con la sociedad occidental, según vaticinó Inglehart (Inglehart, 1971; Inglehart y Flanagan, 1987; Inglehart y Baker, 2000; Inglehart, 2000). Esto daría lugar a una transición hacia una demanda de valores postmaterialistas que los Estados en Asia, en sus formas actuales, no podrían satisfacer. Establecer una democracia a la medida de los gobiernos liberales allí en donde no existe una cultura democrática asentada en el tiempo resulta una medida infructuosa. La libertad política no es algo extrínseco, esto es, no puede otorgarse y no puede poseerse. Se trata de un estado que emerge del reconocimiento mutuo, y solo puede configurarse en torno a la aceptación y el respeto que la ciudadanía se profesa de forma recíproca.

En el contexto occidental, la ciudadanía no aceptaría tal grado de sumisión. El fomento de la individualidad, que emergió tras la caída del Antiguo Régimen, y el posterior desarrollo industrial y político de las democracias liberales, imprimió sobre la conciencia colectiva un ideal de libertad marcado por su condición exógena. Es decir, la ciudadanía occidental rechaza cualquier ataque externo, implícito o explícito, a su libertad; no así con la opresión interna, que adopta formas sutiles y abstractas de dominación que, según la Teoría Crítica, pasan desapercibidas a ojos de la ciudadanía, ejerciendo sobre ella una influencia determinante. Así pues, de un sistema teórico basado en el respeto a los derechos individuales emerge un sistema económico que dilapida tales derechos a nivel colectivo. La distribución del poder, en este sentido, ha sido vista como una extensión de la contradicción de clases, una circunstancia que será atendida más adelante.

Regresando a la fórmula inicial, hemos visto que el sentido de libertad con el que trabajamos emerge de la unión entre el respeto a la diversidad y el respeto a la individualidad que los sujetos políticos se reconocen en una comunidad. Nos centramos ahora en las formas abstractas presentes en las condiciones culturales occidentales, invadidas por la lógica capitalista, que ponen en peligro la funcionalidad de esta fórmula atacando a su primer eslabón. Tal y como demuestra Fromm, reconociendo lo adeudado a Hegel y a Marx por sus aportes, las nuevas relaciones laborales que emergen en el marco de la industrialización occidental intervendrán sobre las relaciones personales (Fromm, 2014, p. 186). Del mismo modo que el capitalista selecciona en el mercado las mejores herramientas para producir, y los trabajadores son de hecho *herramientas* que pueden ser adquiridas en ese mercado, las características que presente la mano de obra determinarán

no solo su empleabilidad, sino además su rendimiento, su productividad o su fidelidad a la empresa. A los trabajadores, que son individuos dotados de derechos, se les ofrece un mercado en donde *venderse* y, en consecuencia, la modificación de sus habilidades, su carácter y su conducta hacia valores deseables por el mercado tenderán a beneficiarle. Así, su personalidad queda determinada por las condiciones laborales, sean estas las del capitalismo, las del feudalismo o las del esclavismo. Y en la misma medida, determinará las relaciones que al final va a establecer con otras personas.

Si existe un mercado global, constituido bajo la lógica capitalista, existen en consecuencia una serie de reglas y normas compartidas en todo el mundo para que el mercado pueda operar de la misma forma, y bajo las mismas condiciones, en todos los lugares. Es consecuente que los Estados fomenten las bases que les permitirán competir en mejores condiciones en ese mercado global. De todos los sectores e instituciones sobre los que el Estado puede intervenir para aumentar el rendimiento, la educación ha estado siempre bajo el foco. Tanto es así que no es posible entender la universalización de la educación y la construcción masiva de centros escolares a lo largo del Siglo XX sin la influencia del mercado económico global capitalista. De hecho, la universalización de la educación ya estaba presente en Rousseau, incluso en Platón y Aristóteles, si bien de modo distinto. Sin embargo, ellos nunca pusieron la tilde económica sobre la institución escolar, y por eso la necesidad de extender la educación a toda la ciudadanía nunca llegó a ser tan imperiosa como lo fue a partir del Siglo XX. Fue entonces cuando la relación entre la educación y la economía se hizo más evidente que nunca. Más tarde llegarían las pruebas internacionales, que servían para comparar el nivel del alumnado en diferentes países del mundo, quienes se examinaban en todos los lugares con una misma prueba. Esto contribuyó aún más a la estandarización de la educación, primero en los países occidentales, y más tarde en el resto.

Esta es otra prueba más de la dirección que la escuela occidental está siguiendo. El fomento de la cultura democrática requiere una formación política específica, pero la injerencia económica está desvirtuando su rumbo. La ecuación que nos conduce hacia la libertad política requiere del reconocimiento de dos derechos fundamentales para el individualismo: la diversidad y la igualdad. Estos derechos poseen un espíritu político, pues solo pueden ejercerse y disfrutarse en el contexto de la comunidad social, y solo a través del reconocimiento recíproco. De esta fórmula emerge la libertad política. Sin embargo, la injerencia económica bajo la lógica capitalista disipa estos derechos,



reconstruyendo la fórmula en sentido inverso: solo a través del establecimiento de la libertad alcanzaremos un sistema justo que nos conduzca hacia la igualdad de derechos, en donde sea posible garantizar el reconocimiento de la diversidad. Nada más alejado del sentido de la realidad. La lógica capitalista se fundamenta en el progreso que emana de la competición en un escenario de libre mercado. Esta premisa niega de base la alteridad, aislando a los individuos que deben competir entre sí, en lugar de fomentar una relación comunitaria que dé lugar al establecimiento de una comunidad política y permita su continuidad en el tiempo.

En conclusión, la fórmula capitalista (presente en la actualidad) funciona bien en términos de rendimiento económico. Nada más agradable para el mercado que un abastecimiento de trabajadores iniciados en la cultura económica dominante. Si esto se produce en los primeros años de formación, más eficientes serán. No importa el nivel académico del alumnado, siempre y cuando exista una cantidad suficiente de mano de obra repartida entre sectores y entre distintas cualificaciones. Además, la globalización y el libre intercambio están permitiendo a las grandes empresas seleccionar mano de obra más allá de sus fronteras nacionales, e incluso es posible establecerse ya fuera de las mismas. Sin embargo, en términos políticos, la democracia no puede sostenerse con una ciudadanía inmersa en esta lógica financiera, pues camina en sentido contrario a las premisas que hacen de la diversidad y la igualdad los únicos garantes de la libertad política. La homogeneización no se produce por una acción directa y consciente de la escuela, sino a través de la influencia cultural que esta recibe. Esto viene a demostrar que una formación política específica, así como la transformación de la escuela, los cambios en el aula o la apertura de los centros escolares a la comunidad no pueden revertir los efectos de una inmersión cultural tan potente como la lógica capitalista que va a regir el trabajo, uno de los protagonistas más significativos en la trayectoria vital de la ciudadanía. No hay que malinterpretar esta cuestión. Una formación laboral competente y de calidad es uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo socioeconómico de una comunidad. Pero lo es de igual modo la formación política de la ciudadanía para sostener y mejorar el sistema democrático actual.

Este proceso de homogeneización destruye la diversidad y, en consecuencia, emerge una ciudadanía de características prepolíticas, incapaz de asumir su rol comunitario. Ante este escenario, la Pedagogía Crítica defiende el fomento del espíritu crítico del alumnado como única herramienta capaz de devolverle la autonomía. A través

del pensamiento autónomo, la ciudadanía puede recuperar el control sobre su propia voluntad, lo que significa que recuperaría su individualidad, y su capacidad para establecer una alteridad que le permita reconocer los derechos de los demás, así como los propios. A través de esta senda, la libertad política es más robusta, pues es construida por la ciudadanía y, en consecuencia, puede entender y respetar mejor los derechos de los demás.

## **5. Repensando la contradicción de clases**

El estudio sobre el ejercicio del poder en la actualidad continúa explorando nuevas fronteras, limitadas a una contradicción de clases que, desde mediados del Siglo XX, ha venido enriqueciéndose por las aportaciones de diversas áreas. De este modo, los nuevos estudios han incorporado nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas, culturales, lingüísticas o históricas. Queda clara la vigencia de una autoridad que continúa ejerciéndose; lo que ha cambiado son las vías a través de las cuales se ejerce y se asume esa autoridad, así como la forma en que es estudiada. La alienación en términos marxistas ha cambiado, del mismo modo que ha cambiado el trabajo, la clase trabajadora o la propia sociedad. La Escuela de Fráncfort tuvo esto muy presente, pues a pesar de seguir discerniendo una contradicción de clases, reconocían que esta había cambiado. De esta forma, distintas áreas vinieron a contribuir a esta refundación de la dialéctica de clases. Una vez comenzaron a llegar sus aportaciones, la teoría ortodoxa de la alienación tal y como la entendió Marx, y que había llegado hasta Freire sin apenas sufrir cambios, saltó por los aires dando lugar a numerosas interpretaciones, agarradas a distintas teorías que ponían el foco sobre las condiciones psicológicas de la sociedad postindustrial, así como sobre las condiciones materiales en las que se desarrollaba el nuevo mercado laboral.

En este escenario, más allá de los límites de la Teoría Crítica comienzan a surgir voces que trataron de superar las explicaciones que se apoyaban en la contradicción de clases, y en concreto, se centraron en el estudio del ejercicio y las estructuras de poder, construyendo teorías holísticas que recogieran una explicación global. El pensador más reseñable de este periodo es Foucault, quien identificó una sociedad disciplinaria que surgió tras los cambios producidos en los sistemas legales europeos (Foucault, 1996, pp. 91 y ss.). A partir de finales del Siglo XVIII y principios del XIX, la Ley se despega de las leyes naturales, religiosas y morales para pasar a ser potestad de un poder político. Sin el establecimiento de dicho poder que promulgue la Ley, no existe infracción. Para que

una ley sea buena, no debe transcribir en términos positivos el contenido de las leyes naturales, religiosas y morales, sino que debe ceñirse a la utilidad social, reprimiendo lo que considera negativo o nocivo. En consecuencia, define de forma negativa lo que es útil para la sociedad. El crimen ya no está relacionado con el castigo natural o divino, sino con el castigo político. Se trata de un acto punible por la perturbación social provocada, por su naturaleza nociva. Aquí se está estableciendo de forma negativa lo que es deseable, o bueno, para la sociedad, siendo que lo contrario se castiga, siempre en vistas a reparar, en la medida de lo posible, el daño producido o a evitar que este vuelva a producirse.

Foucault ahonda en el ejercicio de un nuevo poder coetáneo que emana de la negatividad que surge de la nueva concepción postmoderna de la ley y de la autoridad. Al sujeto de su tiempo ya no se le puede decir lo que debe hacer, pues esto iría contra toda lógica individualista liberal; por el contrario, se le sume a través de una negatividad dialéctica en lo que debe y no debe hacer, no ya por imposición, sino a través de la interiorización de las normas, que a la postre ha transformado la orden en una obligación. Y dado que la nueva personalidad la define la negatividad de la prohibición, se genera así una “sociedad disciplinaria” (Foucault, 1996, p. 91) llamada a la obediencia. El esquema negativo de lo establecido por la ley generará locos y criminales. Sobre la construcción social de estas patologías, Foucault ahonda con mayor profundidad en su obra *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002).

Teorías más recientes han venido a superar esta visión que, sobre todo a partir del nuevo milenio, parecía no poder dar respuestas satisfactorias a las nuevas realidades. Para Han, la sociedad no se determina ya en función a la disciplinarianidad que imponen sus instituciones. En su lugar, han emergido una serie de construcciones (a veces no tan figuradas) que han venido a establecer una sociedad del rendimiento, lo que genera no ya sujetos de obediencia, sino “sujetos de rendimiento” (Han, 2012, p.25). De esta forma, la sociedad contemporánea ya no se inspira en la negatividad de la prohibición, ni en el establecimiento de las construcciones sociales a través de esta fórmula. Es decir, el verbo modal que caracterizaba a la sociedad disciplinaria era *no poder*, en el sentido en que no se permite realizar una acción. Ahora, la prohibición ha dado paso a la capacidad de *poder*, en el sentido en que somos capaces de *hacer*. A la sociedad disciplinaria la rige el no, y su negatividad genera locos y criminales; la sociedad del rendimiento la rige la positividad del sí, y su negatividad produce depresivos y fracasados. Tal y como afirma Han, “al inconsciente social le es inherente el afán de maximizar la producción”, (2012,

p.27). Así se pasa del *deber* al *poder*. La obligación intrínseca es mucho más eficiente que el castigo en términos de economía social. Sin embargo, su esquema negativo, que se manifiesta en la ciudadanía que es *incapaz* de producir al nivel exigido, genera depresivos y fracasados. “El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo” (Han, 2012, p. 31). Esto provoca una libertad que emerge de la doble negación, en términos dialécticos. Es decir, una libertad individual marcada por la obligación intrínseca de maximizar el rendimiento, no por imposición externa, sino por mandato propio, como una forma de reivindicarse a uno mismo en su asoladora individualidad. Esta explotación intrínseca es mucho más eficaz que la orden explícita, pues se acompaña de una falsa sensación de libertad que dificulta cualquier intento de subversión.

En el ámbito educativo, esta *sociedad del rendimiento* está cada vez más presente en el aula. En ocasiones se manifiesta de forma explícita, impulsada por esos lemas contemporáneos, tales como *el espíritu emprendedor* o *la cultura del esfuerzo*, que se normaliza y transmite desde la infancia, fomentando entre el alumnado una actitud competitiva en un contexto de marcada meritocracia. Otras veces se manifiesta a través de mecanismos psicológicos más abstractos, que ya en el ámbito de la formación de la personalidad, influyen en la forma en que el alumnado construye su visión del mundo. De este modo, la *sociedad del rendimiento* se eleva a la dimensión de las ideas, a la forma que tienen las costumbres, los usos, las tradiciones y otros asuntos pertenecientes al acervo cultural. Un lugar desde el que es muy difícil construir un pensamiento crítico sin recurrir a las referencias marcadas por las experiencias preexistentes.

En este sentido, cabe reconocer los aportes de Foucault en torno al ejercicio del poder y su disolución en la sociedad postindustrial. Identifica esas formas sutiles que se alejaban de la dicotomía clásica que enfrentaba a dos clases sociales, y señala que el poder se distribuye ahora sobre una “microfísica (...) que los aparatos y las instituciones ponen en juego” (Foucault, 2002, p. 33). De este modo, el ejercicio del poder pasa de sus formas simples y explícitas a disolverse a través de la sociedad, asentándose sobre los individuos, del mismo modo que ellos se apoyan en él; generando engranajes interconectados operando en todos los niveles y en todas las direcciones. Una opresión sutil y omnipresente, que, dada su expansión, Foucault señala que debería ser concebido como una estrategia, en lugar de una propiedad que pueda ostentarse (Foucault, 2002, p. 33).

Con respecto a la concepción marxista de la Historia, cabe destacar su aparente falta de precisión a la hora de predecir los procesos y momentos políticos que vivimos en la actualidad. No ya debido a que la sociedad capitalista no ha devenido en una dictadura del proletariado que, a su vez, diera lugar a una sociedad sin clases, sino además debido a la evolución de estas sociedades, en donde se ha transformado el poder, así como las relaciones que surgen en torno a él. Si, tal y como Marx afirma, la contradicción de clases había alimentado el motor de la historia, este motor está perdiendo su combustible. Sin embargo, esta desaceleración poco tiene que ver con la realización, en términos hegelianos, de la Historia a la luz del progreso liberal de occidente, como había señalado Fukuyama (1992). En efecto, la contradicción, la lucha entre opuestos, parece alimentar el movimiento en la Historia, haciéndola evolucionar. Desde esta perspectiva, es posible explicar los cambios, las adaptaciones y el progreso de una comunidad. Incluso se explica la muerte de las sociedades que niegan esta contradicción. He aquí la clave: sin contradicción no hay progreso. Por eso, el ideal utópico de llevar la Historia hacia su propia conclusión solo serviría para eliminar el cambio, destruir el mecanismo que origina el progreso y la evolución. En este escenario, las nuevas ideas no tienen oportunidad de reivindicarse. La utopía es el celo que los antiguos pensadores griegos mostraron hacia el estatismo político, circunstancia que les permitiría volcar todo su interés hacia el ámbito teórico, allí en donde se halla la vida plena para la humanidad.

Por el contrario, si aceptamos que de la contradicción surge el progreso, podemos elaborar mecanismos y herramientas para canalizar la lucha entre opuestos, de modo que sea posible poner en marcha la maquinaria dialéctica a través de una resolución pacífica y justa de tales contradicciones. El enfrentamiento entre tesis y antítesis genera una síntesis estable, al menos hasta que debe enfrentarse de nuevo a la realidad. Cuanto mayores son las tesis enfrentadas, mayor es el movimiento histórico. Pero mayor es también el horror y el daño que genera. Mediante el establecimiento de una comunidad política permanente en donde enfrentar las tesis de manera pacífica podemos mantener en marcha el motor de la historia, a la vez que evitamos las grandes atrocidades que suelen acompañar a las contradicciones dialécticas. Todo depende de la capacidad de la ciudadanía para reivindicarse como sujetos políticos independientes (esto es, que hayan desarrollado un pensamiento crítico), lo que a su vez daría lugar a un enfrentamiento dialéctico que supere la dicotomía tradicional entre tesis y antítesis. Una dicotomía que tuvo su razón de ser a la luz de una tradición polarizada, en donde la ciudadanía en general

no podía reivindicarse como protagonistas políticos, y su único cometido era sumar a una u otra facción. La superación de una contradicción binaria entre opresores y oprimidos dificulta la identificación del ejercicio del poder, así como de los ejecutores. La aceptación de la diversidad política conlleva la asunción de una dialéctica plural, en donde debemos asumir que surjan microprocesos dialécticos, que a su vez pueden iniciar y acoger nuevos procesos individuales. Es decir, volviendo a Foucault, el poder no se puede poseer (Foucault, 2002, p. 33); se trata de la forma en que la comunidad establece las relaciones, inspiradas en el *arkhé*, en cuya estructura solo podemos transcribir una relación binaria entre opresores y oprimidos. Foucault apunta a que el poder no es un asunto de facciones, sino que tan solo es un ejercicio fruto de la forma en que las sociedades occidentales han venido organizándose y, en consecuencia, puede ser ejercido, pero al mismo tiempo es posible ser objeto pasivo de otra relación de poder en un contexto diferente. El poder es el mismo; nuestra posición social, sin embargo, varía a lo largo de nuestras vidas.

## **6. Conclusiones**

No parece que sea posible extraer la verdadera transcendencia de nuestras acciones políticas. De hecho, es bastante complicado si quiera inquirir la naturaleza misma de un acto. Que el movimiento histórico se base en las acciones de los seres humanos, sujetas a la impredecibilidad y a nuestra escueta perspectiva, nos indica la falta de control que tenemos sobre el devenir de nuestra comunidad y, en consecuencia, sobre la Política misma. Desconocemos el origen de la voluntad y su propia composición, así como el límite en donde a partir del cual podemos determinarla como nuestra. Además, existen toda una serie de rituales, apellidos, tradiciones y un sinnúmero de variables que intervienen en la significatividad de la acción. Por eso no es lo mismo las acciones de un rey que las de un plebeyo, aunque en esencia sean las mismas. De igual modo, la voluntad viene determinada por tantos factores externos e internos que uno nunca puede llegar a estar seguro de ser dueño de sus propios deseos e intereses.

Dada la impredecibilidad de los actos humanos, lo único invariable es la esfera política en la que tienen lugar. La Historia avanza (se desarrolla delante de nuestros ojos) a través de los actos (voluntarios o no) de quienes tiene acceso a la esfera pública. Todo lo que forma parte de la vida privada de las personas solo tiene trascendencia para una comunidad cuando esas mismas personas pueden volcar las consecuencias de sus

experiencias privadas en las acciones políticas que emprenden. Puesto que aspiramos al establecimiento de una sociedad política permanente (una comunidad democrática) en la que todos van a participar en el diálogo público, se hace necesario establecer un rumbo moral que determine el sentido y el valor de las experiencias privadas de la ciudadanía para que otorguen un orden a sus consecuencias. De esta manera, las acciones públicas vendrán dirigidas en un estadio previo por el ordenamiento ético individual y, en consecuencia, la democracia podrá superar sus debilidades internas, marcadas por la condición humana. Así lo entendió Rousseau.

Una de las esferas públicas a través de la cual los seres humanos transforman su entorno es el trabajo, de lo que se deduce que existe una dimensión política en él. La democracia debe aspirar, en consecuencia, a asumir esta esfera, como debe ocurrir con otras tantas esferas públicas en la que los seres humanos coinciden y se relacionan para emprender acciones conjuntas. Sin embargo, el trabajo está hoy condicionado por esa brújula moral, que procede del ámbito privado, y que responde a intereses particulares. En concreto, al de quienes poseen mayor cantidad de recursos y dirigen el rumbo de las economías, que, desde luego, no está en manos de la ciudadanía asalariada. Por eso, en la esfera laboral se está perdiendo el sentido democrático. Y poco importan las direcciones morales de los trabajadores para intervenir sobre el diálogo político, pues su acceso a la praxis por esta vía está limitado, cuando no bloqueada.

Así, tenemos que la acción política es un fenómeno impredecible e incontrolable, que puede desarrollarse en diferentes esferas públicas, y que viene determinada por la dirección moral (cultivada en la esfera privada) de quienes van a participar en el diálogo público. Existen dos alternativas para evitar el vértigo que produce la imposibilidad de aprehender la substancia de la acción. La primera es tratar de eliminar la incertidumbre de la ecuación. Este es el recurso más popular, y consiste en tratar de universalizar las vías por las que discurren los discursos políticos, de tal forma que se unifican los discursos y se eliminan aquellos que no encajan en el patrón. Esto ocurre con frecuencia en determinadas formas autoritarias de gobierno, y con menor rigidez, en las democracias liberales contemporáneas. Consiste en acotar el espacio político a determinadas ideas y acciones que son consideradas como buenas o deseables, criminalizando, denostando o eliminando cualquier discurso que no discurra por la vía oficial.

La segunda alternativa consiste en aceptar la incertidumbre inherente a la acción

humana. Esto supone un riesgo muy elevado para la estabilidad y la continuidad de una comunidad, ya que, si toda la ciudadanía tiene acceso significativo al diálogo público, y un eventual número de personas no está de acuerdo con las conclusiones generales, puede enfrentarse a dicha comunidad, o puede plantearse abrir una nueva esfera política privada. Para asegurar la estabilidad, es necesario que toda la comunidad establezca un sentido general de justicia, de tal forma que todos estén de acuerdo, y a su vez, tengan el control sobre los límites impuestos. Así, se acepta la discordia y el enfrentamiento que alimentan el progreso de la Historia, pero se establecen vías pacíficas para que se desenvuelva sin violencia. A este respecto, cabe destacar el papel que interpretan todas las esferas públicas que forman parte de la comunidad, entre las que destacan la educación y el trabajo. Dos esferas que, en la actualidad, tienen vetado el acceso a la ciudadanía en general, y de las que debe recuperar el control para garantizar el establecimiento de una comunidad política permanente, esto es, una democracia.



## CAPÍTULO V

# LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DESDE UNA PERSPECTIVA POLÍTICA

### 1. Introducción

El sentido último de toda la revisión teórica y política realizada hasta este punto tiene como objetivo no solo la integración del alumnado de los sistemas educativos occidentales a la vida comunitaria, sino además la preparación que recibe para participar de forma activa en la sociedad, poniendo en marcha un pensamiento autónomo y crítico que permitan producir una praxis real en su entorno. La educación democrática, en este sentido, tiene que superar esas limitaciones que dirigen todos sus esfuerzos a la integración de la ciudadanía democrática en un eventual sistema institucional sin atender la formación política necesaria para desenvolverse en ella. El sujeto político es tal porque su condición emana de la naturaleza de sus *actos*. Si toda su disposición se limita a la integración -que a menudo se reduce al mero conocimiento y aceptación del sistema-, a la *acción* política se le niega el fundamento racional para surgir, así como el entorno político en donde ser ejercida. Del mismo modo, el fomento de la autonomía del alumnado se reduce al ejercicio autónomo del trabajo, que implica inteligencia, creatividad para solucionar problemas, capacidad de aprendizaje, etc., pero en ningún caso se fomenta la capacidad de iniciar un *acto*, esto es, de realizar una acción política independiente y transformadora.

El sistema educativo muestra una desoladora realidad con cada acercamiento. Las estructuras intelectuales, apuntaladas con el conocimiento posado en la tradición, se han retirado por completo del espacio escolar, así como de la experiencia educativa misma. En su lugar, ha emergido un sistema institucional que organiza y clasifica al alumnado desde una perspectiva mercantil, siempre atendiendo a criterios laborales. Por eso los criterios de evaluación que se utilizan en el ámbito educativo son cuantificables, y también excluyentes. Y en este proceso, cualquier formación política, o de cualquier otra

índole, que no repercuta en el rendimiento académico y laboral queda fuera del sistema. De este modo, durante las últimas décadas, los sistemas educativos se han encargado de apuntalar una fachada revestida de mantras postmodernos, tales como *la educación democrática, el fomento de la autonomía, el fomento del pensamiento crítico, la cultura de paz, aprender a aprender o la competencia ciudadana*; principios que se repiten como poemas sonoros, pero vacíos de contenido ante la realidad hueca de los procesos educativos que deberían darle sentido. Esto evidencia una clara disposición del sistema educativo hacia unos fines específicos pertenecientes al ámbito económico y empresarial, recogiendo de forma superficial otros valores sociales y comunitarios que contribuyen a generar una falsa imagen de la realidad escolar, infravalorada e infrafinanciada, cuya presencia parece no contribuir al establecimiento de una comunidad política plural e igualitaria, o lo que es lo mismo, una cultura democrática.

Aquellos que quisieron ver en su ideología particular un camino de baldosas amarillas hacia la realización absoluta de la Historia parten desde una premisa perversa: que la ideología se legitima en función del agotamiento de las demás. Esto desvirtúa los procesos históricos en, al menos, dos aspectos. El primero es la suposición de que la síntesis (en términos hegelianos) es poco menos que una tesis a la que su antítesis no ha logrado vencer. Nada más alejado de la realidad. Las síntesis que emergentes aglutinan características de la tesis y la antítesis, es decir, que la lucha entre opuestos no termina con la victoria del uno y la desaparición del otro, sino con una nueva realidad que recoge las características de una y otra en función al desempeño de la relación de fuerza entre ambas. O lo que es lo mismo: una dialéctica desprendida del historicismo, tal y como la concibió Hegel. El segundo aspecto, que se deriva del primero, es la tendencia a absolutizar la Historia, de modo que esta pueda realizarse y, al final, concluirse. Esto, de nuevo, supone una perversa interpretación de la dialéctica que rige el movimiento histórico, que pasa de ser una mera explicación del devenir de los acontecimientos históricos y fenomenológicos para convertirse en un método cargado de intenciones. Así, allí en donde acaba la Historia, se habrán agotado las contradicciones que motivaban su movimiento, es decir, se eliminan los opuestos que originan los enfrentamientos, de modo que una ideología se establece como definitiva. Esto supone la eliminación de la Política, o la sustitución de esta por la Historia, como diría Arendt.

El agotamiento de las contradicciones elimina la diversidad y, en consecuencia, se sustituye la igualdad por la homogeneidad. La libertad política se fundamenta en estos

dos pilares (diversidad e igualdad), y su función no se limita al establecimiento del espacio político, sino que además determina el tipo de movimiento que sucede en ese espacio o, dicho en otras palabras, desbroza el camino para el ejercicio de una acción política pacífica y constructiva, basada en el respeto a los derechos y las libertades individuales. A menudo, la violencia con la que se ha manifestado el ciclo dialéctico, y el absolutismo con el que las contradicciones han tratado de sobreponerse unas a otras, ha provocado que el movimiento histórico venga determinado por la medición violenta entre la relación de fuerzas de los opuestos. De hecho, la violencia en la historia es proporcional a la conclusión dialéctica que se produce. La gran diferencia con respecto a los escenarios históricos pretéritos es que el individualismo ha puesto sobre el tablero un prisma que diverge la acción política en tantos rayos de luz como sujetos políticos independientes posee una comunidad democrática. Sin embargo, si bien el reconocimiento político de la ciudadanía es explícito, no lo es tanto su libertad para el ejercicio de dicha *acción*, en tanto sigue condicionada por las características de los sistemas institucionales contemporáneos, así como por la formación política que recibe.

Desde el recorrido realizado, y a modo de conclusión, nos reafirmamos en la necesidad de que la escuela debe acoger modelos de vida social no solo deseables, sino además realizables. Desde esta perspectiva, la consumación de la Historia se antoja aún más inalcanzable que la disposición humana a establecer relaciones políticas, y a canalizar las contradicciones hacia sendas pacíficas desde las que extraer todo el potencial de los enfrentamientos entre opuestos. En este sentido, y con el ánimo de superar los prejuicios que la tradición de pensamiento occidental ha conservado hacia la política, creemos en la necesidad de establecer una comunidad política universal y permanente, es decir, extender el espacio público de la participación política a toda la ciudadanía y fomentar el *bíos politikós*. De esta manera, las contradicciones que surgen en el seno de las comunidades políticas no son absorbidas o eliminadas por la tendencia dominante, sino que se ofrece un espacio para que los conflictos puedan ser expuestos, compartidos y discutidos, siempre a través de vías pacíficas amparadas por el Estado y sus instituciones. A estas, habría que añadir otras esferas que poseen una dimensión política, y que, sin embargo, no conviven bajo el paraguas del Estado, como el trabajo.

En un escenario como ese, es necesario que la ciudadanía asuma un rol activo. La escuela, en este sentido, adquiere un papel protagonista en la formación de los sujetos políticos, que deben ejercer una praxis transformadora a través de la reflexión y la acción.

Asimismo, habrán de tenerse en cuenta las características concretas y específicas de la sociedad occidental contemporánea, que a pesar de las diferencias culturales que existen entre los países dentro de la misma tradición cultural, podemos identificar ciertas tendencias, presentes en todos los lugares, que determinarán la dirección política de estas comunidades. Es tarea de la escuela afrontar los nuevos retos siempre desde la misma premisa: los fines objetivos y universales no existen; en su lugar, existen virtudes y construcciones sociales deseables, que han repercutido de forma positiva en la evolución de las sociedades, y que existen gracias a las contradicciones entre opuestos que se han dado en momentos pretéritos de la historia occidental. Por eso, el establecimiento de un espacio político preparado para la canalización de los enfrentamientos ideológicos es fundamental para no detener el progreso, y a su vez, no permitir que deriven en conflictos más graves.

## **2. El establecimiento de una comunidad política permanente**

El movimiento que concebimos y reconocemos en la Historia se manifiesta a través del enfrentamiento entre opuestos, que deviene en contradicciones, conflictos, guerras, crisis y otros procesos marcados por la relación de fuerzas entre lo establecido y lo que viene a cambiarlo. Por eso concebimos la utopía como un final, como una sociedad realizada en donde no emerge ninguna nueva contradicción y el movimiento histórico se detiene. La primera consecuencia surge de manera inmediata: sin contradicciones, la Historia llega a su final. Nada hay tras la utopía, salvo un perverso estatismo sempiterno sin opuestos que provoquen movimiento alguno. La segunda consecuencia atañe al ámbito de la Política, y tiene que ver con la imposibilidad de las generaciones posteriores para intervenir sobre su comunidad debido a que ni tendrían formación política (a causa de su falta de utilidad) ni existiría un espacio público en donde ejercerla. Del mismo modo que la realización de la Historia acabaría eliminándola, la consumación de la Política terminaría extinguiéndola.

Descartar la utopía final (la realización de la Historia) de las posibilidades de la política no implica un necesario rechazo a la dialéctica hegeliana, ni a dialéctica en términos materialistas, tal y como la planteó Marx. Tras retirar el historicismo que empuja la dialéctica hacia un necesario final, es posible extraer del ciclo dialéctico mucho más que una fórmula o un método para hacer coincidir la Historia con los más altos fines (a menudo subjetivos) de la humanidad. El descubrimiento de estas dinámicas reveló un

movimiento basado en el conflicto que, desde posturas historicistas, se ha intentado evitar mediante el establecimiento de una sociedad definitiva, esto es, eliminar el conflicto a través de la eliminación de las contradicciones. En efecto, el movimiento histórico ha venido manifestándose a través de las contradicciones dialécticas que surgen entre los opuestos. Pero estas no necesitarían desenvolverse a través de procesos violentos si los opuestos disponen de un espacio político en donde confrontar sus ideas y canalizar el enfrentamiento a través de vías pacíficas, para lo cual es necesario, a su vez, establecer reglas culturales comunes a todos para dirigir tales procesos. En otras palabras, la disposición de un espacio político permanente puede desterrar el historicismo que trata de manipular la dialéctica para ponerla al servicio de unos fines específicos sin detener el progreso que emana de la contradicción. De este modo, la consumación de la dialéctica no acabaría erradicándola (bien por la consumación de la sociedad, bien por la eliminación de los opuestos), pues a continuación desaparecería ese movimiento dialéctico y, en consecuencia, se detendría la Historia y cualquier progreso social. En su lugar, su descubrimiento nos revela la naturaleza del movimiento, la Historia en acción, y su conocimiento y su estudio nos permitirán continuar con el ciclo dialéctico a la vez que evitamos sus consecuencias más nefastas, en forma de violencia y destrucción, a través de la apertura de nuevas vías sobre las que pueda discurrir el conflicto de manera pacífica.

La democracia liberal, así como sus productos, han tratado de establecer estos canales de acción, basados en el respeto a los derechos y libertades de la ciudadanía, bajo el amparo de la justicia. Sin embargo, esta iniciativa ha resultado ser insuficiente. El problema ya no reside en la forma en que los opuestos se enfrentan, pues las democracias contemporáneas han conseguido abrir estas vías para la resolución pacífica de tales conflictos, al menos en lo relativo a la gestión de los problemas internos, si bien con distintos resultados. El problema ahora está relacionado con la configuración estructural de estas vías, que parecen ser incapaces de gestionar la creciente demanda de participación. Desde hace al menos dos siglos, el protagonismo político de las democracias liberales ha venido articulándose en torno a los partidos políticos, basando la participación en modelos más o menos representativos, en donde los derechos quedan garantizados a través de la clásica división de poderes entre el legislativo, el ejecutivo y el judicial. De forma paralela, las demandas participativas han venido creciendo hasta superar esta dimensión, siendo numerosos los colectivos y organizaciones sectoriales, así

como sujetos independientes, que llaman a esta puerta, que generan nuevas contradicciones, y para los que las vías tradicionales de participación política no están preparadas. En consecuencia, surgen conflictos sociales, más o menos extendidos en el tiempo, alimentados por las demandas en materia laboral, sexual o política de numerosos colectivos. Esto entraña riesgos significativos, pues el descontento generalizado es el caldo de cultivo de donde surge la demagogia.

Este no es el único problema que surge en el seno de las democracias liberales. Desde las últimas décadas del Siglo XX y las primeras del XXI, vienen enfrentándose a una serie de debilidades internas que emergen por diferentes flancos. Algunas tienen que ver con la aparente incapacidad del sistema político occidental por mantener su progreso político interno, del mismo modo que parece haber llegado a sus límites en lo relativo al desarrollo material. Otras amenazas se deben al surgimiento de nuevas realidades sociales, que a su vez están generando un nuevo sujeto postindustrial y, desde luego, postmoderno. Todo esto ha venido a transformar el contexto social, por lo que se hace necesaria una política distinta. Cuando Fukuyama firmó en 1992 el final de la historia, la metanarrativa liberal se situaba un paso más cerca de su propia realización. Parecía cuestión de tiempo que las pequeñas vicisitudes internas que aún provocaban ciertas tensiones fueran desapareciendo. Nada más alejado de la realidad. Pretender un modelo definitivo, por muy legítimos que sean sus fundamentos y sus aspiraciones, no concluye más que a la desaparición de la pluralidad. Un intento fútil ante el crecimiento de la globalización y las tecnologías comunicativas, que han venido a visibilizar aún más la diversidad humana. El mundo occidental, desde la publicación de la obra de Fukuyama hasta la actualidad, es un buen ejemplo de la imposibilidad de establecer valores objetivos y universales, lo que a su vez impide fijar metas basadas en los mismos.

Esto nos lleva de vuelta al problema inicial: los límites de la participación política de la ciudadanía. Aquí se ponen de manifiesto los límites contemporáneos de la libertad política de las democracias occidentales, determinados por su configuración normativa. Como ya establecimos, del reconocimiento de los individuos de su propia diversidad, y de la igualdad que entre ellos se estipulan, surge la libertad política. O, mejor dicho, de la relación entre los individuos surge la Política; del reconocimiento y la aceptación de la diversidad y la igualdad que existe entre ellos, surge la libertad, cuyo carácter político no se debe más que a la naturaleza de la unión que se establece entre los individuos. Para garantizar el cumplimiento de esta fórmula, las democracias liberales pretenden

salvaguardarla con la ley, del mismo modo que guarda la condición ciudadana. Y puesto que las leyes de una sociedad libre no deben indicar lo que puede hacer la ciudadanía, sino lo que no puede hacer, se establece a través de un esquema negativo el valor de la diversidad y la igualdad. Es decir, las instituciones, con el amparo de la ley, establecen lo que no es ni diversidad ni igualdad, y dejan que sus significados se generen de forma libre a través del esquema negativo de ambos conceptos.

Lo que hace en realidad la lógica liberal es aplicar la fórmula en sentido inverso, colocando la libertad política en el punto de partida. Con esta disposición, el Estado ampara la libertad negativa, delegando en las dinámicas naturales de la sociedad liberal el mantenimiento y la extensión de la libertad positiva ciudadana. La cuestión es que una correcta aplicación de la fórmula nos indica que la libertad política es un producto que surge del consenso entre los sujetos políticos que, de manera voluntaria, han decidido reconocerse en su diversidad, y establecer una relación de igualdad entre ellos. Solo así podrán decidir los términos de una libertad política reconocida, aceptada y respetada por los sujetos que forman parte de dicha comunidad. La aplicación de la fórmula en sentido inverso, tal y como está planteada por la lógica liberal, parte del establecimiento de una libertad política que no ha sido consensuada ni respetada por todos aquellos a quienes concierne. De este modo, y de nuevo a través de un esquema negativo, quedan determinados los límites de la libertad política. Los movimientos sociales que reivindican una mayor participación aluden a un terreno político más allá de estos límites, esto es, fuera de los cauces políticos previstos para el enfrentamiento, lo que los sitúa de manera automática en el ámbito del vandalismo y la criminalidad (fuera de los muros).

Por otra parte, para aplicar el esquema en su forma original sería necesario que los sujetos políticos se reivindiquen como tal, es decir, que no dependiese de un tercero (ni siquiera del Estado) establecer los términos de su libertad política. Es un oxímoron tratar de imponer un modelo absoluto e inmutable en un estado de auténtica democracia, en donde la soberanía recae en el pueblo. Pero para que la ciudadanía asuma su propia soberanía, debe sobreponerse al prejuicio que la tradición ha guardado hacia la Política, superando las limitaciones implícitas en el *arkhé*, de modo que asuma un rol activo y transformador. El establecimiento de una comunidad política permanente no es más que la reivindicación de todo el significado de la democracia. Pero su funcionamiento depende de la capacidad política de la ciudadanía para mantenerla en movimiento, y esto solo ocurre mediante la contradicción que surge entre opuestos. La ciudadanía democrática,

que ha determinado sus propios límites políticos, podrá alimentar el motor social a través de la resolución pacífica de tales conflictos.

Esta propuesta se inspira en el principio de soberanía popular, presente desde la Ilustración, si bien el establecimiento de una comunidad política permanente busca dejar atrás la legitimidad basada en el sufragio o, dicho de otra forma, basada en la representación. A este respecto, cabe destacar dos propuestas políticas que abogan por reforzar la legitimidad ampliando la soberanía y la participación. Anexas a estas propuestas surgen sendos modelos educativos orientados a la formación de los sujetos políticos. Nos referimos a la *democracia deliberativa*, que tiene a Habermas entre sus principales exponentes, y el *agonismo político*, cuyos representantes más reseñables son Mouffe y Laclau (Caro, 2015). Ambas posturas convienen en la creencia de que el conflicto alimenta el movimiento y el progreso social. Sin embargo, ambas difieren en la gestión del conflicto.

En primer lugar, el modelo democrático deliberativo, el cual se inspira en la necesidad de justificar las decisiones tomadas por la ciudadanía y sus representantes (Gutmann y Thompson, 2004, p. 3). Es decir, centra su teoría en torno al esclarecimiento de la soberanía y la legitimación democráticas (Habermas, 1994; Gutmann y Thompson, 2004; Hanson y Howe, 2011), siendo que ambas deben emerger como un producto de la deliberación razonada. Esta propuesta no consiste en extender la deliberación a toda la ciudadanía; ni siquiera se trata de establecer un espacio público para la deliberación. El modelo deliberativo aboga por el consenso entre opuestos, fruto de la deliberación razonada, para el establecimiento de normas vinculantes, lo cual no implica una necesaria participación pública. Es más bien una forma de operar en un contexto democrático en el que se asume la existencia de conflictos que pueden ser conducidos mediante la deliberación hacia un consenso en el que todos puedan converger. Para ello es necesario no dejar fuera del debate ninguna opinión, aportación, punto de vista o intereses. El modelo deliberativo rechaza la universalidad y la objetividad de las normas establecidas, por lo que un requisito fundamental es la temporalidad y la flexibilidad de dichas normas, de manera que en el futuro puedan cambiar para adaptarse a nuevas realidades.

En consecuencia, el modelo educativo asociado a esta propuesta política buscará potenciar los procesos en los que interviene el intercambio de ideas y opiniones entre el alumnado, de manera que integren diferentes puntos de vista a sus discursos (Hanson y



Howe, 2011). El punto de partida para tratar este modelo está en la tensión que existe entre el fomento de la libertad individual y los valores cívicos (Gutmann, 1993), que entraña un complejo equilibrio entre los derechos y los deberes de la ciudadanía, y para el que la democracia deliberativa tiene reservado un método de confrontación que debe saldarse con el consenso. Así, en el ámbito educativo, por ejemplo, se delega en la comunidad educativa y expertos en educación, así como en los representantes políticos y las familias, la tarea de establecer qué modelo escolar desean, alcanzando un consenso en torno a los contenidos y valores que debe transmitir la escuela.

Por su parte, el modelo agonista de la democracia posee una concepción de lo político basada en la confrontación y el conflicto. El principal escollo entre ambas propuestas es que la democracia deliberativa establece normas que son buenas para todos a través del consenso, pues ha surgido de un proceso de deliberación pública y ha contado con la aceptación de todos los interesados, mientras que el agonismo rechaza cualquier intento de eliminar las contradicciones. Mouffe advierte que el establecimiento de un consenso general, que ha recogido propuestas de todos los actores implicados, conduce hacia la homogeneización, una eliminación del *otro*, u *otros*, distinto del *yo*, o del *nosotros*, que acaban absorbidos por un consenso en torno a la primera persona del plural (Mouffe, 1999, p. 755). El agonismo político, que deriva de una reformulación del marxismo, posee un concepto de lo político que entraña una necesaria relación entre opuestos del que surgirá el conflicto que alimentará el progreso social y el movimiento histórico. Es decir, no solo rechaza el historicismo que se desprende del materialismo histórico, sino que además se posiciona contra la versión leninista de la sociedad, la ciudadanía, la Política y la Historia, que las entendía como realidades homogeneizables. Esto se apoya en el presupuesto epistemológico que se desprende de la corriente materialista del marxismo, y que permite fijar realidades cuantificables que pueden ser reducidas o entendidas en una totalidad o hegemonía, en términos marxistas (Caro, 2015, p. 161).

Sin embargo, el agonismo político sí que toma en consideración los procesos dialécticos, según la versión de Marx, es decir, como un proceso de confrontación entre opuestos. Si bien rechaza que el movimiento del ciclo desemboque en un necesario final, toman la premisa del conflicto como un combustible. De hecho, ahí reside la principal crítica hacia el modelo deliberativo: la búsqueda de consensos elimina la confrontación mediante la sustitución de las partes por un gran todo homogéneo. Por supuesto, las

propuestas de la democracia deliberativa son muy discutidas, y poseen un profundo grado de estudio. Es, de hecho, una teoría concebida para su aplicación en el contexto democrático liberal contemporáneo (Gutmann y Thompson, 2004), por lo que sus propuestas son muy concretas y tienen en cuenta diferentes puntos de vista. La democracia deliberativa consigue poner en valor la legitimidad del poder a través de la extensión de la soberanía, de modo que se otorgue una justificación a las normas que la ciudadanía establece para sí misma. Sin embargo, tal y como apunta Mouffe, a través de esta fórmula se elimina el conflicto mediante la supresión de los opuestos (Mouffe, 2014; 2016). Es decir, si la Política surge del *entre* los diversos, el consenso elimina la Política. El establecimiento, el reconocimiento y la aceptación de normas universales y útiles para todos recortan los flecos irregulares que conforman la pluralidad humana. En este sentido, Mouffe se afilia a la corriente de pensamiento de Arendt y propugna una política que solo es reconocible en el movimiento, o a través de este. Una *acción* alimentada por el enfrentamiento entre los opuestos. La única razón por la que deseamos evitar el conflicto es debido a sus consecuencias, y la única razón por la que deseamos evitar tales consecuencias es porque a menudo la Historia nos ha demostrado la fatalidad con la que se manifiestan. Al respecto, Mouffe afirma que la violencia surge debido a la manera en que la hegemonía del poder se ha establecido. Por eso renuncia a un mundo más allá de la hegemonía, y apuesta por la pluralización del poder, de modo que los conflictos se alejen de sus formas antagónicas (Mouffe, 2014, p. 17). De este modo, no se elimina la contradicción y la réplica, sino que conserva su esencia hasta que en algún momento consiga articular alguna crítica constructiva, o, por otra parte, deje de tener representación en el espacio público.

Ambas propuestas abogan por la transformación de los opuestos en meros adversarios, con la consecuente sustitución de la violencia por el diálogo. Por tanto, el modelo educativo asociado a estas corrientes se va a centrar en la formación política del alumnado, esto es, educar en el movimiento político basado en el intercambio pacífico y razonado de argumentos y opiniones. Este es el material antrópico que conforma la base fundamental de las democracias. Por supuesto, este esbozo general quedaría incompleto sin el componente humanista que debe sostener el sistema de valores de la ciudadanía que va a participar en el debate público. Al respecto, cabe destacar la obra *Claves humanistas para una educación democrática*, de Pérez Tapias (1996), en la que combina las características morales de la ciudadanía contemporánea con las características de un

contexto sociopolítico cambiante. La clave, de nuevo, está en los participantes de un sistema democrático más plural y participativo. Sin embargo, aún no hemos establecido ese modelo social al que vamos a asociarle unos eventuales valores morales y éticos que conformen la personalidad de la ciudadanía que sostendrá ese sistema. De hecho, ese sistema habrá de surgir a la medida de la ciudadanía que lo impulse. Lo que es seguro es que las contradicciones en el seno democrático liberal existen, y el conflicto que se genera continúa creciendo. El establecimiento de un espacio político permanente se fundamenta en la necesidad de canalizar las demandas ciudadanas hacia cauces pacíficos, de manera que todas las voces consigan encontrar un espacio institucional para su surgimiento. Y del mismo modo que necesitamos un espacio público en el que confrontar las ideas, necesitamos una ciudadanía formada en el uso de las herramientas democráticas que le permitan participar en él.

Por último, cabe señalar la dificultad para precisar las características específicas de este modelo, pues la participación (que da forma al sistema) se canaliza a través de las vías dispuestas por la propia ciudadanía, es decir, por un material antrópico cambiante e indeterminado. En consecuencia, el poder institucional tenderá a la descentralización, debido a la repartición del poder vinculante. Así, esta propuesta trata de superar la cuestión de la legitimidad del poder, así como de la justificación de las normas vinculantes. El establecimiento de una sociedad política permanente, que ensalce las virtudes del *bíos politikós*, aspira a la superación del prejuicio por parte del ámbito teórico. La *acción* política va a desarrollarse a través del diálogo y la confrontación verbal. O lo que es lo mismo, a través de una praxis, tal y como al entendió Freire; un *acto* que se fundamenta en el proceso *teorético* que engendra una idea, y en la *acción* que le da sentido y permite su manifestación en la realidad social. Y como todo acto político genera una reacción, ese espacio político permanente nos permite evaluar su impacto, e incluso actuar en consecuencia, sin salir del espacio dialógico y pacífico dispuesto para tales fines.

### **3. La educación para un *bíos politikós***

Tal y como defiende Honneth, la Pedagogía y la Filosofía política son indisolubles (Honneth, 2013). La tradición de pensamiento occidental alberga buenos ejemplos de ello. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del Siglo XX esta tendencia cambió y ambas disciplinas se separaron, resultando en una desmembración del saber pedagógico

(Colom, 1992). Esta unión entre ambas disciplinas ha resultado siempre natural y coherente, y se ha debido a la conjunción entre el derecho a recibir una educación de calidad y a la necesidad por parte del Estado de fomentar una cultura democrática. Esta cuestión, que ya estaba presente en la obra de Platón y Aristóteles, y que vuelve a emerger con fuerza durante los Siglos XVII y XVIII de la mano de Locke y Rousseau, plantea la necesidad de perpetuar una comunidad democrática a través de la transmisión cultural que se produce mediante el fenómeno educativo consciente. Es decir, en la medida en que la Filosofía política se preocupaba de los asuntos pedagógicos, el fin último de la educación siempre estuvo al servicio de la formación del *buen ciudadano*, un sujeto que combinaba la formación humanista con la cívica, de manera que el alumnado supere el estado natural presocial, y a la vez integre y conserve la cultura democrática.

Este esquema se mantendría casi intacto hasta mediados del Siglo XX, cuando de manera progresiva, cada vez más asuntos relacionados con la educación comenzaron a ser vertidos en áreas distintos, más allá de la Filosofía política. Bien es cierto que durante los Siglos XIX y XX se experimentó una explosión de nuevas disciplinas que vendrían a establecerse en cuerpos independientes de estudio desde donde abordar mejor ciertas cuestiones científicas. Sin embargo, este hecho no explica muy bien por qué la educación del Estado, en un momento en que los sistemas nacionales de educación comenzaban a generalizarse y universalizarse, dejó de abordarse desde el enfoque político. La respuesta, tal y como apunta Honneth (2013), puede estar relacionada con las limitaciones autoimpuestas por el Estado democrático. Por un lado, existe la tesis que afirma que la cultura democrática es un producto de toda la tradición anterior -guardada por la religión, la comunidad, la familia, etc.-, lo que deja a la educación del Estado un estrecho margen de actuación para intervenir sobre el sistema de valores morales que sostiene la democracia liberal. Por otra parte, las sociedades contemporáneas han conservado la tendencia de llevar al Estado a su máxima neutralidad<sup>23</sup>. Esta perspectiva pone de relieve el derecho (así como la libertad) de la ciudadanía a educar a sus hijos en los valores y costumbres que deseen. Tal y como señala Honneth, es posible que esto “sea la consecuencia no intencionada del propósito, bienintencionado en su conjunto, de hacer justicia al creciente pluralismo de culturas étnicas y religiosas en nuestras sociedades poniendo el acento en la neutralidad estricta de la educación organizada por el estado”

---

23 Al respecto, vale la pena acudir a *Justicia*, de Sandel (2018), en donde pone de manifiesto las paradojas a las que se enfrenta la democracia liberal en su intento por establecerse en un estado de neutralidad.

(Honneth, 2013, p. 383).

Esta última postura es un claro ejemplo de la tendencia neoliberal contemporánea, que, a diferencia del liberalismo clásico, rechaza ciertas formas de instituciones sociales, entre las que se incluye a la democracia o a la educación del Estado. Y guiada por ese ideario, expresado con pulcritud en la sentencia de Thatcher *-No hay sociedad. Hay hombres y mujeres individuales-*, esta corriente señala a la educación universal y pública como una herramienta de adoctrinamiento que atenta contra el derecho natural de los seres humanos a ser educados de manera libre en la naturaleza o en su comunidad (Álvarez, 2011, p. 20). Es decir, bajo esta lógica, la intervención del Estado en materia educativa, que provee un sistema público y universal, funciona como un aparato adoctrinador que impone una visión muy concreta y específica de la sociedad liberal. Del mismo modo, la ley educativa establece lo que formará parte del universo social del educando y lo que no, de tal forma que se limita la libertad del educando al limitarse su visión de la realidad social, que se ajusta a la que los Estados desean. En consecuencia, desde las posturas afines a la versión más extrema del liberalismo, la educación debe ser tratada como cualquier otro producto del mercado, en donde los responsables del alumnado serían los consumidores, mientras que el profesorado serían los productores. Y así, de esta forma, se aseguraría el derecho de las familias a elegir la educación que más les conviene. Esto plantea un dilema a nivel jurídico y moral, y es que un Estado de derecho no puede exigir a su ciudadanía una actitud cívica para la que no ha sido preparada (Álvarez, 2011). Desde una lógica ultraliberal, en donde el Estado posee unas competencias muy limitadas, esto no supone un problema, sino una forma de potenciar la pluralidad que alimenta la democracia. Sin embargo, no es verdad que una educación universal y reglada al cuidado del Estado elimine la diversidad del alumnado. Por el contrario, la educación democrática asume el valor de esa diversidad, y fomenta los cauces y los recursos necesarios para aprovechar su potencial sin derivar en conflictos violentos. En otras palabras, la educación democrática se pone al servicio de la cultura democrática, y la única razón por la que los intereses particulares del Estado podrían llegar a coincidir con esta cultura se debe al eventual compromiso que asuma con los fundamentos del sistema político democrático.

La transmisión de una cultura democrática, vertebrada por un conjunto de valores éticos y morales, no tiene por qué invadir los derechos y libertades individuales, sino que, más bien, puede convertirse en el último refugio para su perpetuación. Y esta cuestión

cobra especial relevancia si le sumamos el hecho de que, tal y como nos recordaba Aristóteles o Dewey, solo las actitudes democráticas conservan las democracias. Es decir, que una comunidad política democrática se conserva y se reproduce si toda la ciudadanía se integra en esa cultura y muestra una disposición política manifiesta hacia el cuidado de su sistema ético y moral. Por esta razón, debe existir una formación política específica y común para toda la ciudadanía, para poner a su alcance un sistema unificado de participación política. La disgregación educativa en pequeños núcleos que funcionan de manera independiente y aislada, o dispuestas en redes interconectadas de colectivos o agrupaciones, contribuyen a la fragmentación del sustento moral de la democracia. En efecto, el deseo de libertad se ve satisfecho a través de esta fórmula, pero a la vez, interviene en la eliminación de un espacio político común y democrático en donde poder ejercer tal libertad, lo que a la larga provoca una erosión de la convivencia comunitaria.

Que la privatización de la educación contribuya al desmantelamiento del sistema democrático es una consecuencia más que prevista por el ideario neoliberal. Es, de hecho, una de sus máximas aspiraciones. Como ya se ha mencionado, tanto en la Escuelas económicas de Chicago como en la Austriaca existen teóricos minarquistas que, en general, han venido a establecer un paralelismo de base entre la libertad individual y la libertad económica desde la que construir sus derivados sociales. El propio Hayek se cuestionaba el sentido mismo de la *sociedad*, rastreando su origen etimológico, y extrayendo su generosa amplitud conceptual y semántica para determinar su falta de sentido actual (Hayek, 2010, pp. 183-187). Lo que se concluye de las aspiraciones sociales del doctrinario neoliberal es la firme convicción de que determinadas instituciones -y ponen al Estado en el centro de las críticas- son contrarias a la libertad individual, de tal forma que la libertad política viene determinada por el grado en que el Estado permite hacer, mientras que la libertad económica se establece en función de las limitaciones personales de cada individuo. Esto explica que, según el doctrinario neoliberal, a menor intervención del Estado en asuntos económicos, mayor nivel de libertad experimentará la ciudadanía en general. En un escenario como este, la educación democrática dependiente del Estado carecería de sentido, pues la propia democracia quedaría marcada por la espontaneidad de los grupos de personas que, de manera voluntaria, deciden unirse para emprender proyectos en común.

Del mismo modo que un Estado democrático necesita de una educación democrática para fomentar y perpetuar una cultura política afín, una nación a la medida

del neoliberalismo, de carácter minarquista y libertarista, no necesita tal tipo de educación por dos razones. En primer lugar, porque el Estado no debe intervenir sobre los procesos educativos que las familias deberían poder establecer de forma libre. Las funciones del Estado (si es que debe existir) deben limitarse a la organización general de las infraestructuras, a los asuntos internacionales y a la protección de la propiedad privada, mientras que todo lo demás es considerado un ataque a las libertades individuales. En segundo lugar, porque no respeta el libre desarrollo de las personas. Cualquier imposición de una educación universal al amparo del Estado se considera un intento de adoctrinamiento e imposición de una eventual cultura política y comunitaria a la ciudadanía.

Por el contrario, y utilizando las dos razones presentadas, podemos extraer el fundamento de una educación democrática para el fomento de un *bíos politikós* establecido y generalizado. No se trata de extraer las características de este ideal educativo a partir de los errores o deficiencias del sistema neoliberal, sino en el hecho de que cada comunidad tiene su propia educación. Los sistemas educativos estatales solo tendrán sentido allí en donde el Estado goce de legitimidad, mientras que un modelo de sociedad neoliberal no precisará de un sistema estatal, sino de algún tipo de regulación que establezca los márgenes legales en donde el fenómeno educativo pueda desarrollarse. Por la misma lógica, no será igual el concepto de educación democrática que emana de las sociedades occidentales contemporáneas, que aquella que surgiría de una sociedad política como la que proponemos. La educación democrática, pensada para su aplicación en una comunidad política permanente, se establece de manera necesaria para todos de igual forma porque, como decía Aristóteles, “lo que es común debe aprenderse en común” (2019, p. 177), y porque solo así se garantiza el establecimiento y funcionamiento de una cultura y su sistema político, en este caso el democrático. Y solo así se garantizará un desarrollo sostenible, permitiendo el progreso dentro de los límites que impone el sistema de valores cultural. Gracias a la transferencia cultural que se produce de una generación a otra, se perpetúan los pactos políticos que garantizan los derechos ya establecidos.

Convenimos en la dificultad para establecer qué es, con exactitud, lo que determina a una cultura, una comunidad, un país o, en definitiva, a una sociedad. No están claros ni sus límites formales ni sus implicaciones. Pero sí sabemos de la grandiosidad de las empresas emprendidas en común. Los grandes logros de la humanidad han tenido numerosos ejércitos detrás, a veces de soldados, pero también de científicos, legisladores

o constructores. La degradación del *arkhé* en la Grecia de las polis cambió por completo la relación que se establece entre los que ordenan y los que obedecen, cuyo fundamento pasó del liderazgo al mandato. Milenios después, el individualismo reclamó los derechos y las libertades que cada uno posee como individuo, y que se habían perdido tras siglos operando según los esquemas impuestos por la tradición occidental. Hasta este momento, los conceptos de *sociedad* o de *comunidad* continuaban inalterables, si bien nuevas concepciones se abrían paso a la luz del liberalismo. De hecho, el Estado interpretaba un papel fundamental en la hoja de ruta ilustrada, y continuó haciéndolo al comienzo de la Edad Contemporánea. Sin embargo, el individualismo aún habría de evolucionar del lado minarquista, e incluso llegar a fundamentar posturas anarquistas, tales como el anarcosindicalismo, el anarcocapitalismo u otras corrientes libertaristas. Fue entonces cuando surgieron nuevas explicaciones de la realidad social, que comienza a ser considerada como una construcción humana establecida, pero que no ha surgido de la unión espontánea de la ciudadanía, sino del acto voluntario de una minoría. Según el doctrinario neoliberal, la educación, así como otras instituciones del Estado, tienen el objetivo perpetuar la sociedad tal y como la conocemos en la actualidad, dirigida por un Estado central, en donde a la ciudadanía se le permite el acceso a una participación política limitada y con una libertad condicionada.

Sin embargo, el Estado llevado al límite minarquista puede no llegar a perpetuarse en el tiempo. Tal y como señala Álvarez, existe una paradoja entre las demandas neoliberales y la capacidad de la sociedad para asegurar la libertad política y de elección de la ciudadanía (Álvarez, 2011). Cabe recordar que el fundamento del pensamiento neoliberal (basado en el individualismo) proviene de una tradición que, tras numerosos giros dialécticos, llevaron a la refundación del Estado tras la caída del Antiguo Régimen con el fin de que asegurara los derechos y libertades emergentes. Y que una de las razones por las que en la actualidad los poseemos es debido a la protección otorgada por el Estado, una construcción política de seres humanos que aceptan el régimen en el que viven, o generan una contradicción dialéctica que permita su cambio. La evidencia nos dice que, si bien en la actualidad existe cierto conflicto e inquietud social, las demandas están volcadas en el lado de la participación, y no allí en donde se reclama un repliegue del Estado. Los derechos y libertades que posee la ciudadanía forman parte de los fundamentos del Estado, y es de hecho el propio Estado quien debe cuidarlos y ampliarlos para su sostenimiento. El concepto educativo neoliberal no fomenta una verdadera



igualdad que genere un estado de libertad, sino que otorga a cada cual según sus capacidades<sup>24</sup>. Más allá del primer impacto material, a la larga el sistema político democrático perdería el combustible que lo mantiene en movimiento, esto es, una ciudadanía que respete el valor de la diversidad, así como la igualdad de todos. Es difícil imaginar cómo puede llegar a surgir de forma espontánea una sociedad civil que comprenda el valor de la pluralidad y la igualdad en un contexto económico basado en la libre competencia.

Este es el valor de la educación democrática. Más allá de su aplicación pedagógica, de sus repercusiones didácticas, e incluso de sus consecuencias para la realidad diaria de la escuela, este ideal educativo no pretende convertirse en un libro de instrucciones que guíe el proceso de organización escolar. La educación democrática tiene por objetivo cuidar y fomentar la cultura democrática. Su cometido se reduce a la transmisión de la cultura comunitaria, es decir, política. Toda educación para la integración en la vida comunitaria tiene algo de político, pues está pensada para desenvolverse en sociedad junto a otros miembros. Que dicha formación política alcance su mayor grado de libertad depende de que tales relaciones se establezcan, en primer lugar, entre diversos (y que esa diversidad esté reconocida), y, en segundo lugar, en igualdad, de tal forma que el valor de las opiniones e ideas recaiga en sí mismas y no en quien las posea o en los rituales que las envuelve.

La educación democrática es, ante todo, la voluntad política que aspira a una sociedad mejor. No podemos aventurar cómo habría de estructurarse y organizarse una escuela en una sociedad como la descrita, como tampoco podríamos aventurar las formas de una sociedad con un espacio político permanente, ambas por los mismos motivos: el material antrópico que las conforma. La pluralidad de ideas y opiniones forma parte fundamental de un Estado político libre y, en consecuencia, sus instituciones estarán a merced de la voluntad de la comunidad. Así, la escuela habrá de satisfacer necesidades y demandas distintas en cada lugar. Esta es, de hecho, la única condición para garantizar el establecimiento de un estado de libertad política, con una protección institucional, y un bagaje político suficiente como para ejercerla. Tal y como nos recordaba Dewey, en todas las comunidades existe un acto educativo que contribuye a perpetuar los códigos y los

---

24 Esta es una referencia a la famosa cita “de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades”, que aunque es anterior a Marx, quedó plasmada por este en su *Crítica del programa de Gotha* (Marx y Engels, 2004, p. 29).

signos colectivos (Dewey, 2001, pp.13-15). De esto depende la reproducción cultural. Por eso, la libertad de elección de centro puede llegar a repercutir de manera positiva en la libertad negativa temporal de las familias. Sin embargo, a la larga, se habrán eliminado aquellos conocimientos sociales que mantenían la cohesión del Estado democrático, así como de su cultura política. Es decir, que la libertad política de las sociedades contemporáneas es fruto del cuidado del Estado hacia la cultura democrática, a diferencia de lo que defiende la tesis neoliberal, que sitúa al Estado como el gran limitador de tales libertades individuales.

A este respecto, cabe señalar que tanto Dewey como los diferentes postulados neoliberales conservan un elemento común: el prejuicio de la Filosofía hacia la Política, que ha conseguido sobrevivir más allá de los límites de la Modernidad. Tanto es así que, para unos y otros, la mejor política parece seguir siendo aquella que menos tiempo ocupa y que menos competencias posee. En el caso de la joven tradición neoliberal, este hecho se manifiesta a través de su marcado carácter minarquista; en el caso de Dewey y otros defensores del Estado democrático, abogan por una formación política de la ciudadanía para garantizar que los valores democráticos continúen vigentes. En ambos casos, existe un ideario teórico interno que hace de la política una herramienta adoctrinadora para unos, y liberadora para otros. El establecimiento de una comunidad política permanente supone elevar la Política más allá de su mera funcionalidad. Se trata de una forma de vida, un *bíos politikós*, un medio discursivo para mantener el movimiento social sin recurrir a las más bajas formas de la violencia en la resolución de los conflictos. La Política surge *entre* los diversos y, en consecuencia, la educación democrática tiene que respetar y fomentar, en la medida de lo posible, la pluralidad. Sin embargo, las relaciones políticas *entre* esa diversidad tienen que darse dentro de un marco institucional que fomente el diálogo pacífico a la vez que respeta los Derechos Humanos. Puesto que ese marco será igual para toda la comunidad, es conveniente establecer un sistema educativo que introduzca con las mismas garantías a todo el alumnado en ese marco institucional.

#### **4. La evolución de la metanarrativa moderna**

Foucault deseaba, más que dar comienzo al discurso, poder agarrarlo y fluir con él. “Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios”

(Foucault, 2019, p. 11). Entonces no habría inicio, y puesto que quienes se sumergen en los discursos que ya están en marcha van a fluir con ellos, quizás ni siquiera tengan que preocuparse por su final. Y continúa: “pienso que en mucha gente existe un deseo semejante de no tener que empezar, un deseo semejante de encontrarse, ya desde el comienzo del juego, al otro lado del discurso” (Foucault, 2019, p. 12). Y así es como fluye, sin cambios ni alteraciones. Nacemos en ellos y nadamos según la corriente. Y es que los discursos, a menudo, se hallan al amparo de instituciones más grandes que los propios individuos. Por eso, evitamos la frustración y el desasosiego que produce empezar, así como el miedo a la confrontación, al azar, a lo tajante y decisivo, a las luchas, a las victorias y a las servidumbres. Es más sencillo dejarse llevar por el discurso ya empezado, controlado por procedimientos institucionales que buscan retirar del mismo cualquier atisbo de aleatoriedad y sujeción material.

En la sociedad occidental, de todos los procedimientos de exclusión que afectan al discurso, destaca el de la prohibición por su extensión y familiaridad. Existen cosas de las que no podemos hablar ni todas las personas ni en todas las circunstancias. Depende de lo que se dice, de dónde se dice y de quién lo dice, así como del ritual en que se envuelve dicho discurso. Existen objetos que, por su naturaleza o por su tradición, están más vetados que otros, y entre todos ellos, destacan de manera especial la sexualidad y la política, “como si el discurso, lejos de ser ese elemento transparente y neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica, fuese más bien uno de esos lugares en que se ejercen (...) sus más temibles poderes” (Foucault, 2019, p. 15). Como estructuralista de segunda generación, Foucault prestó especial atención al lenguaje, identificando formas de dominación que generaban nuevos oprimidos por el discurso social (en su caso, locos y criminales). Se trata de una nueva concepción del poder, que surge ahora diseminado a través de los microprocesos dialécticos, contraria a la clásica lucha de clases marxista, que fluía gracias a la dicotomía entre opresores y oprimidos.

Desde luego, Foucault no fue el primero en rebelarse contra el materialismo histórico marxista. Existían ya adversarios intelectuales que negaron desde el principio esa concepción de la historia, alimentada por la lucha entre opuestos, que en una etapa final devendrá en la sociedad comunista sin clases. De hecho, fueron numerosas las escisiones en el seno mismo del socialismo europeo, siendo la socialdemocracia uno de los productos que más había cuestionado el marxismo ortodoxo. Durante el Siglo XX, surge el estructuralismo, un movimiento científico que trató de identificar las estructuras

que conforman y determinan la realidad social. Los estructuralistas franceses, entre los que destaca Lévi-Strauss, pusieron el foco en las estructuras del lenguaje, y en la dominación que se ejerce a través de sus formas y usos. Por su parte, la tradición marxista, con Althusser a la cabeza, desarrollaron su obra en el marco del marxismo estructural, que aceptaron e investigaron acerca de las estructuras que dominan la cotidianidad, pero con el objetivo puesto sobre las estructuras sociales, no lingüísticas. Así, Althusser defendió la existencia de una estructura marcada por las condiciones materiales de la producción, que en última instancia van a determinar las condiciones de existencia (Althusser, 2003). El marxismo había rechazado los postulados idealistas que negaban la influencia material en la sociedad para prestar toda su atención a los procesos internos de los individuos, y el estructuralismo parecía caminar por esta senda.

Tiempo después se realizarían actualizaciones a las teorías de Foucault, en donde se superan las implicaciones de la *microfísica del poder* para poner de relieve la evolución de la sociedad occidental bajo la lógica capitalista (Han, 2012). Es decir, el progreso del mercado, que ha dejado atrás una economía de producción en occidente por una economía de consumo, ha transformado las sociedades para satisfacer sus demandas. De este modo, Han identificó una transición de la “sociedad disciplinaria” (Foucault, 1996, p. 91) a una sociedad de rendimiento (Han, 2012), en donde la dominación ha dejado atrás su esquema negativo institucional para dar paso a la sociedad del *puedo*, carente ya de dominaciones externas. Estos nuevos “sujetos de rendimiento” (Han, 2012, p. 25) son soberanos de sí mismos, y la explotación interna contemporánea está determinada por su capacidad productiva, cuyo esquema negativo produce depresivos y fracasados. Lo que hace Han en realidad es una lectura postmoderna de las ideas de Foucault al rebufo de pensadores como Nietzsche, Kierkegaard o Heidegger. Estos trataron de superar las limitaciones marxistas a través de la reformulación de las teorías que explicaban el movimiento social y los mecanismos de opresión, sean del lado materialista o idealista de la Filosofía, destacando la fragilidad de las metanarrativas modernas e ilustradas, que parecían mostrar síntomas de agotamiento. Aunque la actitud filosófica que motiva la postmodernidad se fundamenta en parte en el marxismo, rompe con su doctrina, sus explicaciones y sus métodos al plantear la relatividad ontológica para acceder a la verdad, así como la fragilidad conceptual de la misma.

La postmodernidad marca un punto de inflexión en la nueva tradición de pensamiento que iniciaron Hegel y Marx; se distancia de la universalidad propugnada por

la Ilustración, que alimentó tanto a marxistas como a liberales, y estableció un concepto de progreso lineal, fundamental en el surgimiento del historicismo. Lyotard, de hecho, sitúa el origen del pensamiento postmoderno en el Siglo XIX, cuando comienzan a surgir las primeras contradicciones entre el progreso científico, el concepto mismo de progreso en sí, y los metarrelatos existentes (Lyotard, 1987). Una inconsistencia que erosiona la legitimidad del poder, la ciencia o los discursos, y que, a diferencia del relato marxista, no ofrece un futuro de esperanza (Lyotard, 1987, p.4). Esta nueva actitud filosófica pone en duda el valor de las grandes construcciones occidentales, entre ellas el historicismo, la democracia liberal o los Derechos Humanos, vigentes en el contexto y el momento en que fueron fundadas, pero cada vez más relativizadas en el escenario multicultural y globalizado actual. De este modo, incluso el consenso ha devenido en un valor anticuado y sospechoso, porque detrás del mismo se esconden sutiles formas de dominación.

La Teoría Crítica, así como el marxismo en general, se muestran contrarios a esta posición filosófica, si bien a ambos lados encontramos un punto de partida común: la adaptación (con su consecuente transformación) de la sociedad occidental a las necesidades y demandas de un mercado mundial capitalista. A esto hay que añadirle la influencia de las tecnologías de la información, los viajes, los cruces culturales, la mejora en la calidad de vida y otros factores que han venido a determinar un escenario nuevo. En este sentido, la postmodernidad rechaza el *progreso de la humanidad* entendido como una disposición que permite ordenar los acontecimientos de la Historia en un determinado sentido, y propugna la existencia de imágenes estáticas en el pasado de las cuales no es posible extraer un punto de vista superior que otorgue una dirección y sentido a ese progreso (Jameson, 1995, pp. 45-46). Es decir, la relatividad que inunda las grandes construcciones sociales que sostenían las metanarrativas ilustradas ha conseguido disgregar los fines universales de la Modernidad, de manera que no es posible tomar referencias fijas y estables para demostrar la existencia del progreso. Al respecto, Jameson advierte de la urgente necesidad de establecer nuevas referencias, de repensar la hegemonía dialógica postmoderna, pues de lo contrario, “recaeremos en una visión de la historia actual como mera heterogeneidad, diferencia aleatoria o coexistencia de una muchedumbre de fuerzas distintas cuya efectividad es indecible” (Jameson, 1995, p. 21).

Jameson entendía el progreso y la hegemonía del capitalismo como la constatación de una lógica cultural dominante que había acabado por invadir todas las esferas de la vida, transformando incluso las nociones clásicas de historia o progreso. El

marxismo, a este respecto, identifica de igual modo una transformación cultural, y señala también al capitalismo como causante de la organización hegemónica de la sociedad occidental. La diferencia reside en que el materialismo histórico arroja interpretaciones de la realidad social distintas a las postmodernas. Para los primeros, tales transformaciones forman parte de un ciclo que habrá de concluir con la llegada de una sociedad final sin clases, y ese es el destino del movimiento histórico. Para los segundos, tales cambios no son más que el triunfo ideológico del capitalismo, por encima incluso de la metanarrativa liberal, que ha estirado las virtudes del individualismo hasta los límites comunitarios humanos. Tal y como apuntó Inglehart, el capitalismo ha venido procurando un aumento en la calidad de vida de las sociedades occidentales, en donde la ciudadanía ha visto cubiertas sus necesidades materiales primarias y, en consecuencia, aúpan sus deseos e intereses hacia estadios espirituales (o postmaterialistas), relacionados con la satisfacción de los deseos e intereses individuales (Inglehart y Flanagan, 1987; Inglehart y Baker, 2000; Inglehart, 2000). Es decir, la lógica cultural capitalista, en su constante evolución, ha premiado los valores individualistas de la ciudadanía por encima de cualquier aspiración comunitaria. Por eso el aglutinante de las grandes construcciones sociales modernas ha dejado paso a un individualismo cada vez más aislado de sus compromisos cívicos.

De aquí se desprende la dificultad con la que pueden llegar a sintonizar las aspiraciones marxistas con las interpretaciones postmodernas. Sin embargo, la postmodernidad no es una hoja de ruta, sino la interpretación postmarxista de una sociedad a la que se le agota el discurso ilustrado. Esto incluye a las construcciones sociales e ideológicas específicas tanto del marxismo como del relato liberal en su totalidad. El propio Jameson reivindica a Marx y su forma dialéctica de interpretar el desarrollo y el progreso histórico provocados por el capitalismo: “Marx nos exige imperiosamente hacer lo imposible: pensar este desarrollo al mismo tiempo en términos positivos y negativos” (Jameson, 1995, p. 104). Es decir, acepta que las predicciones de Marx puedan ser erróneas y que no exista un final de la historia, pero no renuncia a la *acción* política. En otras palabras, es posible estudiar la realidad social bajo el enfoque postmoderno con una actitud crítica y una voluntad transformadora. De hecho, esta es la tónica ha marcado la obra de la Escuela de Fráncfort. La Teoría Crítica, heredera marxista, recoge su ideario para reinterpretarlo en la sociedad del Siglo XX. Aceptan y reclaman una transformación de la sociedad, e identifican los abusos y la dominación que se ejerce

bajo el paradigma capitalista. Sin embargo, al mismo tiempo ensalzan las virtudes democráticas ilustradas, defendiendo el valor de determinadas instituciones de la Modernidad (Habermas, 2008).

Cabe señalar que la postmodernidad es tanto una corriente filosófica como una interpretación de la realidad social que, en la actualidad, está encontrando refugio en una terminología más ajustada a su pluralidad productiva. De esta forma, han surgido términos como “capitalismo tardío” (Jameson, 1995) o “modernidad líquida” (Bauman, 2004) que aleja la producción científica del área de influencia del término *postmodernidad* para encauzarla hacia concepciones más precisas. En cualquier caso, se evidencia el fluir de los discursos que nos envuelven y con los que nos dejamos llevar. Solo los sujetos políticos, aquellos que han reivindicado su *bíos politikós*, son capaces de intervenir sobre los discursos. Y lo que es más, son incluso capaces de engendrar discursos nuevos.

## **5. La identidad democrática en el marco de la postmodernidad**

Si existían valores universales en torno a los cuales articular la democracia liberal, y por extensión, la educación democrática, la sociedad postmoderna ha venido a ponerlos en tela de juicio. La cultura occidental contemporánea, fragmentada en lo social pero ordenada en lo económico, ha dado como resultado una cultura heterogénea que relativiza el progreso social y cuestiona la validez de los grandes avances de la humanidad, a la vez que parece haber encontrado una dirección productiva basada en el rendimiento económico. En este escenario, la educación democrática pierde su sentido ante la futilidad de la democracia misma que, en última instancia, se trata de un abandono del terreno político. O, dicho de otra forma, una reducción de la esfera pública, marcada por las condiciones materiales de la producción capitalista, ha producido una limitación del terreno político en donde el ámbito teórico ha quedado desparramado ante la falta de criterios unificadores que articulen el pensamiento contemporáneo. Por eso, cabe preguntarse, ¿es posible una educación democrática en la sociedad occidental contemporánea, marcada por la heterogeneidad de criterios morales y cívicos que determinen un sentido general al sistema político democrático? ¿Cómo establecer un valor estático y universal, reproducible por la escuela, en la era de la relatividad y el cuestionamiento?

La cuestión de fondo está en la incapacidad de la sociedad occidental contemporánea para establecer una identidad que permita a la ciudadanía erigirse como una sola cultura a través del establecimiento de criterios y normas universales. La divergencia cultural, en parte motivada por las condiciones de producción capitalista, pero también debido a las particularidades materiales y espirituales de occidente, han provocado una ruptura en la línea de filiación identitaria. Por eso, los valores que antes nos parecían universales e incuestionables, son hoy objeto de discusión, cuyo terreno de discordia se ha trasladado al ámbito de la Política, la Sociología o la Historia. Esta fragmentación de la identidad occidental se debe en parte a la influencia del individualismo, aunque no es la causa directa. En un momento en que las tesis individualistas y colectivistas estuvieron enfrentadas entre sí, el establecimiento del sistema económico capitalista vino a decantar la balanza en favor de las primeras. No se trata de una acción deliberada, sino más bien de una *selección natural* darwinista (Sandín, 2000) que ha premiado las actitudes ciudadanas que benefician al progreso y al rendimiento del sistema económico, lo que a su vez genera un mayor potencial productivo. De esta forma deviene una identidad laxa, pero ajustada a los criterios de las condiciones materiales de la producción (capitalismo) y espirituales de occidente (individualismo).

Que las dinámicas económicas de una comunidad terminen por transformar su estructura y funcionamiento no es una particularidad del capitalismo occidental. En general, las comunidades humanas tienden a optimizar los procesos que más les benefician, lo que en última instancia supone una transformación de la forma de vida de la ciudadanía. Por eso no es lo mismo la vida diaria de un pueblo minero que la de una ciudad tecnológica. Y en este sentido, al capitalismo le beneficia la competitividad y la eficiencia en la gestión de recursos para su propio crecimiento. Por eso los valores que encierra el individualismo sintonizan tan bien con las necesidades y demandas del mercado actual, mientras que las tesis colectivistas señalan la amenaza de que la competitividad social pueda repercutir en el crecimiento de la desigualdad. Lo importante es que el enfrentamiento entre tales posicionamientos sociales no se ha saldado con la victoria del mejor sistema debido a sus condiciones internas, sino gracias a que sus características externas se han adaptado mejor al escenario socioeconómico presente.

No queda claro si el triunfo del individualismo occidental es la consecuencia del prejuicio hacia la Política, o si este enfoque ha venido a potenciarlo. Lo que sí está claro



es la conexión que existe entre ambos. La Política solo es posible *entre* las personas, de lo que se deduce que debe existir una comunidad política que la haga surgir y la ejerza. En consecuencia, tal comunidad debe haber establecido unos criterios y normas que permitan el ejercicio político en libertad. Sin embargo, el establecimiento de tales criterios y normas van contra el sentido estructural del individualismo, que defiende la libre asociación entre personas de manera espontánea, ajustada a las normas que entre ellos decidan establecer. Esta disposición contribuye, como decimos, a la fragmentación identitaria cultural de las sociedades occidentales, sobre las que crecen pequeños grupos y colectivos con una organización política específica y distinta de la estructura normativa política general. Y del mismo modo que las condiciones de la producción económica de una comunidad afectan a los individuos y a su carácter, las estructuras políticas a las que se acogen para participar en la esfera pública van a influir en la ciudadanía.

Debido a la pluralidad de estructuras políticas en las que la ciudadanía puede participar, la educación democrática se erige como una formación política específica para promocionar un modelo político concreto, basado en el respeto a la diversidad y la igualdad. Su objetivo es formar al alumnado en la adquisición de destrezas políticas que permitan participar en el diálogo público, a la vez que se interiorizan normas y reglas que permitan que ese debate sea productivo, lo que a su vez devendrá en un estado de libertad política. Por eso el capitalismo contemporáneo es apolítico. Se nutre de la libre competitividad y el liderazgo (basado en la degradación del *arkhê*), para lo cual no necesita de una comunidad política centralizada y ajustada a una normativa, aunque las microcomunidades políticas que surgen bajo su lógica dinámica le beneficien. Esto se debe a que tales comunidades en miniatura se establecen en torno a un modelo político que poco tiene que ver con la democracia. Se trata de un ejercicio político, en tanto existe una comunidad de personas que se relaciona entre sí, pero eso no implica un necesario ejercicio de libertad política, pues esas relaciones se van a sostener sobre unos eventuales criterios que pueden, o no, beneficiar tal estado de libertad. El reto de la educación democrática no es establecer una comunidad política centralizada, sino todo lo contrario. Como ya habíamos adelantado, el establecimiento de una comunidad política permanente conducirá a las comunidades más grandes a la descentralización, hasta operar en cantidades asumibles por el número de personas que las conforman. En consecuencia, la educación democrática no aspira al establecimiento de unas normas universales, ni mucho menos recurre al adoctrinamiento para imponer un modelo de vida social. Tan solo

reclama la construcción de un marco normativo que garantice la libertad política, y su extensión a todos los que participan de ella.

El modelo de educación democrática propuesto no soluciona el problema de la identidad, ni lo pretende. Tan solo aspira a formar a una ciudadanía capaz de construir la suya propia. Y para ello, debe poseer las destrezas políticas necesarias como para intervenir de forma significativa y constructiva en el diálogo público. De esta forma contribuye a la construcción del espacio social que comparte, en donde le será posible convenir las formas de vida más deseables desde las que extraer, mediante un esquema positivo de su capacidad política, los eventuales valores que sostendrán este espacio público. La necesidad de construir un modelo educativo adaptado al Siglo XXI no responde al deseo de los que buscan construir una identidad específica en este nuevo siglo; es más bien un medio para construir una esfera política plural y abierta, cuyo sistema de valores morales y cívicos determinarán la identidad de la ciudadanía como pueblo. El valor del *acto* político no debe reducirse de nuevo a un sistema basado en medios y fines, pues continuarán desavenidas todas aquellas personas a quienes, incluso en plena explosión de la pluralidad, se les han vetado determinados espacios dialógicos. Debemos extraer de la Política todo su potencial para hacer valer la pluralidad humana, y para ello no hay que construir refugios de individualidad que, si bien permiten construir identidades específicas, nos alejan de nuestra condición política, una particularidad humana que solo surge de las relaciones *entre* las personas. Esta propuesta requiere de un modelo político fluido que permita el encaje y la adaptabilidad no ya a una realidad nueva, sino a la esencia misma de cada ser humano particular: la libertad de cada individuo para ser quien quiere ser. Es decir, permitir que cada uno pueda *actuar* sin las constricciones presentes en la esfera política contemporánea, desvirtuada por el prejuicio, la influencia del capitalismo, las nociones dicotómicas que se preservan en el *arkhé* y su creciente cuestionamiento y futilidad.

Con respecto al rechazo de los refugios de individualidad, es preciso señalar que aquellos que elogian las virtudes del individualismo liberal se concentran en el respeto a los derechos y a las libertades inherentes a cada individuo. Un respeto que no es menor en otros movimientos colectivistas, aunque a primera vista pueda parecer contradictorio. Puesto que la Política surge de las relaciones entre los individuos, y el estado de libertad política solo es alcanzable en tanto tales individuos deciden establecer sus relaciones en un marco de respeto a la diversidad y a la igualdad, se deduce que tal estado de libertad

política solo es realizable allí en donde los individuos han conseguido no solo establecerse como sujetos independientes, sino además ser reconocidos por sus semejantes como tal. Es decir, que un estado de libertad política solo es posible entre la diversidad que conforman los sujetos individuales. En este escenario, los refugios de individualidad nos acercan a un *yo individual* único, y quizás más puro que el *yo social*, pero nos aleja de nuestra condición política comunitaria, que nos exige el sacrificio de ciertos espacios de libertad individual a cambio de un estado de libertad política para todos.

## **6. Conclusiones**

El sistema de valores que posee una comunidad determina la formación de la personalidad de la ciudadanía. Y en el caso de occidente, este sistema ha sido cuestionado desde que Hegel y Marx cortaran el hilo de la tradición de pensamiento. Se produjo entonces una divergencia de la metanarrativa dominante, que derivó en numerosos relatos cuyos orígenes se hallan en el seno de la tradición, pero cuyas referencias comenzaban a desaparecer. En su peor momento, esta ruptura dio lugar a formas autoritarias de gobierno, cuyas narrativas se encontraron pronto con sus propias limitaciones. A pesar de que el relato liberal continúa marcando el paso al progreso contemporáneo, el final del Siglo XX alumbró un nuevo tipo de divergencia ideológica, marcada ahora por la globalización, la inmediatez y la relatividad, y potenciada por el agotamiento de la metanarrativa occidental.

En este escenario, la educación democrática se reivindica con el objetivo de establecer de nuevo un marco normativo que establezca un escenario político permanente en donde poder confrontar la diversidad narrativa actual. Por eso, su principal función es formar a la ciudadanía para su participación en ese escenario. Y para ello requiere afianzar una cultura democrática que supere la ineficacia actual. Una comunidad política permanente requiere de un marco cultural que la educación debe fomentar y afianzar con el fin de garantizar su continuidad. Además, este escenario permite evaluar de manera continua el progreso político comunitario. Una evaluación subjetiva, determinada por el material antrópico que conforma la comunidad.

Creemos que las limitaciones que muestra la democracia liberal es el fruto del prejuicio occidental hacia la Política, tal y como hemos venido exponiendo hasta ahora. Por eso en su seno no han dejado de existir voces contrarias hasta llegar al estado actual

de relatividad. La educación democrática no puede solucionar esto. Su tarea, como decimos, consiste en fomentar y afianzar una cultura dada. Para superar las limitaciones de las democracias contemporáneas se hace necesario repensar su espacio político, pues es ahí en donde pueden desarrollarse la diversidad de opiniones y sugerencias que cada día surgen para recordar que su relato está agotado. En este sentido, la tarea de la educación democrática es doble: por un lado, si bien no es la iniciadora de una cultura política, es la encargada de cuidarla y garantizar su continuidad y, por otra parte, debe formar a la nueva ciudadanía en las habilidades políticas que le permitan desenvolverse en ese nuevo escenario público. Además, debe transmitir y fomentar los valores que surjan y se asocien a esta comunidad política permanente, los cuales no corresponde a la escuela establecer, sino a la comunidad en su conjunto.

En conclusión, la tarea más urgente de la escuela contemporánea en el cumplimiento de sus funciones cívicas es deshacerse del prejuicio hacia la Política, y pensar en el alumnado y futura ciudadanía como sujetos políticos activos, de manera que comience con el fomento de las habilidades que les permita participar en el diálogo público. Una participación limitada por el respeto hacia la diversidad y la igualdad de las demás personas que participan en el debate. Estos son los límites normativos desde los que será posible comenzar a construir una sociedad política permanente, y en donde la ciudadanía pueda asumir un papel político más allá de las limitaciones del *arkhé*.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

#### 1. Introducción

La conclusión general que se desprende de este estudio es que la vida, y todo cuanto supone, se basa en el conflicto. Esto es extensible a cualquier forma de vida orgánica, así como a cualquier sistema inorgánico que consideremos *vivo*. Todos nuestros actos y pensamientos, nuestras emociones, sentimientos, decisiones, discursos e incluso nuestra propia inacción, todo surge con la finalidad de resolver un problema. Las acciones que afloran en nuestra cotidianidad son también el subproducto de fines más elevados, vicisitudes que contribuyen al cumplimiento de otros objetivos que consideramos legítimos en nuestras luchas particulares contra los elementos externos e internos. Por eso a la humanidad le acompaña una utopía conceptual a la que acudir cuando estamos exhaustos, un lugar imaginario en donde descansar de las luchas, y en donde la acción pierde todo su valor. Que los conflictos inherentes a la vida humana hayan dado lugar a la envidia, la ira o la venganza es una particularidad que no existe en otras formas de vida. La política es el único mecanismo disponible de la humanidad para resolver los conflictos que nos son inherentes, pero para eso, todos deberíamos poder participar de ella.

Puesto que la tradición de pensamiento occidental le ha negado a la Política la dignidad de la Filosofía, su desarrollo ha sido incapaz de alcanzar las demandas contemporáneas. Los procesos sociales que implican una disposición política han quedado contaminados por este prejuicio, lo que impide establecer una comunidad política permanente en donde el debate público se abra a toda la ciudadanía y los conflictos puedan encauzarse a través del diálogo. De esta forma, se conservaría el combustible que alimenta el motor de la Historia, a la vez que evitaríamos sus consecuencias más nefastas. Por supuesto, son muchos los elementos que intervienen sobre el éxito de esta fórmula, pero lo que sí es cierto es que la deriva política a través de la tradición de pensamiento nos ha demostrado su incapacidad interna para atender a las necesidades y demandas actuales en materia de participación pública. El establecimiento

de una comunidad política permanente requiere de una ciudadanía formada para participar de forma significativa en ella, aceptando sus fortalezas y limitaciones, y con la conciencia de que el conflicto no puede (ni debe) desaparecer.

La educación democrática, tal y como ha estado planteada en la presente tesis doctoral, es el producto de la tradición pedagógica y política del liberalismo, que a su vez está marcada en un nivel superior por la tradición de pensamiento occidental. Esta ha supuesto el pilar sobre el que se han asentado numerosas civilizaciones bajo el mismo paraguas cultural que nació en la Antigua Grecia. Y desde luego, deben de ser numerosas sus virtudes cuando ha conseguido vertebrar la cultura de cuantos pueblos han habitado Europa desde hace 2500 años. Queda claro que ningún giro político revolucionario va a ser capaz no solo de enfrentarse a la cultura dominante, sino además de hacer realidad aquellos anhelos de los que aspiran a convertirla en la *Cultura* misma. Esto es, sustituir una categoría por otra, una praxis por otra praxis. Y yerran porque no es posible dar comienzo a una verdadera cultura sin una verdadera tradición. En este sentido, ninguna propuesta que incluya el establecimiento de una comunidad política permanente tendría sentido más allá del marco cultural en el que ha sido desarrollada, en este caso, la tradición occidental. Y, en consecuencia, cualquier ejercicio político que surja en el marco de una comunidad política permanente debe quedar legitimado por el precedente cultural que lo inspira y le da sentido, otorgándole rigor y validez. Solo así emergen las grandes construcciones políticas de la humanidad. Ningún ritual nos obliga a aceptar la legitimidad de un representante político salvo por el valor cultural de ese mismo ritual. Ahí reside la desigual trascendencia entre lo que un presidente puede decir en un contexto familiar y en un consejo de ministros, aunque el contenido del discurso sea el mismo.

Dada la importancia de la tradición sobre el surgimiento de la cultura, entendemos que el establecimiento de una comunidad política permanente debe realizarse al amparo de dicha tradición. Esto no implica un necesario ajuste a los moldes impuestos, sino una lectura de los puntos de anclaje a los que agarrar sus características. Es decir, no se trata de buscarle un final a la historia, sino de encontrar la manera de superar el frenazo narrativo de la cultura occidental sin que su aceleración vuelva a depender de la violencia y los conflictos armados. Para este tipo de propuestas, que llaman a la participación política ciudadana, se hace necesaria una educación que supere el paradigma cultural en el que la Política ha quedado anclada en el prejuicio. La educación democrática debe ser la respuesta del ámbito de la Pedagogía al proceso dialéctico contemporáneo, un ideal

educativo que se asocia de manera natural al modelo político social. A continuación, se revisarán las hipótesis de partida a la luz del contenido presentado. De esta manera, trataremos de validarlas basándonos en lo expuesto a lo largo de los cinco capítulos centrales que componen esta tesis. Se ofrecerá una definición del concepto de educación democrática basada en sus componentes sociopolíticos e históricos, y se profundizará en el concepto de *acción*, una de las ideas centrales de la dimensión política de la democracia.

## **2. Verificación de las hipótesis establecidas**

Al comienzo del proceso de investigación establecimos 5 hipótesis que nos han ayudado a orientar la búsqueda de información, a establecer conexiones entre ideas y conceptos, y a extraer conclusiones que nos permitan evaluar su validez. A continuación, vamos a proceder a su dilucidación mediante la comparación de las hipótesis con las conclusiones del estudio.

La primera hipótesis es la más general de todas por ser la más transversal, alcanzando a distintos ámbitos del presente estudio. Fue establecida de la siguiente forma: *el prejuicio hacia la Política, presente en la tradición de pensamiento occidental, ha limitado el progreso de la democracia liberal, ajustándola a unas categorías que operan en un orden inferior al ámbito de la Filosofía. Este prejuicio ha condicionado el desarrollo político de la educación democrática.* El prejuicio que la tradición de pensamiento occidental ha manifestado hacia la Política le ha negado cualquier oportunidad de desarrollo y de progreso interno, con relevantes excepciones, como la de Cicerón en la Antigua Roma. Este panorama habría de cambiar con la llegada de Hegel y Marx. El primero para identificar una Historia más grande que la propia tradición occidental, y del mismo modo que esta no comienza en la Antigua Grecia, tampoco su desarrollo está ligado a su tradición, sino que la supera por atrás y por delante. De esta manera, la Historia deja de ser concebida como un progreso continuo de hechos sucesivos que finaliza en el momento presente, sino que Hegel, a través de su fenomenología, identifica una dialéctica que mantiene en marcha el motor de la Historia, siendo que los acontecimientos son la consecuencia del enfrentamiento entre una tesis establecida y una antítesis contraria que emerge para cambiarla, dando lugar a una síntesis final. Marx aprovechó la dialéctica para insuflarle el espíritu materialista que lo caracterizaría, dando lugar a un materialismo histórico que terminaría por deshacer cualquier noción previa del

desarrollo histórico. Si bien el pensamiento de ambos traspasó los límites de la tradición, no fueron capaces de deshacerse de ciertos elementos y prejuicios que, como decimos, han provocado un desarrollo limitado de la política occidental.

En el Capítulo III exploramos este fenómeno, e identificamos aquellos elementos que, al final de la tradición, continúan condicionando el progreso interno de la política occidental. En primer lugar, nos detuvimos a explorar el origen y las consecuencias del prejuicio hacia la Política. Identificamos su origen en el contexto político decadente en el que comenzó la tradición de pensamiento occidental, y en concreto, en la apreciación que realiza Arendt sobre el juicio y condena a muerte de la democracia ateniense a Sócrates, que sirvió para que sus discípulos, entre ellos Platón y Aristóteles, imprimieran una visión superior de la Filosofía sobre la Política en sus obras (Arendt, 2018). Esta relación ha venido manifestando en las civilizaciones posteriores adscritas a esta tradición cultural. En la Antigua Roma, sus tres periodos políticos (la monarquía, la república y el imperio) estuvieron marcado por este prejuicio. Los romanos tomaron el pensamiento griego como el origen de su cultura de pensamiento, y a pesar de los esfuerzos de algunos políticos por fomentar su desarrollo interno, el respeto hacia la tradición les impidió superar una política determinada por su origen.

Durante la Edad Media, de nuevo observamos el mismo orden jerárquico entre la Filosofía y Política. Toda la vida en el medievo estaba dedicada a la contemplación de la obra de Dios. La política estaba reservada a una oligarquía, compuesta por la monarquía, los representantes religiosos y la nobleza. Todo el pensamiento estuvo dedicado a las vicisitudes filosóficas que enfrentaba el catolicismo, mientras que los asuntos políticos apenas sufrieron algún desarrollo. Este esquema habría de sobrevivir incluso más allá del final de la Edad Media, y se instaló durante los primeros compases de la Modernidad. Sin embargo, tanto la Ilustración como la revolución científica desplazaron ciertos ámbitos del pensamiento pertenecientes a la metanarrativa católica. Esto sirvió para ir desbrozando el camino hacia un pensamiento que se fue despegando de la tradición, y que culminó con Hegel y Marx. La obra de ambos sirvió para acabar con los muros que determinaban el espacio en donde la tradición de pensamiento se había desarrollado. A partir de entonces comenzaron a surgir nuevas experiencias políticas más allá de estos límites. Unas experiencias que, sin embargo, no pudieron evitar las limitaciones epistemológicas que arrastraba, y que en el mismo Capítulo III dividimos en dos fenómenos superiores: la degradación del *arkhé*, y la absolutización de la Política.



El primero viene determinado por su transformación, justo antes de que diera comienzo la tradición de pensamiento occidental. En origen, el *arkhé* significaba tanto comienzo como gobierno, dos ideas que, combinadas, se aglutinaban en torno al actor político principal de la Grecia prepolis: el héroe. Este necesitaba de su liderazgo para emprender una empresa con la ayuda de sus seguidores. Cuando el protagonismo político se trasladó del héroe al legislador, el *arkhé* perdió el liderazgo y se convirtió en el gobierno de unos sobre otros. Con la muerte del último héroe, se perdió además la conciencia comunitaria de aquellos que se reunían para emprender hazañas inimaginables, inspirados por el liderazgo, no obligados por las órdenes del legislador. Esta noción se instalaría en el pensamiento político occidental que, a pesar del final de la tradición, ha continuado vigente incluso en el seno de las democracias liberales. Este es uno de los principales problemas que la democracia contemporánea tiene para atender las demandas participativas de la ciudadanía.

Por otra parte, fruto de este prejuicio hacia la Política, en la Antigua Grecia cundió la idea de que la mejor forma de gobierno era también la más inmutable. Es posible hallar esta idea en la obra de Platón y Aristóteles, y su vigencia se trasladó sobre el hilo de la tradición hasta instalarse en el pensamiento liberal. Esto está presente en la búsqueda de una razón universal y objetiva, que habría de sostener el fundamento espiritual del liberalismo, legitimando su relato y justificando su expansión. Un hecho que habría de estar presente hasta finales del Siglo XX, cuando se instalará en el seno de las sociedades occidentales un espíritu relativista que se propone cuestionar la validez de las construcciones agarradas a este principio de universalidad en un mundo heterogéneo y globalizado, en donde los microrrelatos arrojan diferentes grados de legitimación. La búsqueda de una razón universal que organice las vicisitudes filosóficas y políticas responde al deseo de encontrar una forma de gobierno perfecta y estática. El mismo deseo de los que fundaron Roma para la eternidad. Por todo esto, podemos confirmar la validez de esta hipótesis en el marco narrativo aquí presentado.

La segunda hipótesis planteada fue la siguiente: *tanto el liberalismo como la democracia liberal se hallan en una encrucijada entre sus posibilidades de desarrollo y su aparente incapacidad para mantener el ritmo de progreso marcado durante los Siglos XIX y XX. Puesto que la educación democrática se basa en el modelo democrático liberal, las limitaciones políticas del liberalismo también se reproducirán en este ideal educativo.* El desarrollo de las sociedades occidentales al amparo de la ideología liberal experimentó

un periodo de progreso sin precedentes durante los Siglos XVIII y XIX. En este progreso intervinieron otros factores, como la Revolución Industrial, las Revoluciones francesa y estadounidense o el asentamiento y expansión del capitalismo. La confluencia de tales factores propició un desarrollo material y político muy acelerado que sirvió para establecer la superioridad de la metanarrativa liberal sobre todas las demás. De hecho, el resto de las ideologías fueron agotándose a lo largo del Siglo XX, e incluso hacia finales de este, el optimismo se había instalado entre los grandes teóricos del sistema liberal.

Ese optimismo estaba más provocado por el final de las ideologías exteriores que por la propia capacidad del liberalismo para seguir progresando. De hecho, el Siglo XXI es testigo del agotamiento del relato liberal y del estancamiento sociopolítico que está provocando, desbrozando así el camino al cuestionamiento de su hegemonía. Las instituciones tradicionales están fundamentadas sobre un sistema político decadente, y por eso su aplicación y su validez son tan frágiles. El liberalismo se halla en una encrucijada entre su potencial capacidad de progreso y su aparente estancamiento, y este conflicto se saldará con una reformulación del propio ideario liberal, o con su sustitución por un sistema sociopolítico que responda mejor a las necesidades y demandas de la ciudadanía contemporánea. La educación democrática, a este respecto, poco tiene que ver con el modelo político actual. Nuestra propuesta se inspira en el establecimiento de una sociedad política democrática que supere las limitaciones del liberalismo, para lo que es necesaria una formación política específica de la ciudadanía democrática que habrá de liberarse del prejuicio y convertirse en actores políticos. Queda claro que la creciente demanda de la participación política es un problema político, al que no podemos ofrecer soluciones filosóficas. Asimismo, ha quedado demostrada la importancia de la cultura para sostener las construcciones teóricas y políticas, tal y como demuestran ciertas experiencias autocráticas decimonónicas que no consiguieron enraizar más allá de los límites de la tradición. Así, el nuevo marco político habrá de surgir sobre el firme suelo de la tradición occidental antes de empezar a caminar, pero no hacia adelante, sino hacia arriba, hacia el cielo de la Filosofía. La Política contemporánea nos muestra sus limitaciones y su aparente agotamiento con cada acercamiento a su ideario, y las alternativas populistas, herederas intelectuales de la demagogia ateniense, brotan a su alrededor manifestando sus tentativas no de hacerse con el relato, sino de cargar contra los derechos y libertades ya establecidos. Con esto, damos por corroborada la segunda hipótesis.

Aunque no es la causa principal, las condiciones de la producción económica en el contexto capitalista intervienen en el establecimiento de los límites del ideario liberal. Por un lado, el prejuicio hacia la Política limita su desarrollo interno, mientras que por el otro, el capitalismo se nutre de este prejuicio. Dicho de otro modo, existen condiciones sociopolíticas más beneficiosas que otras para el sistema económico capitalista, y con el ideario liberal ha mostrado buena sintonía. Y de manera inversa, la sociedad se ve beneficiada con el crecimiento económico y, en consecuencia, modifica y adapta sus características internas para aumentar su eficiencia económica. La tercera hipótesis apunta en esa dirección: *las características de las sociedades postindustriales, inmersas en un sistema capitalista desarrollado, están fomentando hábitos y costumbres ajustados a las condiciones de producción económica, pero incompatibles con las condiciones políticas de una comunidad democrática.* La cuarta hipótesis, que será verificada junto a la anterior, se centra en la formación de la identidad: *el individualismo liberal se está viendo beneficiado por las condiciones del mercado capitalista, que lo ha arrastrado hacia tesis minarquistas. Esto provoca que la identidad cultural de occidente, marcada por su componente político democrático, se encuentre en tela de juicio. El individualismo postmoderno relativiza la validez de la democracia liberal y pone en duda la legitimidad de sus valores en un mundo cada vez más plural y conectado.*

No existe unanimidad en torno al hecho de si hemos superados las características culturales de la Modernidad y nos hallamos en una era Postmoderna o, por el contrario, los cambios culturales se deben a una evolución natural de las sociedades liberales dentro de la lógica capitalista. En lo que todos convienen es en que en efecto las condiciones de la producción capitalista han transformados las sociedades que más tiempo llevan inmersas bajo la lógica de este sistema binario socioeconómico. Sin ahondar mucho en el debate presentado, partimos desde la postura compartida para hacer notar, tal y como hizo Inglehart en torno a los años 70 y 80 (aunque sus estudios y publicaciones se alarguen incluso hasta el nuevo siglo), que existe un cambio empírico en los valores que posee la ciudadanía de las sociedades industriales avanzadas (Inglehart, 1971; Inglehart y Flanagan, 1987; Inglehart y Baker, 2000; Inglehart, 2000). Inglehart demostró con sus estudios longitudinales que se estaba produciendo un cambio de valores culturales, pues la ciudadanía manifestaba un creciente interés hacia valores postmaterialistas, una vez tenían cubiertas sus necesidades materiales primarias. Puesto que este cambio en los valores se producía de manera correlacional con el crecimiento industrial y el

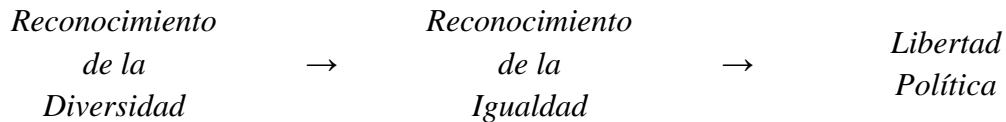
asentamiento en una economía capitalista, no hay duda al respecto: el desarrollo del capitalismo provoca un cambio en los valores de la ciudadanía. Y puesto que estos valores han superado la dimensión material, van a asentarse sobre un plano espiritual, relacionado con el autoconcepto y la estima, dos rasgos que se ven beneficiados con el consumo de bienes (Banister y Hogg, 2004; Truong y McColl, 2011). Por eso la economía, una vez superada su primera fase de producción (relacionada con la dimensión materialista de la ciudadanía), pasa a transitar hacia una economía de consumo (que se ve reforzada por las necesidades y demandas postmaterialistas).

Del mismo modo que el capitalismo requiere un empuje inicial (que podríamos decir que se trata del consumo), necesitará además de un combustible espiritual, una personalidad que mantenga en marcha su motor y contribuya a su progreso. Este combustible espiritual es la personalidad de la ciudadanía contemporánea, de tradición liberal, a la que las condiciones económicas externas han dado forma a través del fomentado o la penalización de unos rasgos personales sobre otros durante generaciones hasta conformar al sujeto actual. El liberalismo había extraído del individualismo la dignidad humana de la que emanarían los derechos y libertades que hoy conocemos, y un sistema político democrático que velaría por estas conquistas, y pondría a la ciudadanía en el centro de toda legitimación política. El desarrollo del capitalismo, por su parte, ha tomado lo mejor de cada una de estas grandes construcciones liberales: de la democracia, la libertad y la seguridad; del individualismo, los valores que fomentan la competitividad y la productividad. Por eso el capitalismo erosiona la identidad de la ciudadanía democrática, porque a medida que crece premia unos hábitos y costumbres mientras castiga otras. Es decir, que las características que definen a la ciudadanía democrática pueden ser incompatibles con las necesidades del capitalismo, tales como la colaboración, la participación política o el colectivismo. Y viceversa, ya que existen rasgos personales que benefician al capitalismo, como la competitividad y la búsqueda del beneficio individual, que no benefician a los sistemas políticos democráticos. Los sistemas públicos de educación ya están notando esta transformación, fundamentando el éxito académico en la capacidad de *hacer* del alumnado y en otros factores que contribuyan de forma positiva a su empleabilidad, sacrificando en el proceso el fomento de una capacidad crítica, de un pensamiento autónomo y del conocimiento (y no solo de las habilidades) como base del aprendizaje.

Además, las virtudes del capitalismo se autolegitiman, mientras que sus

debilidades son cubiertas con el relato del *mal menor*. Lo mismo ocurre con la relatividad a la que se enfrentan todas las grandes narrativas liberales. Todas quedan deslegitimadas fuera de su contexto, a la vez que siguen imponiéndose como el relato que más ha conseguido por la libertad. De nuevo, nos enfrentamos al mismo problema planteado por la demagogia moderna, que nos lleva al planteamiento de cuestiones que deberían estar ya superadas. Los derechos y libertades alcanzados son inherentes a la condición humana, y su legitimidad es independiente de cualquier tradición cultural. A este respecto, el liberalismo perdió su situación privilegiada, víctima de sus contradicciones internas, sus limitaciones políticas y su pasado imperialista y colonialista, así como por otros factores más contemporáneos, tales como la globalización o el auge de la tecnología y la ciencia, que han venido a plantear una diversidad narrativa que pone en duda la superioridad del relato liberal sobre todos los demás. El desarrollo natural de las sociedades capitalistas ha contribuido a la fragmentación de su relato. Con su *darwinismo social* (Sandín, 2000) ha seleccionado las características personales que mejor se adaptan a su microclima económico, desechando aquellas que se encontraban en el corazón de las grandes reivindicaciones liberales. Por eso la sociedad política permanente debe tener en todo momento control sobre los condicionantes exógenos que intervienen en la formación de la personalidad y la identidad de la ciudadanía democrática. Esto solo se consigue mediante el establecimiento de un escenario público común en el que, como nos recordaba Aristóteles, todos aprendan en común lo que significa y cómo participar en él. En el Capítulo IV de la presente tesis doctoral se ahondan en los aspectos presentados y que, a nuestro juicio, demuestra la validez de la tercera y cuarta hipótesis.

Reservamos para el final el fundamento de la libertad política, que ha sido presentada en numerosas ocasiones, y que se recoge en la quinta y última hipótesis: *la libertad política es consecuencia de las relaciones basadas en la igualdad, que a su vez es consecuencia del reconocimiento mutuo de la diversidad que todos representamos. No se trata, por tanto, de la causa del surgimiento de estas relaciones políticas, sino que surge como consecuencia de estas*. Esto queda recogido en el siguiente esquema, que ya ha sido presentado con anterioridad. En él se presenta la unidireccionalidad de la fórmula, lo que sitúa a la libertad política como una consecuencia, y no como una causa de la diversidad y la igualdad:



Esquema *libertad política*. Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta el sentido de la relación que se establece entre los términos presentados. Como se recoge en la redacción de la hipótesis, la libertad política es la consecuencia, no la causa, del reconocimiento mutuo de la diversidad y la igualdad. Por eso es un intento fútil tratar de proteger la libertad política de forma normativa, pues no es algo que pueda ser construido, poseído u otorgado, sino más bien el fruto de las relaciones que se establecen entre los diversos que reconocen tanto su propia pluralidad como la igualdad con la que participan en el diálogo público. Cualquier relación política se fundamenta en estos principios; de lo contrario, no podría establecerse una relación de auténtica libertad política, sino basada en la obediencia, la obligación, la sumisión o el interés, comportamientos ajenos a la Política y a lo que representa. La Política son dos personas llegando a un acuerdo. Que ese acuerdo se fragüe al calor del respeto a la diversidad y a la igualdad es lo que determinara el estado de libertad.

Puesto que queda demostrada la importancia de los sujetos políticos que participan de la anterior fórmula, es necesario que tales sujetos comprendan, cuiden y perpetúen el valor de esta libertad. De lo contrario, los intentos por establecer un escenario de libertad política sin una ciudadanía preparada y educada no provocarán más que su desaparición por desuso. Puesto que la libertad política solo emana de la voluntad consciente de los sujetos políticos por establecer relaciones ajustadas a estos principios, la educación democrática debe ser una formación política, basada en este marco actitudinal, que permita al alumnado conocerlo y desenvolverse en él. Reiteramos la importancia del debate, una forma de mantener el movimiento dialéctico encauzado hacia el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos, no a través de las relaciones de fuerzas (sean estas dialécticas o materiales) que no respetan la igualdad, y tienen por objetivo absorber lo diferente, eliminando así la diversidad. En los Capítulos IV y V es posible conocer en profundidad las vicisitudes del esquema presentado, aunque su presencia florece en numerosos puntos a lo largo de la tesis.

### 3. Una definición de educación democrática

Con el objetivo de sintetizar toda la información ofrecida hasta este punto, nos proponemos elaborar una definición del concepto de *educación democrática* ajustada a los ejes referenciales con los que hemos venido trabajando. De este modo, se habrán de tener en cuenta tanto su origen político como teórico, así como sus implicaciones en el escenario democrático actual. Puesto que el concepto democrático alude a su origen liberal, y no a las experiencias pretéritas, esta referencia debe estar presente. Del mismo modo, habrán de tenerse en cuenta sus logros espirituales y materiales, fruto de una tradición de pensamiento que culmina con la Declaración Universal de Derechos Humanos. Sin embargo, tal y como hemos señalado, el prejuicio occidental hacia la Política va a condicionar de manera negativa ese componente político que está presente en la educación democrática y que va a incurrir en las contradicciones ya presentadas entre el potencial democrático liberal y las limitaciones políticas de la tradición occidental. También hay que prestar especial atención a las particularidades que cada Estado presenta, pues con el mismo concepto podemos aludir a realidades distintas. Con la siguiente definición tratamos de superar esas vicisitudes internas para centrarnos en una delimitación semántica que sacrifique cierta precisión, pero a cambio nos ofrezca una panorámica más general y reveladora:

*La educación democrática es un ideal educativo que se inspira en los valores liberales que conforman las democracias modernas con el objetivo de ofrecer una formación política. No se trata de un modelo organizativo o metodológico, aunque puede influir sobre determinadas cuestiones pedagógicas y metodológicas. La educación democrática posee un marcado carácter político, que aspira a establecer, conservar y mejorar un sistema de organización social basado en los principios de respeto a la diversidad y la igualdad, que genere un escenario de auténtica libertad política en donde la ciudadanía se erija como sujeto político activo. En consecuencia, la educación democrática aspira a superar las limitaciones políticas actuales, es decir, aspira a un modelo aún inexistente. La educación democrática pretende formar un nuevo sujeto para un nuevo escenario sociopolítico abierto a la intervención ciudadana, en donde los únicos principios preestablecidos serán aquellos que aseguren su establecimiento y perpetuación, es decir, el respeto a la diversidad y el fomento de la igualdad.*

Como vemos, el establecimiento de un escenario público como el descrito requiere

ciertos elementos inamovibles o universales, principios generales inmutables que deben conservarse a través de la transmisión a las nuevas generaciones, para asegurar el establecimiento de una comunidad política activa. Tales principios (el respeto a la diversidad y la igualdad, así como a la libertad política) se encuentran en la casilla de salida, es decir, no son aspiraciones de una sociedad política permanente, sino el medio para su desarrollo. La educación democrática, en este sentido, es el mecanismo que asegura que ese medio siga existiendo. Esto desinfla las acusaciones que la señalan como parte de un proceso de adoctrinamiento en el camino hacia el establecimiento de una sociedad política. Y en cierto sentido, sí que existe cierta voluntad por transmitir ciertos valores de forma inmutable, pero eso viene determinado por el valor que poseen a la hora de salvaguardar el espacio político (que solo tiene sentido entre los diversos en una relación de igualdad), y de ningún modo estarán exentos de crítica. El establecimiento de una sociedad política permanente, regida bajo un ordenamiento democrático, es tanto la aspiración como la urgencia de que la humanidad explore su potencial político en un marco que contenga sus eventuales debilidades y amenazas, que a menudo degeneran en violencia y otras vías no pacíficas. Se trata de la necesidad de ofrecer respuestas políticas a problemas políticos, y dejar que la Filosofía se repliegue de nuevo a los límites de su ámbito, sin pretender asumir funciones que, por naturaleza, no les son propias. En consecuencia, la educación democrática es el ideal educativo que recoge estas aspiraciones y forma a los sujetos políticos que van a participar en el establecimiento de esa sociedad política permanente.

#### **4. Sobre la dialéctica y el progreso social**

A pesar de las distancias ideológicas, reconocemos a Popper sus aportaciones al ámbito epistemológico científico. En torno al falsacionismo (del cual Popper es uno de sus máximos exponentes), cualquier afirmación debe ser falsable, es decir, debe dejar la puerta abierta a que cualquier experimento posterior demuestre su falsabilidad. Las sentencias que no implican un conflicto no aportan nada al conocimiento. De esta manera, se entiende la definición que Popper realizó sobre el significado de la *vida*, quizás una de las mejores definiciones de esta: *life is solving problems* (Popper, 2007). Este concepto, del cual se desprende que tras el conflicto entre dos ideas se produce un resultado final mejor que las primeras, ya estaba presente en el pensamiento presocrático, en aquellos



que trataron de desentrañar la sustancia del *arkhé*<sup>25</sup>, el inicio de todo. Anaximandro (610 a. C. - 545 a. C.), por ejemplo, determinó que el *arkhé* es un concepto abstracto, a merced de una fuerza que denominó *Ápeiron*. Esta, en forma de remolino, se encarga de equilibrar el cosmos entre sus opuestos. El equilibrio da lugar a un nuevo objeto, que a su vez vuelve a la merced del *Ápeiron* en un ciclo infinito. Heráclito (535 a. C. - 470 a. C.), de igual modo advirtió que todo cambia en la naturaleza, que nada permanece. Determinó que el *arkhé* era el fuego, una fuerza transformadora. El cambio se produce por efecto de la lucha entre dos fuerzas, una agrupadora y otra disgregadora, controladas por una razón eterna o *logos*.

Existen dos conceptos comunes en todas estas explicaciones. El primero es que todas tratan de explicar el origen y la noción misma del movimiento inherente a la vida y que todos apreciamos, pero que nos resulta complicado concretar en torno a una explicación teórica coherente y completa. El segundo es la similar conveniencia en determinar que el movimiento se produce por una lucha entre antagónicos, un conflicto que solo termina con la emergencia de un nuevo objeto o una nueva realidad que supere la contradicción anterior. Esto nos recuerda a la fenomenología de Hegel, que de forma hábil Marx adaptó a su estudio de la Historia para reconocer en ella un conflicto similar entre fuerzas opuestas: la lucha de clases. Estas nociones operan en una dimensión diferente a las primeras elucubraciones presocráticas, que estaban más centradas en aspectos metafísicos y fenómenos naturales que en las vicisitudes sociales de su tiempo. Después de Sócrates, el pensamiento occidental se trasladaría hacia el terreno político y ético.

A pesar de este cambio de ámbito, subyace el elemento común que señala al conflicto como el origen del movimiento. Lo que concebimos como un *progreso histórico* es en realidad una lucha entre fuerzas antagónicas, en la que incluso si la fuerza establecida prevalece, deja de ser la misma que al comienzo del conflicto. La dialéctica es aplicable tanto a fenómenos naturales como a procesos históricos. Dewey decía que “la verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo (...). Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social” (2001, pp. 19-20). Tal y como vemos, los fenómenos sociales, los cuales tienen al ser

---

25 En este caso, el *arkhé*, que está relacionado con la capacidad de *iniciar*, se refiere además al primer elemento iniciador de todas las cosas, al comienzo del universo mismo.

humano en el centro de la acción, parecen estar de igual forma determinados por un proceso dialéctico que opera a espaldas de la intencionalidad humana. Incluso se manifiesta en la generación de nuestras propias ideas, al enfrentarlas a ideas opuestas para comprobar su validez. Puesto que lo que causa el movimiento en general, y el progreso histórico en particular, se halla en el conflicto entre opuestos, cualquier intento por eliminar esta lucha contribuye a la paralización y el estatismo del movimiento mismo. Esto es lo que pretenden las posturas historicistas que emanan tanto del ideario marxista como del fascista, y que comparten un origen común en la utopía clásica: la promesa de una sociedad en la que los conflictos desaparezcan mediante la eliminación de los opuestos.

La democracia liberal, en cierto sentido, se ha visto atraída hacia esta tendencia. Con el objetivo de acabar con los procesos violentos que se han sucedido a lo largo de la historia, el ordenamiento jurídico provee de un escenario en el que minimizar las consecuencias de los eventuales conflictos mediante la eliminación de las causas del conflicto. Esta postura no niega, pero sí limita, cualquier capacidad transformadora de la lucha entre opuestos. Así, por miedo a cometer de nuevo los errores de siglos anteriores, la metanarrativa occidental está poniendo freno a su desarrollo material e ideológico. A este respecto, la propuesta deliberativa de la democracia reaviva la necesidad de incorporar cierto dinamismo al debate político a través de la ampliación de los espacios de diálogo. Sin embargo, toda su disposición política se orienta hacia la búsqueda del consenso entre las partes enfrentadas, un punto de encuentro entre posiciones alejadas que, de nuevo, pretende eliminar el conflicto mediante la eliminación de las partes. Como contrapunto, la propuesta agonista de la democracia apela a este conflicto, y a la capacidad de una civilización milenaria por resolverlos de manera pacífica. De esta forma, los contrarios siguen delimitando las ideas enfrentadas, y el debate se instala en la esfera pública de forma permanente. Nuestra propuesta de establecer una sociedad política se inspira en esta última corriente, si bien señalamos que la libertad política es más eficiente en contextos sociales más pequeños, de tal forma que las comunidades con menor número de personas reúnen más requisitos para fomentar la participación en un escenario político permanente.

## **5. Prospectivas políticas de la educación democrática**

La herramienta política más significativa es la palabra. Con ella se construyen

ideologías y se promulgan leyes, se condenan acusados, se coronan reyes y se crean naciones. Con ellas se puede generar un discurso que acabe por rebasarlas, instalándose allí en donde las instituciones sociales operan. Es decir, en un lugar en donde la palabra ya no es la misma para todos y acaba determinada en función de quién la pronuncia, cómo lo hace, qué dice y, sobre todo, el ritual que la envuelve y la acompaña. Con todas estas añadiduras ornamentales se nutre un discurso más significativo y con un potencial transformador mucho mayor que el discurso de cualquier otra persona ajena a ese universo o, en otras palabras, despegada del *bíos politikós*. Esta es la forma en que a la ciudadanía en general se le impide el acceso político a determinadas instituciones y esferas públicas. Así, los discursos la atraviesan y la asumen sin que siquiera llegue a apreciar su trascendencia.

Una formación política no es solo un aprendizaje para la participación en la esfera pública a través de la palabra; no se limita a la identificación de los discursos para poder participar en ellos (y de ellos); no consiste en el conocimiento profundo de la realidad política nacional (aunque también forme parte de ello). Se trata de una formación dialéctica que busca empoderar la dimensión política de la ciudadanía. Una educación para la participación política que incluye el fomento de habilidades para generar nuevos discursos, para analizar de forma crítica los que ya existen y, sobre todo, para involucrar de manera permanente a la ciudadanía en la esfera política. Las virtudes de la democracia liberal han sido el fruto de un movimiento dialéctico en el que antítesis inimaginables encontraron la manera de batir tesis establecidas. De todas las antítesis que en la actualidad puedan brotar alrededor de la democracia, solo salvarán sus virtudes aquellas que apuesten por el respeto hacia la pluralidad y la igualdad. Esta perspectiva se erige casi como una urgencia ante el cuestionamiento creciente de las democracias liberales, la última gran crisis que viene a acompañar a las crisis institucionales ya existentes.

Vistos los efectos de intentar eliminar a las fuerzas contrarias del debate, y siendo tan evidente que todo conflicto hace grande al pequeño, y pequeño al grande (sin importar el resultado), queda claro que el progreso democrático apunta hacia el fomento de un espacio público en donde acoger la diversidad de opiniones e ideas que, en el fondo, no son más que la manifestación de los conflictos entre fuerzas contrarias. Solo así se garantizará el desarrollo dialéctico de la política y, en concreto, de la democracia y la sociedad que la acoge. La educación democrática, en consecuencia, no se limita a la formación política de la ciudadanía que va a participar en el espacio público según los

cauces democráticos. En este caso, aspira a establecer un espacio de formación en donde los procesos políticos involucren a todos los agentes, incluyendo al alumnado. El objetivo es superar la clásica dicotomía entre gobernantes y gobernados que parece haberse establecido incluso en el contexto democrático, y que continúa reproduciéndose en la escuela. No se trata, en definitiva, de abrir los espacios de participación, sino además de preparar a la ciudadanía para intervenir en ellos de forma constructiva y pacífica, huyendo de las desviaciones que surgen de la democracia, y que casi siempre fluyen desde arriba hacia abajo. Esta propuesta encierra en sí un espíritu dialéctico que debemos respetar, lo que significa que aceptar la democracia en todo su ser, incluyendo su antítesis y su síntesis final, distinta del sistema político contemporáneo, aunque no por ello peor. El miedo a esta contradicción interna es el miedo del Estado liberal clásico a la evolución natural de la democracia. Y a este respecto, las tesis minarquistas neoliberales no representan esta evolución natural, pues su propuesta pasa por la disolución de la comunidad política misma y su sustitución por relaciones espontáneas intermitentes, es decir, una comunidad política libre. Sin embargo, se trata de una libertad mal entendida, pues depende de las necesidades fisiológicas y otros condicionantes materiales que no quedan garantizados de forma alguna. El establecimiento de una comunidad política libre pasa por el respeto a la diversidad y a la igualdad, lo que exige cierto respeto hacia las particularidades ajenas que no pueden quedar amparadas en un escenario de libre competencia.

Queda por determinar la naturaleza pedagógica de la educación democrática, es decir, su expresión física en el espacio escolar. En esta tesis hemos explorado el fundamento teórico y político que permite un conocimiento suficiente como para gestar su aplicación práctica en el aula. Sirva, pues, el contenido aquí presentado para inspirar cualquier tentativa futura de desarrollar un modelo didáctico completo inspirado en los valores y principios defendidos

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albulescu, M. y Albulescu, I. (2015). Overtones in contemporary educational theory and practice: education for democratic citizenship. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 209, 96-101.
- Allman, P. (2010). *Critical education against global capitalism. Karl Marx and revolutionary critical education*. Róterdam: Sense Publishers.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, A. y Hurtado, J. (2008). Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx: estudio comparativo de dos críticas a la economía de mercado. *Revista de Economía Institucional*, 10(18), 103-127.
- Álvarez, L. (2011). La paradoja de la educación. Adoctrinar para garantizar la libertad. *Direitos Fundamentais & Justiça*, 14, 13-38.
- Apple, M. (1999). Freire, neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5-20.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2007). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental, seguido de reflexiones sobre la revolución húngara*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Espasa Libros.
- Arendt, H. (2018). *La promesa de la política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arias de Saavedra, I. (1979). Educación y economía en la sociedad de amigos del país de Baeza. *Chronica Nova*, 10, 33-67.
- Ariès, P. y Duby, G. (1989). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (2019). *Política*. Barcelona: Plutón Ediciones.
- Asamblea General de la Naciones Unidas. (1948). Resolución 217 de la Asamblea General “Declaración Universal de los Derechos del Hombre” A/RES/217 (III) (10 de diciembre de 1948).
- Aurini, J. y Davies, S. (2005). Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474.
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 80-86.
- Ayuste, A. Y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Banister, E. N. y Hogg, M. K. (2004). Negative symbolic consumption and consumers’ drive for self-esteem: the case of the fashion industry. *European Journal of Marketing*, 38(7), 850-868.
- Barreto, C. H., Gutiérrez, L. F., Pinilla, B. L. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 1(9), 11-31.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Behrens, C. B. A. (1963). Nobles, privileges and taxes in France at the end of the Ancient Régime. *Economy History Review*, 15(3), 451-475.
- Benavides, J. (2015). La paradoja de la evolución del concepto de desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 199-210.
- Benn, M., Fielding, M. y Moss, P. (2019). For a new public education in a new public

school. *FORUM*, 61(2), 147-155.

Berlin, I. (2002). *Liberty*. Nueva York: Oxford University Press.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Boarini, M. G. (2018). La investigación educativa hoy: en busca de legitimación. *Teoría de la Educación*, 30(1), 133-155.

Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bordiga, A. (1977). *Elementos de la economía marxista*. Bilbao: ZERO.

Bueno, G. (1997). La democracia como ideología. *Ábaco*, 12/13, 11-34. Recuperado de [www.filosofia.org/aut/gbm/1997dem.htm](http://www.filosofia.org/aut/gbm/1997dem.htm) [fecha de la última consulta: 20/07/2020].

Campbell, D. F. J. (2008). *The basic concept for the democracy ranking of the quality of democracy*. Viena: The Democracy Ranking of the Quality of Democracy.

Capellán, G. (1998). La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el krausismo, *Brocar*, 22, 137-153.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la Educación*. Zaragoza: Editorial Edelvives.

Capitán, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa I*. Madrid: Editorial Dykinson.

Capitán, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II*. Madrid: Editorial Dykinson.

Capitán, A. (1991). *Historia de la educación en España I*. Madrid: Editorial Dykinson.

Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España II*. Madrid: Editorial Dykinson.

Caro, S. L. (2015). La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(113), 153-179.

- Cicerón. (2000). *Los oficios*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cisneros, A. (2013). Rousseau, el hombre libre. *Fuentes Humanísticas*, 47, 121-135.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310.
- Clarke, M., Schostak, J. y Hammersley-Fletcher, L. (2018). Rethinking democracy and education: Alternatives to capitalist reproduction or writing the poetry of the future? *Power and Education*, 10(2), 107-111.
- Cobban, A. (1964). *The social interpretation of the French Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colom, A. J. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación*, 4, 11-19.
- Colom, A. J. y Rodríguez, M. P. (1996). Teoría de la Educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Corral, C. (1997). El pensar de la acción. *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política*, 17, 127-136.
- Cortes Generales españolas. (1812). *Constitución política de la monarquía española*. Cádiz: Imprenta Real. Archivo del Congreso de los Diputados, Sección Constituciones Originales.
- Damrosch, L. (2007). *Jean-Jacques Rousseau: Restless Genius*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- De Hipona, A. (2010). *La ciudad de Dios*. Madrid: Editorial Tecnos.
- De Puelles, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial Labor.
- Del Pozo, M. M. (2003). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.



- Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Domínguez, M. (1990). La educación durante la ilustración española. *Norba*, 10, 173-186.
- Echarte, M. A. (2018). La Escuela Austriaca y la Escuela de Chicago: un análisis comparativo de sus fundamentos y propuestas. *Procesos de Mercado*, 15(2), 315-337.
- Engle, C. (2011). Measuring the world. Indicators, human rights, and global governance. *Current Anthropology*, 52(3), 83-95.
- Flores, G., Porta, L. Y Martín-Sánchez, M. A. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Revista Entramados*, 1, 69-81.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (2019). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Freire, P. (1978). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Bilbao: ZERO.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Fromm, E. (2014). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Nueva York: The Free Press.
- Fukuyama, F., y Weiwei, Z. (2014). The China model. *New Perspectives Quarterly*, 31(1), 60-83.

- García, C. (1987). *La mitología*. Barcelona: Montesinos Editor.
- García, J. y García, A. (1995). Epistemología pedagógica (I). *Teoría de la Educación*, 7, 5-38.
- García, J. y García, A. (2001). La teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación*, 13, 15-43.
- García, R. (2013). Sujeto y verdad en el prólogo de la fenomenología del espíritu, de Guillermo Federico Hegel. *Revista Espiga*, 26, 1-10
- García, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y Pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 36, 55-78.
- Gauthier, F. (2013). De “la economía moral” a “la economía política popular”: la fructífera intuición de Edward P. Thompson. *Sociología Histórica*, 3, 397-426.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. Nueva York: Peter Lang.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González, J. A. (2002). La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria. *Revista de Filosofía*, 27(2), 287-303.
- González, L. A. (1991). El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19-20), 195-226.
- González-Monteagudo, J. (1989). La renovación pedagógica en la vida y en la obra de Celestín Freinet. Su actualidad en nuestro contexto. *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 143-151.
- González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*, 15-39. Barcelona: Graò.

- Grant, R. W. (1988). Locke's political anthropology and Lockean individualism. *The Journal of Politics*, 50(1), 42-63.
- Gray, J. N. (1980). On negative and positive liberty. *Political Studies*, 28(4), 507-526.
- Gutmann, A. (1993). Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 1-9.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gutmann, A. y Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1(1), 5-12.
- Habermas, J. (2008). *El pensamiento filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz Editores.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hanson, J. S. y Howe, K. R. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy and Education*, 19(2), 1-9.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del capitalismo*. Quito: IAEN
- Hayek, F. (1992). *Individualism and economic order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. (2007). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hayek, F. (2010). *La fatal arrogancia: los errores del socialismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Hayek, F. (2019). Liberalismo. *Revista de Ciencia Política*, 4(2), 122-151.
- Hegel, G. W. F. (1968). *Introducción a la historia de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.

- Hegel, G. W. F. (1990). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Rasgos fundamentales de la filosofía del derecho*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Hernández, A. (2006). Modelos de democracia liberal representativa: limitaciones y promesas incumplidas. *Co-herencia, Revista de Humanidades*, 3(4), 37-75.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política. *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1990). Standards for Qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Research*, 19(4), 2-9.
- Huerta, J. (2006). La Escuela Austriaca. *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política*, 3(1), 173-181.
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3-15.
- Igelmo, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, 13-35.
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies. *The American Political Science Review*, 65(4), 991-1017.
- Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215-228.
- Inglehart, R. y Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19-51.
- Inglehart, R. y Flanagan, S. C. (1987). Value change in industrial societies. *The American*

*Political Science Review*, 81(4), 1289-1319.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega (Libro primero)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Jorge, D. (2015). Revolución y reforma en la filosofía política de Hegel. *RiHumSo*, 8, 25-53.

Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XXI*, 23(2), 145-164.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación*, 22 (1), 43-64.

Keynan, I. (2016). Is neoliberalism consistent with individual liberty? Friedman, Hayek and Rand on education, employment and equality. *International Journal of Teaching and Education*, 4(4), 30-47.

Keynes, J. M. (1965). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Keynes, J. M. (1987). *Ensayos sobre intervención y liberalismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Lizcano-Fernández, F. (2012). Democracia directa y democracia representativa. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 145-175.

Locke, J. (1999). *Ensayo y carta sobre la tolerancia*. Madrid: Alianza Editorial.

Locke, J. (2005). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal.

Lucas, C. (1973). Nobles, bourgeois and the origins of the French Revolution. *Past and Present*, 60(1), 84-126.

- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mann, M. (1997). *Las fuentes del poder*. Madrid: Alianza.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- Marín, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242, 23-42.
- Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Marx, K. (2011). Tesis sobre Feuerbach. En B. Echeverría (Ed.), *El materialismo de Marx, discurso crítico y revolución*, 109-121. Ciudad de México: Editorial Ítaca.
- Marx, K. (2019). *El capital*. Barcelona: Plutón Ediciones.
- Marx, K. y Engels, F. (2004). *Crítica del programa de Gotha y Crítica del programa de Erfurt*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Marx, K. y Engels, F. (2017). *Manifiesto comunista*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mathias, P. F. y O'Brien, P. K. (1976). Taxation in Britain and France, 1715-1810. A comparison of the social and economic incidence of taxes collected for the central governments. *Journal of European Economic History*, 5(3), 601-650.
- McLaren, P. (2002). Contesting capital: critical pedagogy and globalism. A response to Michael Apple. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 1(2), 27-34.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150.
- Meléndez, J. (1986). *Discursos forenses*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Mondolfo, R., (2007). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Montes, L. (2004). De la tolerancia, su contexto y una posible relación con el “nombre general” de propiedad en John Locke. *Revista de Ciencia Política*, 24(2), 142-158.
- Moore, B. (2015). *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia. El señor y el campesino en la formación del mundo moderno*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y del Río, D. (1986). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Moro, T. (2003). *Utopía*. Madrid: Mestas Ediciones.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pallarès-Piquer, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación*, 26(1), 59-76.
- Pallarès-Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 128-136.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Passeron, J. C. (1983). La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”. *Estudios*

*Sociológicos*, 1(3), 417-442.

Pérez, B. (2010). De la democracia representativa a la democracia participativa: aportaciones del Tratado de Lisboa. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 18, 13-27.

Pérez, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Grupo ANAYA.

Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11.

Platón. (1984). *La República o el Estado*. Madrid: Espasa Calpe.

Platón. (1999). *Leyes*. Madrid: Editorial Gredos.

Polo, M. A. (2005). Ética y política en Locke. De los derechos humanos a los humanos sin derechos. *Escritura y Pensamiento*, 17, 39-65.

Popper, K. (2007). *All life is problem solving*. Nueva York: Routledge.

Prat, J. J. y García, L. M. A. (2007). La memoria en la tradición cultural. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 5, 1-33. Recuperado de [www.culturaspopulares.org/textos5/articulos/prat.pdf](http://www.culturaspopulares.org/textos5/articulos/prat.pdf) [fecha de la última consulta: 20/07/2020].

Prieto, M. (1998). Liberalismo y magisterio. *Tendencias Pedagógicas*, 1, 213-219.

Quiceno, R. (1995). Rousseau y el concepto de formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 66-92.

Ramírez, A. (2015). ¿Más participación igual a mejor democracia? Acerca de la crítica a la democracia participativa. *Revista de Derecho Político*, 94, 183-218.

Real Academia Española. (s. f.). Democracia. En *Diccionario de la lengua española* (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/democracia> [fecha de la última consulta: 20/07/2020].

Ridola, P. (2005). La parlamentarización de las estructuras institucionales de la Unión



- Europea entre democracia representativa y democracia participativa. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, 3, 21-42.
- Rieznik, P. (2001). Trabajo, una definición antropológica. *Razón y Revolución*, 7, 1-21.
- Riley, J. C. (1986). *The Seven Years War and the Old Regime in France. The economic and financial toll*. Princeton: Princeton University Press.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: Revista de Estudios Libertarios*, 1, 75-84.
- Roser, M. y Ortiz-Ospina, E. (2016). *Literacy*. Published online at *OurWorldInData.org*.  
Recurso online. Recuperado de <https://ourworldindata.com/literacy> [fecha de la última consulta: 20/07/2020].
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Editorial EDAF.
- Rousseau, J. J. (1999). *El contrato social*. Madrid: EDIMAT Libros.
- Ruiz, J. (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación, Número extraordinario: la educación en la Ilustración española*, 165-191.
- Sáenz, E. (2016). La regulación y la práctica del referéndum en Suiza: un análisis desde las críticas a la institución del referéndum. *Revista de Estudios Políticos*, 171, 71-104.
- Sánchez, L. (1979). *El pensamiento político del despotismo ilustrado*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sandel, M. J. (2018). *Justicia*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sandín, M. (2000). Sobre una redundancia: el darwinismo social. *Asclepio*, 52(2), 27-50.
- Saralegui, M. (2007). La libertad de los modernos y la libertad negativa. *Thémata, Revista de Filosofía*, 38, 235-244.

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- Seoane, J. B. (2010). Nueve tesis sobre educación democrática. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 79-96.
- Smith, A. (1996). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Soler, J. y Vilanou, C. (2001). Apuntes para la Pedagogía del Siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educação & Realidade*, 26(2), 11-29.
- Suárez, M. (2007). El liberalismo democrático en España. De la Restauración a la República (1). *Historia y Política*, 17, 121-150.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 45-57.
- Tarcov, N. (1999). *Locke's education for liberty*. Maryland: Lexington Books.
- Tiana, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- Tiana, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga internacional de la Educación Nueva. *Trasatlántica de Educación*, 5, 43-47.
- Todd, E. (1995). *La invención de Europa*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Torgler, B. (2005). Tax morale and direct democracy. *European Journal of Political Economy*, 21(2), 525-531.
- Touriñán-López, J. M. (2008). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 175-194.
- Truong, Y. y McColl, R. (2011). Intrinsic motivations, self-esteem, and luxury good consumption. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18, 555-561.

- Udi, J. (2015). John Locke y la educación para la propiedad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 20(1), 7-27.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Varela, J. (1988). La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación, Número extraordinario: la educación en la Ilustración española*, 245-274.
- Vergara, J. (2012). Democracia y participación en Jean-Jacques Rousseau. *Revista de Filosofía*, 68, 29-52.
- Viñao, A. (2009). La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente. *Res Publica*, 22, 279-300.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Whitehead, A. N. (1985). *Process and reality*. Nueva York: The Free Press.
- Yamasaki, Y. (2010). The impact of Western progressive educational ideas in Japan: 1868-1940. *History of Education*, 39(5), 575-588.