

## Postpositivismo y educación para la democracia

---

Javier B. Seoane C.  
Universidad Central de Venezuela  
javier.seoane@ucv.ve

**Resumen:** Este ensayo aborda el impacto que tendrían las corrientes postpositivistas en la educación democrática. Para ello, se analizan los conceptos de postpositivismo y de educación radical para la democracia. Para cada uno se ofrecen tesis que orientan la discusión y caminos a nuevas elaboraciones y debates. Seguidamente, el ensayo expone cómo la reflexión postpositivista refuerza la democracia al reconocer y legitimar una diversidad de perspectivas sobre el mundo. Se cierra con algunas propuestas para discutir reformas en instituciones de formación docente en la dirección señalada.

**Palabras clave:** postpositivismo, educación para la democracia, democracia, formación docente, reforma educativa.

### Postpositivism and education for the democracy

**Abstract:** This essay approaches the impact that the postpositivist currents would have in democratic education. The essay analyzes the concepts of postpositivism and of a radical education for the democracy. For every concept I offer a set of theses that orientate the discussion and open ways to new elaborations and debates. Then, I expose how the postpositivist reflection reinforces the democracy as long as it recognizes and legitimizes a diversity of perspectives on the world. The essay ends with some proposals for thinking reforms in teacher education institutions.

**Keywords:** postpositivism; education for democracy; democracy; teacher's education; educational reform.

## Postpositivismo e educação para a democracia

**Resumen:** O presente ensaio trabalha o impacto das correntes postpositivistas na educação democrática. Para isso é feita a análise dos conceitos de postpositivismo e educação radical para a democracia. Para cada um deles se oferecem tesis orientadoras da discussão e dos caminhos para desenvolver novas elaborações e debates. Logo, o ensaio expõe as formas em que a reflexão postpositivista fez forte a ideia democrática, reconhecendo e legitimando uma perspectiva de diversidade sob o mundo. Finalmente, são feitas algumas propostas para discutir reformas nas instituições de formação docente nesta direção.

**Palavras chave:** postpositivismo; educação para a democracia; democracia; formação docente; reforma educativa.

### 1. Introducción

De modo que ¿democracia? A propósito del tema me siento como Mahatma Gandhi cuando le preguntaron qué pensaba sobre la civilización occidental. Dijo: «Creo que sería una buena idea».

(Wallerstein, 2007, p. 153)

La carencia de reflexión epistémico-ética en nuestras instituciones de formación docente nos preocupa. ¿Qué duda cabe de que la educación se vincula estrechamente con las concepciones del conocimiento y los saberes? La reflexión epistémico-ética busca explicitar las condiciones en que producimos y asumimos conocimientos y saberes, en cómo los validamos, en cómo estos se relacionan con sus contextos prácticos, en cuáles resultan sus implicaciones ontológicas y sus consecuencias en y para la acción humana. Ella supone, de entrada, que todo discurso epistemológico se concibe como discurso práctico, con consecuencias éticas y políticas sobre el quehacer humano.

Este tipo de reflexión no se comprime exitosamente en alguna que otra asignatura de metodología científica, mucho menos cuando sus contenidos no pasan, la mayor de las veces, de un recetario de ejerci-

cios cuasi gimnásticos de un presunto método científico único. Tampoco se salva la cuestión con alguna asignatura aislada de ética, casi siempre desvinculada de las epistemologías de los saberes y enseñada en no pocas ocasiones como códigos deontológicos. Ambos diseños de asignaturas comulgan con la tajante separación entre las culturas científica y humanística —tal como las pensó C. P. Snow.

Pareciera, más bien, que la reflexión epistémico-ética ha de cruzar la formación de docente y educando en las distintas etapas escolares. Que ha de estar presente en la enseñanza de las ciencias, de las artes, de las humanidades, de los más jóvenes y de los menos, del aula y del recreo también —a la espera de que llegue el día en el que el aula sea recreo. A nuestro juicio, esta reflexión constituye un eje transversal de la escuela y de las instituciones de formación docente, ello sin menoscabo de que existan asignaturas cuyo objeto sea tratar sistemáticamente las corrientes epistemológicas y éticas.

Más allá de estas consideraciones, sostenemos que la educación para la democracia, educación ética y política, también concebida transversalmente, precisa extraer los discursos epistemológicos hegemónicos de nuestra escuela, tácitamente presentes, para desde allí vislumbrar los vínculos entre esos discursos y las actitudes sociopolíticas y éticas dominantes en nuestros entornos, actitudes predominantemente autoritarias —por más que se autoproclamen democráticas.

La educación para la democracia, la formación de una ciudadanía democrática, ha de constituir el corazón de nuestra escuela, tanto la que forma a los ciudadanos como la que forma a los docentes del mañana. Ello ha de ser así si queremos realmente habitar un mundo democrático. La familia será muy importante en esta tarea. Los medios de comunicación tendrán una responsabilidad ineludible. Los diferentes entes sociales comunitarios habrán de jugar un papel animador. Empero, a ninguno se le debe confiar sin más la formación política de mujeres y hombres como sí se le debe confiar a la escuela. Ésta es el órgano educativo del Estado —que no del gobierno circunstancial. Ella es un espacio constitutivo del público y de lo público del futuro.

La escuela de hoy, más que centrar su razón de ser en el conocer, ha de preocuparse por el hacer. De lo contrario, en poco tiempo estará muerta. En un mundo configurado por las revoluciones tecnológicas de la información y la comunicación, en un mundo que algunos lla-

man “sociedad del conocimiento” y otros, a nuestro juicio de mejor manera, “sociedad de la información”, una escuela bancaria (Freire, 1983) no pasa de ser un cadáver insepulto. Se trata de que la escuela vuelva su mirada crítica contra el triunfo epocal de una razón instrumental (Horkheimer, 1969). Se trata de lograr personas menos sometidas y menos sufrientes. Se trata de la lucha contra la dominación –o lo que es lo mismo, de una praxis emancipatoria.

Creemos que esta emancipación, esta liberación sin fin, resulta inseparable de la praxis democratizadora, posible desde una conciencia democratizadora. Democratizar implica distribuir los poderes de decisión, poderes político, económico, militar, mediático, social. Implica quebrar las concentraciones de poder, pues en las mismas se conforman las relaciones de dominación. Pero, ¿cómo sería realidad esta praxis democratizadora, quebradora de la dominación, sin una educación para la democracia?

De eso se trata. Esta voluntad da fuerza a las líneas que siguen. Para ello, nos concentramos en uno de múltiples tópicos posibles: la reflexión epistémico-ética, reflexión fundamental para la educación. Y dentro de este tópico nos concentramos, a su vez, en el nexo que avizoramos entre las corrientes postpositivistas del último medio siglo y la educación en, por y para la democracia. Por supuesto, en contraste, alcanzamos a ver y a escuchar los nexos que las corrientes positivistas, objetivistas, han tenido con actitudes ético-políticas autoritarias.

Para poner sobre la mesa esta apuesta, presentamos primero una conceptualización mínima de lo que resulta común a las corrientes postpositivistas; seguidamente, esbozamos algunos atributos que consideramos básicos en toda educación para la democracia; luego, establecemos el enlace entre epistemologías postpositivistas y la constitución de un ethos democrático por medio de la educación escolar. Para terminar, esbozamos algunas recomendaciones para las instituciones de formación docente que se quieran democráticas y democratizadoras.

¿Que por qué la redacción en primera persona del plural? Pues porque el saber que se pueda ensayar en estas líneas, y no sólo en éstas, es una empresa colectiva, de muchas lecturas, de muchas discusiones, de muchos intercambios con colegas, con estudiantes y sobre todo con seres humanos. Algunos son citados expresamente, otros se

diluyen entre las letras que recorren estas páginas. En este sentido, la primera persona del singular resulta petulante, pesada. Ello no evade mi responsabilidad. Con entera seguridad tanto las fallas que se aprecien en el tejido de este texto, muchas de ellas producto de no haber ampliado mi “nosotros” más, como lo acertado de los cruces elaborados, me pertenecen como tejedor del mismo.

## 2. ¿Postpositivismo?

No creemos que eso que aquí llamamos corrientes postpositivistas, y que también de buena gana podemos llamar “postempiristas”, sean una novedad en la historia del pensar humano. Si hablamos de que las mismas se han desarrollado en los últimos cincuenta años no es para referir de que se trata de un “descubrimiento” o “invención” de los últimos tiempos. No. Sólo hablamos de ese período en el sentido de que en el mismo estas corrientes han cobrado fuerza como parte de una actitud de pensamiento tan longeva como la humanidad misma, si bien muchas veces acallada desde otra actitud autoritaria, con clara voluntad de dominio y tan antigua como aquella. Se trata aquella actitud de una que ya podemos encontrar, si nos vamos a los anales de occidente, en Heráclito y los sofistas. Quizás en la célebre frase atribuible a Protágoras —la que reza “el hombre (humano) es la medida de todas las cosas, de las que son y de las que no”— encontramos emblemáticamente esta actitud hermenéutica.

Mas no ha sido la actitud hermenéutica la que ha dominado en la constitución de los saberes occidentales y sus instituciones. Por el contrario, bien pronto los sofistas fueron tachados negativamente y vinculados a la falsedad, al engaño y el mercantilismo. Fueron asociados con el “sofisma” y despreciados por negar la existencia de *la Verdad*. Platón se encargaría de iniciar el recorrido de esta historia maldita. Desde allí, hasta hoy, se impondría una historia de la filosofía, bien expresada en manuales e innumerables tratados, en la cual generalmente los capítulos principales estarán dedicados a Platón, Aristóteles, San Agustín, Aquino, Descartes, Kant —y según las variantes político-ideológicas del caso Hegel y Marx, o Comte. En cambio, con menor relevancia aparecerán los sofistas, los dialécticos medievales, los grandes retóricos o Nietzsche. Estos últimos son los enemigos de *la Verdad*.

Las corrientes postpositivistas, constituidas a partir de la actitud hermenéutica, rescatan la tradición que va de Protágoras a Nietzsche –por cortar la historia en 1900. Emergen con energía tras 1945 y se plasman en textos muy diversos de Wittgenstein (2002), Heidegger (1985), Kuhn (1989; 1990), Feyerabend (1978; 1984; 1991), Ricoeur (2001), Gadamer (1977), Rorty (1990; 1996a; 1996b), Lyotard (1992), Derrida (1986), Vattimo (1990) entre otros. Obviamente, esta constelación muestra que no se trata de una escuela o una corriente epistemológica –y no sólo epistemológica– sistemática y monolítica (Phillips y Burbules, 2000). Al revés, hablamos de pensadores poco sistemáticos, muy diversos, si bien orbitando, como veremos, sobre el eje de una determinada *actitud*, de una forma permanente de encarar el saber y el mundo, configurada por unas ideas-fuerza definidas.

Este “post” del postpositivismo significa el rechazo de la hegemonía empirista-positivista estructurante de las instituciones modernas científicas y escolares que se configuran desde el pensamiento cartesiano, hegemonía que alcanza su zenit con Newton y la ilusión del lenguaje matemático como lenguaje del universo, ya expresada en la obra de Galileo durante los primeros decenios del siglo XVII. Hegemonía que responde a la matriz de lo que, para fines de este ensayo, y a falta de un nombre mejor, de ahora en adelante llamaremos *actitud positivista*.

¿Qué caracteriza a estas corrientes postpositivistas marcadas por una actitud hermenéutica? ¿Cuáles son sus ideas-fuerza que enlazan a pensadores y textos tan diversos? ¿Qué diferencia a estas ideas de aquellas que conforman la actitud positivista? Pues bien, para estas corrientes:

a) La teoría constituye el *a priori* científico. Toda observación supone un cuerpo teórico que señala qué es objeto y que no. Esta tesis marcha en conjunto con aquella otra de que mundo y lenguaje resultan inseparables, siendo el lenguaje siempre metafórico (Nietzsche, 1988).

b) La teoría no se confronta directamente con los hechos, sino con otras teorías que compiten para explicar esos «mismos hechos». Así, el valor de la teoría, el valor que hace que sea seleccionada una en lugar de otra, viene dado por criterios como «economía de explicación», «coherencia», «capacidad persuasiva», «incidencia práctica», «conveniencia política», etc. Criterios que se comprenden desde las

orientaciones condicionadas por cada contexto sociocultural —no es lo mismo una sociedad industrial, que una pastoril, que una nómada, que una tribal, etc. Cada contexto tiene necesidades prácticas que configuran a las demandas y apuestas cognoscitivas.

c) No hay separación efectiva entre sujeto y objeto epistémicos. Tal separación analítica sólo es una abstracción, frecuentemente perniciosa, que bloquea la comprensión de las condiciones sociales de posibilidad de todo saber —así como sus consecuencias ético-políticas.

d) No hay método neutral. Todo método construye el objeto de un determinado modo y decide, *a priori*, qué es objeto y que no (Heidegger, 1985). Así, el método condiciona el conocimiento a partir de una perspectiva. A ello, hay que agregar que siempre existe diversidad de perspectivas —y que proclamar una como privilegiada supone ya una perspectiva.

e) Toda verificación supone una teoría de la verificación que, en última instancia, implica supuestos metafísicos. ¿Qué es lo verificable? ¿Qué se puede verificar y qué no? ¿Por qué? No hay ciencia sin supuestos (Nietzsche, 1996).

f) La ciencia no evoluciona por medio de acumulación de conocimientos. Sólo hay acumulación dentro de una práctica de «ciencia normal» (Kuhn, 1990), dentro de un «paradigma», dentro de un determinado «juego de lenguaje» (Wittgenstein, 2002). Más bien, la historia de la ciencia está llena de rupturas, de pasos de un «paradigma» a otro, de un «juego de lenguaje» a otro. Al pasar de un «paradigma» a otro se pasa de un «mundo» a otro.

g) La «razón científica» se constituye históricamente. La ciencia no deja de ser una institución social. Como cualquier otra institución, está supeditada a las estructuraciones de los contextos sociales —económicos, políticos, culturales— y de las leyes de su propio campo (Bourdieu, 2000).

h) Los criterios de selección de los discursos científicos, por todo lo señalado, se desplazan de la dimensión epistemológica a la dimensión ético-política (Rorty, 1996b). No hay conocimiento sin una dimensión normativa que resalte, omita, destaque, desprece aristas de lo cognoscible.

i) En concordancia con lo señalado, el concepto de objetividad cesa de ser simple correspondencia entre enunciado y cosa enunciada para residir en la intersubjetividad, en un acuerdo social sobre la definición de lo real.

j) En conclusión, el conocimiento humano es siempre conjetural. No existen fundamentos firmes y definitivos sobre los que fundar los saberes.

Con estas tesis no se agotan los ejes conceptuales del postpositivismo, tarea imposible para este trabajo. Sólo se han destacado unos puntos de reflexión de cara a la comprensión de su relación con una educación para, por y en la democracia. Sin embargo, ¿qué cabe entender aquí por tal educación?

### **3. ¿Educación para la democracia?**

Pocas palabras han sido tan prostituidas y manidas en los últimos tiempos como la de democracia. Prácticamente no hay quién desde el púlpito hable al público amplio en contra de la vida democrática. Las peores dictaduras se autoproclaman democracias. Se dice que cada día aumentan más y más los países democráticos. Escuchando a unos y a otros, fácilmente nos convenceríamos de que hoy casi todos somos democráticos. Mas, la cosa parece ser otra.

En nuestro mundo hay autoritarismos por doquier. Basta penetrar los pasillos escolares, cruzar una calle o encender el televisor para hallar a cada momento prejuicios y discriminaciones raciales, clasistas, chauvinistas, colonialistas, religiosas, sexuales, etarias o incluso la peor de las crueldades contra animales y todo tipo de vida. Prejuicios y discriminaciones cargados de siglos de violencia física y simbólica, cargantes de un futuro nada alentador a menos que nos pongamos en marcha con una acción democratizadora exitosa. No obstante, se dice que hay cada vez más democracias. Como si pudiese haber sistema político democrático a pesar de una vida social injusta, explotadora, excluyente. ¿A quién beneficiará llamar democracias a esta miseria planetaria?

Empero, algo resulta rescatable. Si a pesar de tanta antidemocracia social; si a pesar de todo lo dicho resulta que muy pocos se atreven a defender públicamente discursos en contra de los valores y bienes de la democracia; si se dice que cada vez somos más democráticos aun-



que sea a modo de vacua retórica; ello se explica porque la democracia como discurso nos ha convencido a una mayoría muy significativa de este mundo y porque, sobre todo, la democracia constituye un anhelo emancipatorio extensamente compartido, deseado por aquellos que han sido olvidados, excluidos, explotados, humillados.

Entendemos, entonces, que la democracia antes que un sistema de gobierno resulta un conjunto articulado de prácticas sociales que, para existir en cuanto tales, suponen la existencia de personalidades morales democráticas. O, con menos palabras, la democracia es, ante todo, un *ethos*, un modo de vida (Dewey, 1961; 1995). La democracia ha de comprenderse como una relación entre dos y más, entre nosotros y los otros, donde unos y otros, siendo diferentes, nos reconocemos como pares —y, en el peor de los casos, nos toleramos.

Los ideales revolucionarios del XVIII, ideales constitutivos de la modernidad, ideales de libertad, igualdad y solidaridad son inseparables de este discurso democrático entendido como modo de vida. No hay democracia en la opresión, en la falta de libertad. No la hay en la inequidad de la lotería social que ubica las oportunidades de las personas según la condición de nacimiento. No la hay mientras el otro sea visto como objeto de explotación, sea sexual, económica, política o de cualquier tipo. Así, la democracia no pasa de un anhelo mientras en el planeta cientos de miles de personas se mantengan oprimidas.

Talcott Parsons (1974) escribió que la democracia consiste en la distribución del poder de decisión entre los ciudadanos. Incluso, estableció cierta analogía entre la posesión de un dólar y la de un voto, significando que cada uno en su respectivo sistema —económico y político— resulta portador de una cuota de poder. Analista de los procesos de diferenciación estructural en la evolución de las sociedades modernas, elaborador en este punto de una interesante conjunción entre Durkheim y Weber, Parsons apreció conceptualmente la democracia como desconcentración de poder. Mas, su propia analogía resulta esclarecedora de que el concepto para nada se halla realizado. Hay muchos dólares concentrados en muy pocas manos, y si bien en el aspecto formal cada ciudadano tiene un voto, y sólo uno, en el aspecto sustantivo hay que subrayar que esos ciudadanos están en posiciones muy asimétricas entre sí en cuanto a los capitales económicos, políticos, sociales y culturales. Asimetrías que operan a favor

de la distorsión comunicativa (Habermas, 1999) y su consecuente conducción ideológica funcional a las relaciones de dominación establecidas. Ya en el alba de la independencia estadounidense, James Madison y Thomas Jefferson alertaban sobre la concentración de poderes, particularmente el económico, como la mayor amenaza a la realización de la democracia. Dicho esto hay que afirmar lo siguiente: *distribución del poder de decisión, desconcentración del poder en la toma de decisiones*, he ahí un criterio claro e irrenunciable para evaluar críticamente a las democracias realmente existentes e identificar los obstáculos que las amenazan, obstáculos económicos, partidistas, mediáticos, militares, societales.

¿Qué tienen que ver estas líneas con la educación para la democracia? Pues bien, no se requiere hurgar mucho en el asunto para detectar que si consideramos a la democracia un *ethos*, un modo de vida, antes que un mero sistema de gobierno, la educación, en su más amplia acepción como socialización, resulta fundamental. No nacemos con un *ethos* democrático. Tampoco con otro autoritario. Nos formamos en el camino de las experiencias sociales con uno u otro. En consecuencia, si estamos de acuerdo con esto, hemos de definir *la democracia como una condición cultural* que, en cuanto tal, sólo es posible por medio del aprendizaje. Cabe agregar, además, que por partir esta educación de las relaciones sociales, de los procesos de socialización, ella tiene una esencia actitudinal y emocional, jamás reducible a lo meramente cognoscitivo. Se trata de una acción continua y sostenida.

Dewey definía que la educación, una vez más en su acepción más amplia, podía ser espontánea o creada en ambientes artificiales y estratégicamente planificados. Emblemáticos de estos últimos son las escuelas modernas. En este ensayo nuestro interés se concentra en ellas, por lo que nos circunscribiremos a la educación escolar básica. Ello, obviamente, nos conduce a abstracciones sobre las que debemos mantenernos alerta. Una consiste en sobreestimar el poder educativo de la escuela. Y es que ésta no está aislada de la familia, de las relaciones cotidianas entre pares, de las iglesias y de los diversos entes comunitarios, de la empresa capitalista, de los medios masivos de “comunicación” —información, diría Pasquali (1990). La escuela está limitada por todos estos agentes que pueden marchar a contrapelo de

su acción —como suele ser frecuente. Si la escuela no toma en consideración para su educar la influencia de estos agentes estará mucho más limitada y, lo peor, ciega ante sus límites. Por ello, debemos mantenernos alerta de nuestras abstracciones.

Dado lo planteado hasta aquí, se nos facilita puntualizar, seguidamente, y de modo semejante a como hicimos con el postpositivismo, una serie de tesis que contribuyen a definir el concepto de una educación escolar para la democracia. Las mismas son, a saber:

a) La educación para la democracia como formación de un ethos, de una personalidad moral, de un modo de vida, constituye una educación actitudinal, lo que equivale a decir que ella ha de descansar en las prácticas escolares cotidianas, que ella ha de atravesar cualquier acción escolar dentro del aula, dentro del recreo, dentro de la excursión y dentro de cada actividad escolar.

b) La educación escolar para la democracia ha de vincular a educadores y educandos con los problemas de los entornos de ambos. Es decir, se trata de una educación abierta al mundo, no libresca, no bancaria (Freire, 1983), sino dialógica entre los actores de la empresa escolar y entre estos y los entornos suyos.

c) Los roles de educador y educando no han de entenderse, en la educación escolar para la democracia, de modo estático y estructuralmente rígido. Por el contrario, por tratarse de una educación dialógica y problematizadora, esencialmente comunicativa, el educador deviene constantemente educando y el educando educador. Uno aprende del otro, del modo como el otro “ve” el mundo. Cada uno aprende a enseñarle al otro, a comunicarse con el otro, a educar al otro en sus experiencias. Cada uno ha de nutrirse de una sólida voluntad de escucha (Ricoeur, 1991) del otro, de lo otro, de la otredad.

d) Si la democracia se entiende como democratización, esto es, como acción de distribución del poder en las tomas de decisiones, entonces, la democracia se concibe como lucha contra la dominación —comprendida ésta como acumulación y concentración de poder en la toma de decisiones. Por consiguiente, la educación escolar para la democracia, como educación práctica que es, y fundada en las prácticas cotidianas, ha de hacer partícipes de las decisiones escolares a todos los actores de la comunidad escolar: alumnos y alumnas, profesores

y profesoras, directivos y directivas, trabajadores y trabajadoras, madres y padres, vecinos y vecinas. Esta participación debe alcanzar la mayor paridad que sea posible en el mundo escolar.

e) En tanto que la democracia resulta una empresa colectiva, de identificación de problemas y búsqueda conjunta de soluciones, empresa conjugadora de diversidades, la educación escolar para la democracia ha de constituirse cooperativamente. Por tanto, se trata de una educación impugnadora de los modelos competitivos e individualizantes de la escuela moderna. El contenido de esta impugnación posee una riqueza imposible de desarrollar aquí, pero va desde las formas castrenses de evaluación y las lógicas curriculares hasta el diseño y disposición del mobiliario escolar. La escuela no debe continuar siendo esa estafa, frustrante para el educando, consistente en introducirlo en un preescolar maternal, lúdico y cooperativo y luego pasarlo a una educación individualizante, competitiva, represiva, informativa y de gimnasias mnemotécnicas —en otras palabras, una educación bancaria (Freire, 1983).

f) Puesto que la democracia resulta inseparable de la libertad humana —libertad de pensar, de expresarse, de disentir, de amar, de actuar evitando perjuicios a terceros, etcétera— se precisa una educación en, por y para la libertad. Sin embargo, pensar la libertad como condición inicial de la vida humana nos parece un mito funcional a la dominación. Por el contrario, la libertad es un resultado, una condición existencial a lograr. Los humanos tienen que hacerse libres, no lo son innatamente. La libertad depende de una serie de condiciones económicas, políticas, sociales, psicológicas, culturales, cognitivas y biológicas. De acuerdo con estas condiciones se es más libre, menos libre o muy poco libre. Y lo peor: en la sociedad de la dominación existente estas condiciones marcan al humano por su lugar de nacimiento, por una lotería social. En consecuencia, una educación para la democracia exige la comprensión de las fuerzas interactuantes dominantes (Dewey, 1961) en nuestra sociedad planetaria; fuerzas que son económicas, partidistas, sociales, mediáticas adecuadamente asociadas entre sí, muchas veces perfectamente amalgamadas.

g) En el entendido de que una educación para la democracia ha de resultar práctica, dialógica y problematizadora; y en el entendido de que ha de fundarse en la comprensión de las fuerzas dominantes de

nuestro tiempo; la educación para la democracia ha de comprender que la escuela es un campo de lucha entre fuerzas sociales (Bourdieu, 2008) en el que las dominantes buscan velar los saberes sobre la economía capitalista, sobre las lógicas de las maquinarias partidistas, sobre los códigos y las gramáticas audiovisuales mediáticas, entre otras, potenciando el individualismo competitivo y destruyendo las culturas de la organización y la cooperación social. En otras palabras, la educación para la democracia tiene la misión expresa de combatir la ideología en la escuela (y no sólo en ella) —definiendo ideología, de un modo próximamente marxiano, como aquellas formas representacionales y discursivas que ocultan relaciones de dominación; si bien rechazando la acepción, también próximamente marxiana, de conciencia falsa frente a una conciencia verdadera y lúcida.

h) Al definirse la educación para la democracia como acción democratizadora; y al definirse esta acción como lucha contra las relaciones de dominación y sus concomitantes discursos ideológicos; se entiende que la dominación no se reduce a algún centro privilegiado de la existencia sociohistórica. Por el contrario, se trata de una lucha contra cualquier relación de dominación ya sea que se manifieste en lo económico, lo racial, lo sexual, lo étnico, lo religioso, lo político o allí donde alguna forma de discriminación se manifieste para oprimir injustamente a las formas de vida de nuestro planeta. En este sentido, la educación para la democracia marcha estrechamente unida a la concepción de los derechos humanos y de los derechos de la naturaleza y critica la hipocresía con que estos son tratados por las grandes empresas partidistas, económicas, militares, mediáticas.

i) Concentrándonos en la dimensión cognoscitiva curricular de la educación escolar para la democracia, resulta imprescindible impugnar la concepción epistemológica positivista del conocimiento reinante en la escuela realmente existente; concepción fragmentadora de los saberes en disciplinas separadas bajo el principio cartesiano de la descomposición de lo complejo en lo simple; concepción objetivadora del mundo natural y humano; concepción monológica e instrumental, además de represiva de la expresión subjetiva; concepción subyugada por la metafísica matematizadora del universo de Galileo, Descartes y Newton, entre otros. Se trata de una concepción constructora de planes de estudios centrados en lo cuantitativo y en las ciencias ex-

perimentales, en los cuales las dimensiones ética, política y estética humanas, que no entran en el lecho procustiano de la razón geométrica, se consideran poco confiables y, por ende, se les otorga espacios mínimos —cuando se les otorga.

j) La educación escolar para la democracia, en tanto que práctica, dialógica y problematizadora, si se quiere exitosa sólo puede considerarse de modo transversal en al menos dos sentidos. Primero, como educación que atraviesa toda materia educativa, sea ésta definida de modo restringido como científica, técnica, artística, humanística o del cuerpo. Segundo, como topos de integración de saberes y conocimientos muy diversos, vale decir, como topos interdisciplinario aspirante de transdisciplinariedad. A la par, y como condición de posibilidad de esta doble transversalidad, las estructuras curriculares de la educación para la democracia han de ser lo más flexibles que se puedan.

k) La educación escolar para la democracia reclama, además de una justicia social, una justicia curricular —en el sentido defendido por R. W. Connell (1999). En este vector, impugna los relatos típicos de enseñanza escolar, desde los de las ciencias y sus historias a los de las artes y sus historias, pasando por la educación cívica, del cuerpo, de las historias nacionales y de la universal, etcétera. Todas estas materias escolares se construyen desde metarrelatos (Lyotard, 1992) que naturalizan —en el sentido de la teoría social fenomenológica (Schütz, 1974; Berger y Luckmann, 1979)— las exclusiones propias de las relaciones de dominación económicas, políticas, religiosas, de género, sexuales, coloniales, entre otras. Como en un viejo ejemplo de C. S. Peirce: quien ve el mundo desde unos lentes azules permanentes no puede identificar el azul. Así, desde temprano los jóvenes aprenden una historia de triunfadores, generalmente en clave militarista (historia de las batallas y sus vencedores); una historia de las artes dominadas por lo masculino y por las llamadas bellas artes, donde lo popular no entra o es menospreciado; una historia de las ciencias también masculina y marcada por las agendas de los centros dominantes del capitalismo; o, también, una educación del cuerpo igualmente en clave militarista. A lo dicho, urge considerar lo que no se enseña en el sistema escolar, los conocimientos y saberes excluidos: economía, política, sexualidad, cultura mediática por sólo mencionar cuatro grupos.

Sostenemos que las tesis expuestas —inspiradas por Dewey (1961; 1995), Freire (1983; 2007), Connell (1999), Rubio (1996), Chomsky (2005; 2006), Morin (2000; 2006), Apple y Beane (2000)— conforman el núcleo de nuestra apuesta radical por una educación en, por y para la democracia. Esta apuesta sirve, entre otros aspectos, a la elaboración de un tipo ideal en el sentido weberiano, con el cual estudiar los modelos realmente existentes de educación y criticarlos en aquellos rasgos que se distancian de lo anhelado. Además de ello, resulta preciso desarrollar in extenso cada una de estas tesis de modo de extraer sus diferentes implicaciones pedagógicas y sociológicas. En próximos ensayos nos proponemos llevar a cabo este programa. Más allá de lo dicho, es oportuno añadir que la apuesta esbozada atraviesa de inicio a final el currículo visible y el currículo oculto, siendo este último de gran preocupación para el modelo propuesto toda vez que la educación para la democracia se entiende actitudinalmente e inserta hasta los tuétanos en la cotidianidad escolar.

#### **4. Postpositivismo y educación para la democracia**

Si la actitud hermenéutica postpositivista señala que no hay modo de escapar del a priori teórico, que es decir, en otras palabras, que no hay lenguaje privilegiado para dar cuenta de la estructura de lo real (Rorty, 1990), de ello se desprende que ningún discurso sensato puede reclamar para sí la propiedad de *la Verdad*. Es más, en cuanto a los discursos ésta no pasa de ser una postulación metafísica esbozada desde una clara *voluntad de dominio* (Nietzsche, 1996). Más que *la Verdad* cabrían *verdades* —plurales, múltiples, diversas. Sobre el mundo nadie debería arrogarse la propiedad del saber último. Lo que tendríamos son interpretaciones de objetos y aconteceres. Otra vez con Rorty: a cierta altura la discusión cesaría en la búsqueda de afianzamiento epistemológico para volverse ético-política. Ante múltiples interpretaciones de lo real, ante diversos discursos sobre el mundo, habría que buscar los que más nos convienen. Es decir, la pregunta ya no sería por la verdad sino por la legitimidad.

La actitud hermenéutica postpositivista asume, en consecuencia, que la objetividad no resulta de una copia fiel entre enunciado y objeto de enunciación. No. No se trata de una correspondencia entre discurso y realidad. La objetividad, por el contrario, sería el producto de un acuerdo legítimo. En otros términos, lo objetivo resulta de una

construcción intersubjetiva. La realidad es una realización simbólicamente mediada. En esta dirección, no hay escapatoria del lenguaje. A lo sumo, transitamos entre lenguajes con el anhelo gadameriano de ampliar nuestros horizontes –ampliación solamente posible con y desde el concurso del otro, de la otredad que desde el inicio nos constituye. Somos animales simbólicos (Cassirer, 1999) que insoslayablemente habitamos universos simbólicos (Geertz, 1995). *Los dioses deben estar locos* (1980), aquella película escrita y dirigida por James Uys, ilustra bien como una botella de refresco puede verse como una estructura de átomos carente de valor sin su contenido comercial o verse como un objeto sagrado, enviado por los dioses, una u otra cosa según sea el contexto (el universo) de recepción en el que se inserte ese objeto. Del mismo modo, la delgada rubia de ojos azules puede apreciarse como una mujer sufrida, descolorida, desnutrida, fea. ¿Cuál es la verdad verdadera?

No hay escapatoria del lenguaje que designa. Con otras palabras, las culturas –que residen en los lenguajes– marcan los puntos cardinales de los sentidos de nuestra existencia y de la de nuestros mundos. En ellas se inscriben nuestros conocimientos y saberes, los cuales, irrevocablemente, resultan siempre conjeturales. Son nuestras construcciones –hechas a partir de unas materias primas que encontramos “afuera” de nosotros, pero a las que como escultores estamos obligados a darles formas en función de las necesidades y sentidos de nuestras existencias.

Todo este reconocimiento postpositivista de la imposibilidad de *la Verdad* y de la necesidad de legitimación ética y política de nuestras interpretaciones, todo este desplazamiento de lo epistémico a lo axiológico, se conjuga adecuadamente, a nuestro entender, con la apuesta democrática y democratizadora. También esta apuesta va a contramarcha de *la Verdad* y a favor de una objetividad realizada intersubjetivamente. La democracia, así vista, es una apuesta por el politeísmo axiológico (Weber, 1967), un encantamiento con lo plural. Su punto de partida radica en el reconocimiento explícito de las diferencias y del desfondamiento de las certezas ontológicas que otrora legitimaron rígidos órdenes sociales de dominación. En este sentido, una vena nihilista recorre el discurso democrático: no hay valores objetivos que, localizables en algún mundo extrahumano, puedan



convencernos y persuadirnos. No hay un único Dios. Hay, sí, muchos dioses y diosas, muchos cosmos, muchos órdenes. Multiplicidad que interroga, hoy planetariamente, nuestra posibilidad de vivir juntos. ¿Tendremos la capacidad de concertar nuestras diversidades en algún tipo de armonía grata a la vida?

Pensamos que la actitud hermenéutica postpositivista constituye hoy un bastión para la democratización. Dotados de ella renovamos energías para confrontar los discursos ortodoxos y dogmáticos, cerrados, sea que provengan de fundamentalismos religiosos o ideológicos, sean de derecha o de izquierda. Con ella, abrimos el compás para dar entrada al otro y dejamos de ocultar bajo el nombre de *Verdad* la legitimación de un orden de dominación. Ahora, nos preguntamos frontalmente por la legitimación de nuestras verdades, lo que marca una conexión aún más directa con la educación para la democracia.

Emerge en este punto uno de los grandes problemas, si acaso no el mayor, de la democracia, problema al que no debería escapar la educación en este mundo planetario. Nos referimos a la manipulación ideológica facilitada por las profundas asimetrías en los capitales económico, político, cultural, comunicacional que hay entre las personas de nuestras sociedades. El sistema capitalista depredador dominante en el planeta condena a millones de humanos a la inanición, la ignorancia, la exclusión y el olvido. Continentes enteros están fuera del universo mediático y de las agendas de nuestras ciencias y organizaciones sociales y políticas mundiales. Se trata de voces acalladas, voces sin micrófonos para reclamar sus derechos a la expresión, a la vivienda, a la salud, a la educación; voces sistemáticamente silenciadas que demandan libertades no alcanzadas porque les son negadas por las relaciones planetarias de dominación. Se trata, a decir de Franz Fanon, de los condenados de la tierra.

La legitimidad de la dominación planetariamente existente descansa sobre la injusticia socialmente extendida. Para encubrirla hay toda una manipulación ideológica en la que el sometido aparece como libre y el dominante se presenta como un servidor de la democracia y de las libertades públicas. Esa dominación concentra para sí, para sus privilegios, los poderes económicos, partidistas, mediáticos, científicos, informacionales, militares, etc. La acción democratizadora impugna estas concentraciones y busca redistribuir estos poderes. En

otras palabras, de lo que se trata es de empoderar a las personas y sus colectividades. A ello ha de abocarse la educación para la democracia si no quiere seguir siendo la objetivación de la hipocresía ciudadana burguesa y sus manuales de urbanidad y buenas costumbres.

La actitud hermenéutica postpositivista contribuiría a esa acción democratizadora en el ámbito curricular quebrando los metarrelatos de la educación y sus asignaturas, dando apertura a la multiplicidad de voces que sobre las ciencias y los saberes tienen mucho que decir. En las artes o en las humanidades, en las ciencias o en las destrezas artesanales, en la educación del cuerpo o en la educación ético-política, las voces silenciadas de las mujeres, los y las gays, las y los negros, las y los aborígenes, las y los asiáticos, las niñas y niños, los ancianos y ancianas, tendrían entonces una tribuna para que sus relatos sean contados y legitimados. Desde la reflexión epistémico-ética emergería una conciencia hermenéutica incluyente de las diversas interpretaciones de los objetos y los aconteceres.

Orientados por la actitud hermenéutica postpositivista nuevas materias de interés entrarían en la escuela para comprender, como deseaba Dewey, la lógica de las fuerzas operantes en los mecanismos de dominación existentes. La televisión se volvería parte del aula para entretener a educadores y educandos, pero también para descifrar sus códigos audiovisuales, su gramática particular y la lógica ideológica de la iconosfera (Ferrés, 1996) en la que nos sumergimos cotidianamente. Se apreciarían los efectos negativos y se coadyuvaría a formar un televidente selectivo y creador. Ello vale para los demás medios masivos. Los estudios ecológicos tendrían también su espacio e irían más allá de recomendar el uso de antitranspirantes no aerosoles. Se comprendería con ellos que el planeta no resiste mucho más y no sólo por los aerosoles sino, sobre todo, por los intereses de las industrias automotriz, energética, turística, militar, entre otras. Es decir, por los intereses del gran capital y sus asociaciones partidistas, mediáticas y bélicas. Se estudiarían la economía y sus beneficiarios, la lógica partidista de nuestras sociedades y la sexualidad se consideraría como conjunción de ética y estética. Mucho promete, sin lugar a dudas, el derrumbe del modelo epistemológico-pedagógico cartesiano-positivista hegemónico. Contra esa promesa se reorganizan las fuerzas dominantes para que la escuela siga siendo una moledora de carne

de niños sin rostro, de trabajadores alienados del mañana —como en la metáfora cinematográfica de *The wall* de Alan Parker, basada en la ópera rock del mismo nombre de Pink Floyd. Por eso, Wallerstein alerta que *debemos eludir el canto de las sirenas de aquellos que estarían dispuestos a crear un sistema nuevo pero aún jerárquico e inequitativo bajo la égida de algo progresista* (2007, p.153). Pues también hoy desde una pretendida izquierda se busca, bajo un discurso de legitimación vanguardista, la concentración de poderes en pocas manos.

Precisamente la lucha contra el encubrimiento ideológico y la asimetría de capitales, la lucha por evitar que sigan existiendo condenados en la tierra, es una tarea de la educación escolar —y no escolar— para lograr acuerdos sociales entre pares y no entre dominadores y dominantes. Como se señaló, una tesis nuclear del postpositivismo es que la objetividad descansa en un acuerdo social. En otras palabras, la objetividad resulta de la legitimidad. Mas, hay legitimidades que son más legítimas que otras. Las que se basan en el engaño producto de la exclusión de los bienes culturales deben impugnarse tajantemente. La legitimidad más legítima será aquella que resulte del acuerdo entre pares en condiciones de la mayor simetría que sea posible, de la mayor equidad que podamos alcanzar. Y en ello la escuela democratizada y formadora de demócratas juega un papel capital al formar ciudadanos con clara comprensión de las fuerzas y maquinarias dominantes en el planeta. A nuestro juicio, la actitud hermenéutica postpositivista da apertura a pensar el mundo de otro modo, coadyuva en la configuración de una pedagogía poética (Gitlin en Weis, McCarthy y Dimitriades, 2006), creadora de creadores; nos pone en un mundo donde los relatos quedan desnudos como relatos, en el cual ya no se pueden cubrir con mantos ideológicos sobre objetividades pretendidamente no intersubjetivas. Nos enseña que la objetividad es un acuerdo y que el mismo ha de buscarse sobre bases justas, simétricas, razonables.

Con Wallerstein decimos que es urgente regresar al pizarrón para decir de qué se trata la lucha. Para decir que esta lucha requiere de las libertades civiles consagradas por la democracia liberal formal, pero que no basta con ellas pues se precisa equidad social y dotación de capitales en las condiciones más justas posibles. En otras pala-

bras: que se clama por una democracia sustantiva. Para decir que se requiere de culturas y formas de organización social, pero que ello va a contramarcha de los sistemas partidistas a gran escala, hechos a la medida de una sociedad de grandes corporaciones de la dominación y financiados por éstas mientras prevalece lo que Durkheim (1995) llamó una “monstruosidad sociológica”: una polvareda de individuos atomizados frente a Estados y empresas macrocefálicos. Para decir que esta forma civilizatoria no puede seguir por mucho más tiempo sin causar una megacatástrofe planetaria.

## 5. Para concluir

La reflexión crítica resulta infértil sino contribuye a abonar la acción transformadora. En este sentido, urge la conexión de la reflexión con movimientos de cambio social —sean estos gremios docentes, sindicatos de trabajadores, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, colectivos diversos. Sólo con esa conexión reflexión y acción se retroalimentan constantemente y hacen frente a las siempre renovadas estrategias de encubrimiento de las relaciones de dominación establecidas. Consideramos esta conexión entre reflexión y acción transformadora una exigencia ético-política subyacente al ejercicio teórico, tal como lo afirmó Marcuse (1968). Y, en especial, constituye una demanda ineludible para la búsqueda de una educación con clara vocación democratizadora —buenos ejemplos de ello son Dewey, Freire y Apple.

¿Qué hacer para procurar dicha conexión? He aquí una pregunta ya vieja y recurrente. Pensemos primero que no hay ni fórmula ni receta mágicas que respondan de una vez para siempre esta cuestión. Mucho menos en un mundo desenfrenadamente planetario. Una sensibilidad contextualizadora permitirá cartografiar a los actores interesados en el cambio y a aquellos que no lo están. Esa sensibilidad acompañada de una crítica disciplinada trazará estrategias y tácticas emancipadoras en los tres consabidos niveles: micro, meso y macrosocial. A ninguno de ellos se debe renunciar.

De esta manera podemos comenzar por nosotros mismos y nuestros pequeños entornos, generando consciencia y organización de cara a la transformación meso, la de las instituciones intermedias presentes

en los salones de clases, los consejos escolares, las pequeñas organizaciones sociales. En cada una de estas instancias hay que exigir que se cumpla el *principio democratizador*: la distribución entre todos los participantes y afectados, en las condiciones más simétricas posibles, del poder de toma de decisiones. Precisamente aquí se aprecia el carácter socialmente trascendental de la educación en, por y para la democracia, pues sólo por medio de esta educación podemos esperar vencer las iniquidades de las asimetrías de capitales de las personas.

Dado lo dicho, que siempre sabrá a poco, afirmamos que el objetivo final es el logro de una sociedad planetaria justa. Es decir, el vector se dirige al cambio macrosocial. Empero, éste parece muy distante en una sociedad administrada (Marcuse, 1968; Horkheimer y Adorno, 1969), consumista y reificada. Pareciera que, por el contrario, lo inminente es el cataclismo ambiental. Así, tenemos un panorama funerario. No obstante, hemos de rechazar categóricamente la idea de que no hay cambio real si no se transforma el todo. La teoría crítica frankfurtiana se autodestruyó cuando sostuvo esta posición. Cuales mandarines náufragos se conformaron con lanzar un mensaje en la botella (Horkheimer y Adorno, 1969), lo que para nada afectó al *establishment*. Por ello, si los cambios macro parecen hoy más lejos que nunca, los micro y mesosociales están en nuestro día a día y dependen más de nuestra voluntad.

Un punto importante en la agenda de los cambios mesosociales lo constituyen las instituciones de formación docente. Por ello, cerremos estas líneas con nuestra apuesta, que no es más que una propuesta para la discusión, de una bitácora de lo posible en estos terrenos para una acción democratizadora. Para ello, recogemos la atarraya de lo tratado en este trabajo con las siguientes consideraciones finales:

a) Los actores constitutivos de los centros de formación docente orientados por una acción emancipadora deben organizarse, y formarse en teorías y métodos de la organización, con la finalidad de construir fuerzas democratizadoras dentro y fuera de las aulas de clases. Los gremios estudiantiles y profesionales docentes, sin descarte de otras organizaciones más espontáneas, constituyen núcleos de inmenso valor estratégico.

b) Las fuerzas emancipadoras de las instituciones de formación docente deben promover el estudio y concienciación de las problemáti-

cas sociales locales, regionales, nacionales y planetarias, así como en la comprensión de las fuerzas dominantes y sus lógicas de operación. Círculos de estudios; presiones dirigidas a la transformación curricular para fundar la docencia en la investigación y la flexibilización de los planes de estudio; creación de distintos espacios como cine clubes, mesas redondas o talleres de teatro; y, la participación militante en la democratización de las diferentes instancias institucionales, son apenas algunas de las estrategias coadyuvantes en los deseados cambios.

c) La acción democratizadora ha de impugnar las estructuras curriculares autoritarias, desde las formas de evaluación, los programas y sus bibliografías hasta las formas de configurar las relaciones sociales entre los actores de la acción pedagógica y las concepciones del saber que se objetivan hasta en la arquitectura y mobiliario de los institutos. Empero, la acción democratizadora no debe encerrarse intramuros. Antes, lo que acontece en los institutos, especialmente los de formación docente, afecta directa e indirectamente a la vida social como un todo. En consecuencia, ha de vincularse dialógicamente con las comunidades locales y nacionales y, siguiendo las pautas éticas de la racionalidad comunicativa (Habermas, Apel, Cortina), ha de incluir en la toma de decisiones a aquellos actores extramuros afectados por la acción institucional.

d) La introducción de la discusión epistemológica resulta fundamental y cualquier intento de escamotearla sólo se puede entender como funcional a los intereses ideológicos de la dominación establecida. ¿Qué se entiende por verdad o realidad? ¿Qué por correspondencia con lo real? ¿Qué por verificación y comprobación? ¿Qué por método? ¿Qué por conocimiento? Pensar estas preguntas y ensayar respuestas es tarea ineludible en la formación de profesionales, científicos y humanistas reflexivos, críticos y dialógicos. La discusión epistemológica da entrada a las concepciones de los saberes y sus formas de manifestarse en las relaciones pedagógicas, el trabajo cooperativo o competitivo, las formas de evaluación, el mobiliario, etc. Por ende, se precisa rechazar cualquier currículo que no explicita las respuestas a estas cuestiones. Esperamos haber mostrado en este trabajo la relevancia de este campo de problemas.

e) La democratización de los centros de formación docente pasa por una construcción curricular multi, inter y transdisciplinaria, flexi-

ble, axiológicamente transversalizada y fundada en la investigación y la acción, en el preguntar y el ensayo cooperativo de respuestas a ese preguntar. El currículo ha de fomentar ejercicios hermenéuticos que sirvan de laboratorio para la construcción de diversas versiones y conjeturas sobre las materias de estudio, sus relatos y sus fundaciones epistemológicas. Todo ello con especiales miramientos a las consecuencias prácticas —éticas, estéticas y políticas— potenciales de las aplicaciones sobre lo real de estas interpretaciones. En este sentido, la escuela docente —como cualquier escuela— debe volverse un inmenso laboratorio de simuladores programados desde claras coordenadas axiológicas democratizadoras.

Estas cinco gruesas propuestas para la discusión no se pueden considerar concluyentes y mucho menos exhaustivas. Por el contrario, se siguen manteniendo en un marco abstracto. En este vector, apenas son pinceladas que ofrecemos para la elaboración cooperativa de una gran pintura. Cada una de ellas requiere un estudio intensivo con el cual establecer mayores niveles de concreción. No habrá éxito sin la sensibilidad contextual ya apuntada en este trabajo. Será con esa sensibilidad, y con una precisa cartografía para cada espacio específico de acción, que se pueda dar comienzo a la transformación micro y mesosocial de los centros de formación docente —y no sólo de estos centros.

Poco más podemos ofrecer aquí, sobre todo a la luz de que la democratización supone el concurso de las voces y voluntades implicadas en cada espacio, de sus anhelos y necesidades, y no de un teórico esclarecido que dicte a cada quien qué hacer y cómo hacerlo. En este trabajo la aproximación a la actitud hermenéutica postpositivista nos niega que haya entre nosotros portador alguno de *la Verdad* única y eterna. Hay verdades, versiones, conjeturas, interpretaciones. No hay cabida para demostraciones y pruebas definitivas, sino para el convencimiento y la persuasión. Así, en este trabajo, marcado por una convicción democratizadora, es imposible superar las barreras de la abstracción. La concreción sólo se realiza con la decisión y el concurso cooperativo. Por ello, entiéndase que lo que hemos presentado constituye únicamente el esbozo de una apuesta, una apuesta que comprende que la emancipación de la dominación es democratización de las relaciones sociales y que, considerando la educación como

prioridad estratégica para esta emancipación, afirma que el debate epistemológico sobre los saberes, su impacto sobre las instituciones escolares y sus consecuencias prácticas para la sociedad resulta insoslayable.

## Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.). (2000). *Escuelas democráticas* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.
- \_\_\_\_\_(2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassirer, E. (1999). *Antropología filosófica* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación* (vol. 1). Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_(2006). *Sobre democracia y educación* (vol. 2). Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (1999). *Escuela y justicia social*. Madrid, Morata.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_(1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, É. (1995). *La división del trabajo social* (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, P. (1978). *Science in a free society*. Londres: New Left Books.
- \_\_\_\_\_(1984). *Contra el método*. Barcelona: Orbis.
- \_\_\_\_\_(1991). *Diálogos sobre el conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gitlin, A. (2006). (Re)visioning Knowledge, Politics, and Change: Educational Poetics. En Weis, L., Mc Carthy, c. & Dimitriadis, G. (eds.). *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education*. New York: Routledge.



- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.
- Heidegger, M. (1985). *La pregunta por la cosa*. Barcelona: Orbis.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M y Adorno, T. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, J.F. (1992). *La posmodernidad* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Marcuse, H. (1968). *One-dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES, Universidad Central de Venezuela y Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (1988). La verdad y la mentira en sentido extramoral. *Revista Venezolana de Filosofía*, 24.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Pasquali, A. (1990). *Comunicación y cultura de masas* (6ª ed.). Caracas: Monte Ávila.
- Phillips, D. y Burbules, N. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Boston: Rowman and Littlefield Publishers.
- Ricoeur, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1996a). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (1996b). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, J. (1996). *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vattimo, G. (1990). *El fin de la modernidad* (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Wallerstein, I. (2007). *La decadencia del imperio*. Caracas: Editores Independientes y Monte Ávila.

Weber, Max (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas* (2ª ed.). Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México y Crítica.