

El aprendizaje para integrarse a una forma de vida ciudadana

The citizen way of life and the learning about it

William R. Daros
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano¹

Resumen

Haciendo referencia a la parcialidad que suele atribuirse a la finalidad del proceso educativo, el autor, sin esperar el descubrimiento de valores universales, propone partir filosóficamente, de una educación que propicie el valor de la vida humana y social como universalizable. En el siglo XX, la autonomía individual y local, ha constituido la finalidad del proceso educativo, sustituyéndose, en parte, el fin de preparar al ciudadano y a la sociedad para bienes comunes. Se reflexiona, pues, acerca de la propuesta para la adquisición de una forma de vida humana que nos identifica, y que no excluye las diferencias, dentro del contexto de la ciudadanía. El aula es pensada como una sociedad que nos inicia en una particular forma de vida. El autor hace manifiesto el desarrollo de las fuerzas personales que esto requiere, y expone las paradojas que conlleva la enseñanza escolar. Se analiza brevemente las formas de entender la función del Estado y la utilidad de fomentar las actitudes de participación, deliberación, espíritu de diálogo y colaboración, como indicadores de una forma de vida humana y social universalizable para preparar a los futuros ciudadanos para un contexto democrático, siempre en construcción.

Palabras clave: educación, forma de vida humana, valor universalizable, democracia

Abstract

The aim of the educational system is frequently partial. On the contrary, in this article will argue in favor of maintaining a philosophical consideration of the human and social live as a universal value. In the XXth century, the personal and local autonomy has become the goal of educational process,

Correspondencia con el autor:

William R. Daros, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano - Av. Pellegrini 1332 (2000) Rosario, Argentina.
Email: daroswr@yahoo.es

El presente artículo es parte de un trabajo mayor titulado Libertad e igualdad ¿para qué educar?, logrado gracias a una beca que otorgara la Universidad Adventista del Plata (UAP: Entre Ríos, Argentina).

without taking into consideration the social and civic formation oriented to collective goals. The author analyses an educational project based on the acquisition of a human form of life that accepts plurality and diversity, without excluding differences within a citizen frame. The classroom is thought of as a society that introduces us in a particular way of living. The author shows the personal strength that this process requires, and the paradoxes that are revealed in the scholar context. The article also examines the different forms of interpreting the State's educational policies and the utility of promoting social participation, deliberation, dialog and collaboration, as signs of a universal human and social life, in order to prepare citizens for future democratic contexts, always in construction.

Keywords: Education, form of human live, universalized value, democracy

Aprendizaje humano

Desde la época de la revolución francesa, se suele distinguir -no sin razón-: a) la instrucción de b) la educación. La instrucción (*in-struere*) implica una construcción interior en el ámbito del conocimiento. La educación, por su parte, conlleva una carga conceptual mayor: supone un aprendizaje o adquisición de una forma habitual de vida humana, la cual implica también la vida social. Si bien el concepto de "aprendizaje humano" es complejo, aquí lo entenderemos como una forma, adquirida y habitual, en la cual las personas, aun con sus limitaciones, des-arrollan sus capacidades de sentir, conocer y decidir, guiados por el valor supremo del amor a la vida individual y social (Daros, 2004).

Exceptuando los mecanismos biológicos que consideramos innatos, *toda nuestra vida humana depende del proceso de aprendizaje*. Nuestras sociedades han puesto toda su preocupación en el aprendizaje de conocimientos (lo cual tiene su parte de verdad, pues él es el instrumento para generar todo otro tipo de medios y recursos); pero también son indispensables aprendizajes de modos de actuar, comportarse y vivir humanamente.

Un análisis a fondo de la sociedad y la política contemporáneas debería explicar, entre otras cosas, la razón por la que se ha vuelto tan difícil lograr un crecimiento y desarrollo personales; porqué vive nuestra sociedad obsesionada con el temor a madurar y envejecer; porqué las relaciones interpersonales se han vuelto tan frágiles y precarias (Lasch, 1999, p. 35).

Frecuentemente la finalidad del proceso educativo fue reducida en su alcance, parcializada en su extensión: unos la redujeron a hacer del hombre un pensador o constructor de conocimientos; otros a desarrollar unilateralmente la afectividad, o la voluntad obstinada; otros pretendieron conducir ideológicamente a los educandos; no faltaron los que concibieron al ser humano como a alguien a quien había que salvar su alma; otros cuya preocupación, por el contrario, se centró en el desarrollo físico y corporal, etc. (Arostegui y Martínez Rodríguez, 2008; Bour-

dieu, 2002; Campanini, 2010; Filmus, 1999; Solís, 2008; Torre, 1999).

El hecho es que nacemos en una sociedad con personas que ya tienen una forma de ser y obrar; y ella, al nacer, nos inscribe como ciudadanos, registrando nuestra identidad. En este contexto, el problema que se nos presenta reside entonces en llegar a ser plenamente lo que ya potencialmente somos, esto es, efectivamente ciudadanos. Ser ciudadanos no es sólo ser habitante de una ciudad (*civitas, homo civilis*); sino etimológica y realmente socio (*socius, sequere*), empeñado en seguir una forma cooperativa de convivencia humana. Esta convivencia humana no es una convivencia automática, guiada por reflejos físico-químicos (como sucede con las hormigas); sino participativamente consciente y libre. Este es el objeto fundamental del *aprendizaje* que pretende ser *humano*: un aprendizaje, a la vez, afectivo e intuitivo, individual y socializado, consciente y libremente cooperativo.

El aula: sociedad de aprendizaje

El aula es el lugar adecuado para la reflexión constante acerca de lo que nos constituye en socios. Es el lugar para reflexionar sobre la jerarquía de valor que se le otorga tanto a la persona como a la sociedad, en vistas a orientarnos con relación a la educación para el desarrollo integral e integrador de la vida humana, tanto para la persona individual como para su dimensión social, según la sociedad en la que ella vive.

Se ha dicho -polemizando contra determinadas posiciones multiculturalistas-, que la misión esencial de las instituciones escolares es *crear un público que comparta valores comunes universalizables*, por encima de sus particularidades. No esperemos encontrar valores universales: es suficiente con que sean universalizables, esto es, aceptables amplia y libremente, con el transcurrir del tiempo, posibilitando sociedades incluyentes.

La escuela, entonces, educa si posibilita el aprendizaje de valores de convivencia universalizables.

La sociedad requiere que se preparen personas que sean socias en la convivencia. Ella tiene como finalidad la *integración y socialización política de los ciudadanos*, superando (no suprimiendo) sus contextos locales, étnicos o familiares. El aprendizaje escolar es, en buena parte, en los niveles primarios y de educación general, el lugar específico para la adquisición de conductas adecuadas a una vida armónica, considerada humana y social, en cada cultura y tiempos determinados.

Hoy los grandes relatos de la modernidad -que otorgaban identidad social al proyecto educativo y las bases ideológicas que lo sustentaban- han sufrido un claro debilitamiento y cuestionamiento por sus *promesas no cumplidas*. Por ello, se requiere una reflexión continua, vigente, de la misión de educación para con la ciudadanía: esto supone aprender a vivir en común, sin impedir las formas personales de vida (Sagastizabal, 2006; Siede, 2007).

Los valores propios del dominio social común (libertad, imparcialidad en la justicia, ciudadanía) pueden llegar a distorsionar la preparación para la ciudadanía, por la *introducción exagerada de elementos del mercado*, desplazándose hacia el consumo más que hacia la solidaridad y la redistribución equitativa. Por el contrario, tanto la pobreza injusta, como la actitud hacia una vida primeramente hedonista recurriendo a la corrupción y al delito si fuese necesario, generan una difícil forma de vida social, que carece por completo de una jerarquía de valores capaces de generar personas con actitudes y acciones constructivamente humanas.

Las instituciones educativas -si se empeñan en serlo- implican el aprecio, en cierto modo idealista, por un mundo mejor o mejorable. En este contexto, los que componen el aula (alumnos, docentes, y el entorno institucional y social que llevan insertos estos actores) como sociedad de aprendizaje requieren una constante reflexión sobre ella misma: sobre el necesario respeto a los demás y hacia ciertos valores como la verdad y la justicia sin los cuales la vida social es imposible. Aprender esto es el valor fundamental del aula como lugar social democrático de aprendizaje. La familia es ya la primera matriz de una forma de vida social; la escuela la prolonga y en ella es importante no sólo aprender saberes, sino una forma de vida social compartida. Toda sociedad implica un sistema de valores, de estilo de vida, de mando y de obediencia organizada y reformulable (Vasanvallón, 2008; Campanini, 2010).

La democracia es una forma de vida con un poder parlamentario que no puede estar ausente en el aula -considerada también y principalmente matriz de aprendizaje social-, como momento de constante discusión crítica (esto es, haciendo relevantes las diversas perspectivas e intereses desde los que se juzga y actúa). Por ello, el aula es, también, una forma de vida con poder de enjuiciar en lo que se refiere a los conocimientos sociales, teniendo presente

la carta fundante (Constitución) de la sociedad en la que se vive.

Los aprendizajes formales, aportan el aprendizaje del elemento de coherencia que conllevan las conductas sociales racionales. Pero, además, el aula es una sociedad políticamente organizada, con un gerente (maestro o docente) que debe posibilitar que los participantes lleven a cabo la tarea de aprender ante todo la convivencia social y los saberes en los que esa cultura se sustenta. El aula no es, por lo tanto, primeramente un lugar de diversión (para esto hay lugares específicos); sino de adquisición esforzada de una forma de vida sistematizada, con representantes del poder del conocimiento (fuentes, docente, cultura vigente) y con aprendices que desean saber de qué se trata esa administración de poder del conocimiento y del actuar socializados, como lo son las ciencias y conductas consideradas válidas.

Aprender posibilitando la construcción de la ciudadanía

La concepción social de la persona en la modernidad ya no es la actual. El siglo XX, mientras preparaba una globalización en el sector económico, fogueaba la autonomía individual y local, sustituyendo la prioridad del ciudadano y de la sociedad con bienes comunes. El ciudadano posmoderno surge redefinido como individuo que se realiza a sí mismo mediante actos de elección, siendo libre y autónomo en la medida en que intenta dar un sentido a su vida a través de sus elecciones (Apple, 1996; Bauman, 2010).

No es una "paradoja actual de la escuela laica" el que una institución que *pretendía la construcción de una identidad común*, se vea obligada crecientemente a reconocer las *identidades diferenciadas*, religiosas, culturales o étnicas. Esto indica que la idea de identidad se ha vuelto más compleja: la idea de identidad no excluye las diferencias, la diversidad parcial, dentro del contexto de la ciudadanía. Los ciudadanos son socios y como tales, son libres y socios al mismo tiempo: participan de elementos comunes y elementos diferenciales (Bermejo, 2011).

Ya no es necesario que las instituciones escolares tengan dicotómicamente una visión laica o una visión religiosa. La ciudadanía, en el clima del multiculturalismo actual, se construye sobre las diferencias de creencias; respetándolas, pero buscando *valores comunes* superiores a aquellos que explicitan solo las diferencias, apreciando la convivencia como el valor prioritario.

Se ha dicho que estamos asistiendo a cambios significativos en la forma en que el Estado debe hacerse cargo de la educación de los ciudadanos, y cambiar el modelo surgido en la postguerra con el Estado de Bienestar (*the Welfare State*). En una época de recesión progresiva de las funciones del

Estado de Bienestar en educación como fueron las últimas décadas del siglo XX, se fue introduciendo progresivamente en las políticas educativas de los países occidentales, una lógica de autonomía, que favoreció la elección de los padres (*school choice*), unida a una liberalización de los servicios públicos, que cambió el papel del Estado. A su vez, disminuyeron, mundial y cínicamente, las políticas sociales de redistribución social e integración de los grupos más vulnerables, lo que ha provocado un creciente número de excluidos socialmente y casi analfabetos, en la comprensión de lo que significa una sociedad humana.

Y aunque ya no se trata del viejo conflicto entre escuela pública y privada, no obstante, hoy parece introducirse la competencia en todos los centros educativos, haciéndoles doblegarse a las exigencias del valor del mercado: la oferta se hace diferenciada para favorecer la demanda educativa. Mas, aún en este caso, la misma competencia exige elementos, códigos o reglas morales de respeto común, sin los cuales la competencia misma no puede funcionar.

No son las estructuras básicas de una democracia las que le dan fuerza y estabilidad, como se creyó durante mucho tiempo; éstas constituyen sólo el esqueleto democrático, pero son las virtudes cívicas y la *participación activa* de sus ciudadanos las que dan alma y vigor democrático a las instituciones. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía, a partir de aulas que sean sociedades de aprendizajes críticos, adecuados gestadores de una forma de vida democrática.

Educación para la democracia es educar ya en la democracia; educar para el ciudadano es considerarlo ya con posibilidades de serlo. Mas esta educación es un proceso: su logro no siempre está asegurado. El proceso de educación requiere que *las personas se esfuercen, se exijan, conozcan las consecuencias de sus actos y sean responsables de ellos*. Requiere derechos y deberes ya desde la escuela.

Como también lo han mencionado Gutmann (2001) y Bolívar (2006), un sistema de educación social puede justificarse y ser sostenido por la sociedad si tiende a que los estudiantes puedan aprender las competencias y responsabilidades que necesitarán para el ejercicio de una real ciudadanía democrática.

Ya no son suficientes tener instituciones y procedimientos democráticos. Es preciso, básicamente, una ciudadanía educada en un conjunto de valores y hábitos que les induzca a jugar un papel activo en la defensa de lo que los constituye como socios civiles: se trata de educar para la asunción de los valores mínimos establecidos en la Constitución y en las leyes coherentes con ella.

En las sociedades actuales, la búsqueda del ejercicio de la ciudadanía va unida a la admisión y

respeto de las diferencias en las visiones locales e individuales de una vida buena. Mas sigue siendo una no leve dificultad hacer congruentes los valores cívicos comunes que constituyen el currículum escolar, de modo que no entren en contradicción, sino más bien integren las diversas perspectivas de cada grupo étnico o cultural.

En este contexto importa que los estudiantes conozcan la necesidad de participar en la elaboración de un marco de referencia para la convivencia escolar. Cuando el contrato escolar se realiza participativamente, cada uno sigue siendo soberano aún obedeciendo las normas que él contribuyó democráticamente a establecer. La institución escolar misma no es, por otra parte, ajena a la sociedad, sino parte de ella y participe en la construcción de las normas sociales, como también lo son -en una democracia- las familias y las instituciones intermedias.

El logro de la convivencia ciudadana es una cuestión cultural, donde importa trabajar los conflictos, la resolución de problemas, la asignación de responsabilidades, las estrategias, los límites, las acciones reparadoras, las sanciones y los modos de negociación y mediación en los casos de incomprensión de problemas intelectuales y conductuales.

El proceso educativo en cuanto proceso crítico y fuerza moral en un contexto social

El proceso de educación formal -que es aprendizaje de habilidades y valores sociales- posee varias debilidades, y el fortificarlas no resultará una tarea fácil. Ella implica enfrentar y superar: a) la debilidad que manifiestan los aprendices para la concentración analítica y prolongada ante los problemas (dotados ahora de una atención dispersa o plurifocal contemporánea: ver tv, escuchar música, atender el teléfono y estudiar), b) la debilidad de voluntad para resolverlos (inclinada más bien hacia el placer presente o inmóviles ante la carencia de intereses); c) debilidad que se manifiesta en una equivocada idea de la educación entendida sólo como juego; d) debilidad que se expresa en la falta de exigencia y esfuerzo para un prolongado proceso lógico y para la abstracción que haga manifiestas las consecuencias y los defectos de los sistemas (sociales, económicos, políticos, etc.); debilidad que se manifiesta en una carencia de sentido histórico que lleva a una carencia en la comprensión de lo que ha sido o puede ser la Humanidad.

Las instituciones educativas no son islas en medio de la sociedad, sino que trabajan sobre las personas ya socializadas y deben proseguir esa tarea fundamental de preparar a los socios civiles para una mejor y eficiente participación en su sociedad, realizándose también como personas. En una sociedad, con primacía de la comunicación y de la insignificancia (Castoriadis, C. 1996), las instituciones

educativas no pueden ignorar este punto de partida.

Ahora bien, una actitud crítica implica la conciencia de criterios o medidas, para distinguir lo que se pretende criticar. Criticar no es gritar, ni exponer los propios puntos de vista; sino relacionar, confrontar, tomar conciencia de las diferencias e intenciones morales subyacentes para poder fundamentar las decisiones (Torre, 1999).

Los educadores, comprometidos con la forma de vida y de gobierno democrático, se hallan entonces, ante la disyuntiva entre reconocer la diferencia entre vivir el mundo cotidiano (la aceptación de que al mundo lo construye la cultura oficial legitimada por los medios de co-municación, museos, cines, libros, periódicos, programas de televisión); y el vivir sociopolítico que requiere el sustento a través de la memoria colectiva de los procesos históricos, que son capaces de relacionar y distinguir los conocimientos y los sesgos ideológicos subyacentes. Todo ello implica reconocer que el ámbito donde se aprende es un espacio socializado y socializador complejo, con muchos aspectos ecológicos, científicos, culturales, sociales, económicos, políticos, ideológicos, etc. El aula es ya una sociedad para el aprendizaje sociopolitizado de personas individuales, pero siempre en un contexto social: allí tienen lugar las igualdades y las diferencias, propias de toda institución social (Nagel, 2006).

Aunque, pues, la docencia no debe proponerse imponer verdades, necesita buscarlas con los aprendices: esto implica, por un lado, un ámbito moral de libertad que haga posible esta búsqueda y, por otro, el reconocimiento de las reglas que rigen los saberes y conductas vigentes. Los valores morales (como el reconocimiento de la mutua falibilidad y responsabilidad) son, sin embargo, una condición necesaria pero no suficiente para una vida social. Ésta implica también la decisión política de todos los socios participantes acerca de cómo constituir una sociedad, donde las personas sigan siendo libres, con derechos y deberes universalizables.

Según González Martínez (2006), los valores que con mayor frecuencia se mencionan -como inherentes al concepto de democracia- y que deberían trabajarse curricularmente como contenidos actitudinales y morales, son:

- 1)- *Libertad y responsabilidad* en la forma de pensar y obrar (como eje en que se finca la democracia) y justicia (como imparcialidad en la garantía por los valores de la vida, la relación y el desarrollo), lo que constituye la base de los derechos y deberes humanos y sociales.
- 2)- *Participación* (como posibilidad de diálogo abierto y crítico, y de resistencia a la frustración).
- 3)- *Pluralidad* (como aceptación de las diferencias y posibilidades de ser original).

4)- *Respeto mutuo* (en el diálogo, mediante la aceptación de los diversos puntos de vista, planteamientos y formas de vida, sin necesariamente estar de acuerdo con ellos).

5)- *Diferencias* (en tanto forma de ver a los demás como personas diferentes, pero con igual dignidad).

6)- *Valor cívico* (como virtud de alzar la voz en favor de una causa, ante las víctimas de la parcialidad, en favor de una opinión que creemos es correcta en situación de desventaja, aún con el riesgo de perder seguridad).

7)- *Solidaridad* (como relación persona-sociedad en la búsqueda tolerante del bien común).

8)- *Racionalidad comunicativa* (como discurso racional en un procedimiento democrático con el que se busca el interés común).

9)- *Humildad* (en tanto reconocimiento a aquél con quien discrepo y me convence con sus argumentos de la equivocación o parcialidad de mi postura).

Paradojas institucionales

Dado que la democracia es, en el mejor de los casos, una forma de gobierno elegida libremente por los socios que la adoptan, ella no puede ser impuesta, sin contradecirse.

Mas evitar las situaciones contradictorias no siempre resulta fácil. Se ha dicho que la experiencia educativa tiene institucionalmente un alto porcentaje de contradicciones. Ella, en efecto, según Rodríguez Zidán (2006):

- a)- Tiene un origen casi de reclutamiento forzoso, pero pretende educar para la libertad.
- b)- De institución jerárquica que es, pretende educar en y para la democracia.
- c)- Como conductora heterónoma pretende desarrollar la autonomía.
- d) Epistemológicamente jerárquica en sus saberes pretende educar en la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.
- e)- De sexista pretende educar para la igualdad de los géneros socio-sexuales.
- f)- De pretendidamente igualadora mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.
- g)- De la búsqueda de la diversidad tiende a formar para competencias culturales comunes.

h)- De estar cargada de imposiciones pretende educar para la participación.

i)- De acrítica pretende educar para la exigencia democrática.

j)- De aparentemente neutral esconde una profunda disputa ideológica.

k) En un mundo donde reina la insignificancia (Castoriadis, 1996), pretende educar para valores fundantes.

Las situaciones paradójales pueden superarse con la presencia de maestros que, con un gran sentido de lo que implica aprender a vivir en democracia, posibiliten el involucramiento a sus estudiantes en una seria reflexión sobre temas actuales que se reflejan en los acontecimientos diarios de la sociedad circundante, en los que entra en juego o se atenta contra lo democrático.

Esto, a su vez, requiere de docentes con una gran personalidad democrática que no rehúyan encarar y discutir lo conflictivo en las aulas y lo conflictivo que es la situación misma de aula. Un estilo democrático de vida no es sinónimo de caos, sino de vida razonada y razonable con participación activa de los involucrados. En caso contrario, se logra formar sujetos amorfos e incapaces de enfrentar la lucha por el bien común, incrementando los conflictos. Esto conlleva también una nueva preparación docente, mucho más culta, capaz de diálogo y de gerenciamiento en las situaciones poco claras. Es un error creer que la escuela es la causa de todos los males sociales; pero también lo es esperar cambios sociales sin la participación del proceso educativo.

Quedan ahora más esclarecidas los dos grandes conflictos en los que se halla la concepción de las teorías (y sus consecuentes prácticas) acerca de *para qué fin se educa*: ¿para una finalidad que es idealmente elaborada sobre una concepción de lo que debe ser la persona y la sociedad? ¿O bien a partir de una finalidad elaborada sobre la realidad, históricamente condicionada para su perpetuación o mejoramiento?

El hombre es, al mismo tiempo, un compuesto de realidades y de ideales. Quien se halla cómodo con la realidad apostará a prolongarla; quien se halla incómodo con ella, debe pensar en cambiarla. En ambos casos, es la acción de los hombres lo que la constituye, ayudados de las ideas por las que optan en un determinado momento y circunstancias históricas.

En todos los casos, siempre se requiere el pensar para obrar con sentido y coherencia. Enseñar a pensar, a tener una vida recíprocamente justa, sigue siendo, en conclusión, el medio más universalizable tanto para la conservación como para el cambio de los procesos educativos y sociales.

Pero cabe advertir también que el proceso educativo es la base de la necesidad del Estado tecnocrático de realizar un orden social que lo mantenga en el poder. La tendencia del Estado moderno hacia un control político cada vez más eficaz convierte a la escuela en un instrumento de la sociedad (Houtard, 1999). En esta perspectiva, la escuela acaba por emparentarse con la burocracia, es decir, con un sistema reglamentado y controlable. Esta organización no sólo es la forma más legal y racional de ordenamiento, sino que asigna a la escuela el objetivo de colocar a cada uno en el papel conservador para el cual está "destinado" (Daros, 2005).

Una escuela crítica puede cumplir tanto el necesario papel de conservadora de la cultura, como la tarea de ser creadora de cultura (Daros, 1986). La misma sociedad exige, para su sobrevivencia conservar ciertos saberes, conductas y tecnologías, al mismo tiempo crear otros. Estos saberes, conductas y tecnologías, cambian rápidamente y urge aprender a aprender, esto es, aprender las formas de adquirir habilidades humanas para solucionar los problemas de cada tiempo y cultura.

Para una educación democrática en manos de los demócratas

Las personas sostienen al sistema y el mismo sistema sostiene a esas personas.

La democracia no es sólo una forma de gobierno; es también y principalmente *una concepción de vida* que prioriza: a) la participación de todos los socios en la elección de las formas de gobierno; b) el valor de la elección individual (libertad); y c) como medio, la igualdad de voto, matemáticamente igual, sin acepción de personas. La democracia prioriza el principio de elegir y ser elegido para ejercer el poder político, dentro de las condiciones que los socios han establecido por consenso a través de la concreción de las leyes y sus reglamentaciones. La democracia no es, pues, una igualación en todo sentido, sino un libre y racional reconocimiento de las jerarquías elegidas o toleradas. En este contexto, el aula no es ya la democracia en su pleno ejercicio, sino la preparación para participar luego en ella; como no es un laboratorio científico, pero sí una preparación para pensar creativa y lógicamente (Daros, 2004). La democracia sería plebeya si fuese sólo el voto de la mayoría, sin mediar el parlamento, esto es, la discusión previa a la elección.

El individuo y la sociedad no se excluyen, como no se excluyen la persona y el ciudadano, lo público y lo privado; por el contrario, son condiciones de posibilidad para el recíproco crecimiento: el Estado que surge de ellos debe tratarlos con igual consideración.

En un Estado (unificado e integrado por una Cons-

titución Nacional) caben muchas comunidades (que expresan formas de vida diversas dentro de lo constitucionalmente aceptado). La vida democrática es una forma de vida -en lo políticamente esencial- unificada por su constitución política, pero *pluralista en las formas de vidas privadas*; y es neutral respecto de la concepción de lo que es una buena vida que exceda lo considerado por la constitución política. En consecuencia, el contexto democrático, no exige una concepción religiosa de “hermandad”, ni antropomórfica de la vida comunal, según la cual todos los ciudadanos deberían vivir de la misma manera, tener los mismos proyectos de vida o los mismos sentimientos en cuestiones que hacen a las vidas privadas (Dworkin, 2003).

Existe una continuidad (también con diferencias) y una interacción, entre el yo y sus circunstancias; entre la acción del hombre y la del ciudadano, entre la acción ética y la acción política; entre la esfera de acción privada y la pública, en todo lo que las primeras no afectan negando la posibilidad de las segundas y el mutuo enriquecimiento. En este contexto, una *comunidad* política (o sociedad civil organizada legalmente en base a algo en común) es más que una *sociedad* política (una asociación que busca beneficios mutuos).

Está claro también que cada socio es responsable de sus actos y no debe esperar vivir de la beneficencia, cuando él puede aportar al mantenimiento de la organización social. A la sociedad civil la hacen todos los socios con sus aportes y no debe ser confundida con una sociedad de beneficencia, o con las autoridades de turno y sus donaciones, las cuales generan las mal llamadas sociedades serviles; porque una sociedad requiere socios y ser socio implica libertad y participación en una tarea en común, con resultados análogos.

La democracia no es una forma o régimen de gobierno que se rige solamente por los votos de la mayoría. Este recurso es sólo parcial y práctico, útil para decidir formas temporales de actuar; pero no absolutamente de peso en otras cuestiones. La mayoría -aún siendo mayoría- no puede suprimir a la minoría, ni imponer una sola forma de pensar y obrar (Simón Rodríguez, 2010).

La democracia, en consecuencia, requiere de personas con autonomía (socios igualmente socios, conscientes, libres y responsables), que la sostengan y aprendan a sostenerla mientras la viven; pero también con una aceptación consensuada y recíproca de la diversidad de estilos de vida.

Se puede concebir al hombre y a la sociedad en diversas formas, -y en consecuencia y coherencia con ello-, con diversas concepciones de la sociedad organizada como Estado jurídico y político. Veamos sólo algunos ejemplos:

a) Como un *Estado autoritario* con socios go-

bernantes que abusan de la autoridad; que estiman poseer la verdad, confundida con ideología. El idealismo de Platón es un clásico en este sentido, como lo es el resignado escepticismo de Hobbes ante la capacidad de superación del hombre (Gray, 2001).

b) Otra concepción del hombre y del Estado considerado como la forma de organizar jurídicamente a la sociedad, se halla en creer que el *Estado y la escuela deben ser neutrales entre las distintas opciones de vida buena*, y deben preservar el derecho de cada individuo a elegir de manera racional entre ellas. La libertad es el valor supremo. El fundamento de esta concepción es que nadie tiene derecho a actuar en base a la consideración de que su concepción de vida buena es superior a la de otros.

c) *Estado convencionalmente situado*. Ante la dificultad de dirimir qué es verdadero o qué es absolutamente falso y negativo, la propuesta del liberalismo político de Rawls, como un Estado prescindente de problemas metafísicos, parte de considerar que sería bueno dejar de lado las verdades religiosas y los ideales de perfección humana, e intentar justificar las cuestiones más básicas de la justicia sobre un pacto social, fundamento ampliamente aceptable para todos si se supone un velo de ignorancia respecto de la suerte futura de cada socio. Por ello, el liberalismo político *no depende de tomar una posición acerca de la vida buena* y, consecuentemente, no aspira a enseñar a los niños cómo vivir autónomamente, puesto que este no es un requisito de buena ciudadanía. De ahí que este perfil de liberalismo político, situado en un pacto social, entienda que su postura se adecua mejor a la *diversidad social* que el liberal comprensivo (del primer Rawls), el cual está comprometido con una concepción de la vida buena, como una vida de autonomía e individualidad.

d) Se puede pensar también al hombre y a la sociedad como originadores y sostenedores de un hombre y de una *sociedad estatal republicana*. La concepción republicana acentúa la división y el control mutuo de los poderes, la preocupación por las cosas públicas, para el servicio comunitario y el resguardo de la libertad individual en diálogo con los demás socios. La acentuación en las cosas públicas resalta el “respeto mutuo cívico” y hace referencia a tomar en serio las ideas de los otros. La idea republicana remarca la idea de preocuparse por preparar críticamente a los ciudadanos para la participación en la gestión y control de las cosas públicas, y no sólo en la libertad individual. El cultivo de la reflexión y de la crítica (la claridad de los criterios con los que se juzga) es un antídoto contra el escepticismo y el dogmatismo (Guichot, 2003).

Dado que no hay verdad dada, es necesario potenciar su búsqueda colectiva y racional, rechazando las pretensiones de quienes quieren no sólo *presentar* sus ideas y razones -propósito loable-; sino, además, *imponer* las suyas a los ciudadanos. La forma de gobierno republicana, federal y de régimen democrático implica una perspectiva contingente, contextualista y falibilista de la realidad y del ser humano. Es esta falta de fundamentos, esta arena débil sobre la que se asienta la democracia, la que hace establecer esa estrecha vinculación entre democracia y educación, y la que proporciona la fuerza normativa, dentro de la pluralidad, para la educación.

Una educación democrática implica también una concepción del ser humano y de su forma social de vida. Ella puede reforzar y potenciar la deliberación presente en los grandes relatos; y acentuar los valores que la hacen posible: diálogo, participación, no discriminación, no represión absurda. Entendida así, la forma de gobierno de gestión democrática comporta una suerte de idealismo moral, puesto que contiene un modelo de ciudadano, un modelo de hombre racional libre y responsable, con sentimientos y pasiones; pero capaz de ordenar su vida, en el marco de la convivencia igualitaria en sus deberes y derechos sociales. Esto puede aprenderse y desde el aula.

Esta concepción, genera no solamente una forma de vida tolerante de otras formas de vida; sino, además, un reconocimiento de la presencia de una auténtica *diversidad* de grupos étnicos y sociales. Porque en el sistema de vida democrático, la verdad y la justicia social (concretada en normas jurídicas) se hallan en la existencia y respeto mutuo del ejercicio de la libertad responsable; la cual, sin embargo, es capaz de ponerse mutuamente límites y reconocer a los demás. En este contexto, una sociedad puede ser democráticamente justa con igualdad (jurídica, convenida y renovada por los socios) y con desigualdad no sólo real, física, (donde cada persona es realmente diversa de las otras), sino también jurídica con diversidad de derechos y deberes, según la condición social que se vive (derechos del niño, de la mujer, etc.).

Tanto por razones filosóficas (¿quién da garantías de poseer la verdad?), como por razones históricas (la historia ha sido ya testigo de los horrores que ha supuesto el afán por intentar imponer el bien y la verdad a los demás), el hombre se puede considerar legitimado y obligado moralmente, desde la escuela a promover la sensibilidad hacia el medio y hacia la cultura, el respeto a la libertad, responsabilidad y dignidad de todos los seres humanos, a defender -con Sócrates- que es preferible la vida con examen, consciente de sus valores y límites.

La actitud crítica, -que la escuela ha de promover- puede otorgar un fundamento legítimo en el análisis racional de aquellos valores que son fundamentales

en nuestro ordenamiento social: los valores de libertad y de igualdad de trato jurídico. Y ahora, como en los tiempos en que nació la democracia en Grecia, se requiere de la preparación de los ciudadanos.

La libertad es el valor supremo del individuo respecto del todo y la justicia es el bien supremo del todo en cuanto compuesto por partes; o, en otras palabras, la libertad es el bien individual por excelencia y la justicia es el bien social por excelencia (Bobbio, 1993, p. 59).

Educar para la democracia como proceso en constante construcción, en libertad y con justicia social

En nuestra propuesta, el concepto de *igualdad* sigue siendo abstracto si no lo acercamos al concepto de justicia, la cual se concreta en normas que posibilitan un trato imparcial. Por ello, la respuesta sobre el valor de la libertad e igualdad, se contextualiza mejor si nos preguntamos por la *libertad* y la *justicia* (o *justa igualdad*, habiendo lugar para las diferencias). Que dos cosas o personas sean físicamente iguales entre sí (si pudiese darse: clones humanos) no es ni justo ni injusto. La igualdad o desigualdad física constituyen un hecho físico; pero la justicia es un *hecho moral* que se concreta en normas de vida e implica una construcción libre y un reconocimiento responsable.

La justicia conmutativa tiene lugar en la relación entre las partes; pero la justicia distributiva tiene sentido y lugar en la relación entre el todo y las partes, convirtiéndose en una cuestión fuertemente social.

La dupla conceptual "libertad e igualdad", tomada en abstracto, da lugar a innumerables discusiones; pero la dupla "libertad y justicia", entendiendo por justicia las normas jurídicas que se derivan del pacto social constituyente y reformulable, parece ser más realista, menos discutible, aplicada a los socios que realizan ese pacto. La discusión, entonces, se ciñe al modo de entender la sociedad: la forma en que queremos ser socios y las condiciones que se deben tener presente para ello.

Entre los socios, la *justicia conmutativa* es bilateral, recíproca e igualitaria o equivalente; pero la *justicia distributiva* implica una relación unidireccional y multilateral atributiva, solidariamente necesaria para mantener y mejorar el funcionamiento estructural de la sociedad en su conjunto. La justicia conmutativa se refiere al mantenimiento de la proporción formal de las partes en una interacción; la justicia distributiva se refiere a las condiciones estructurales respecto del contenido de lo que se interactúa. Se da el caso, en todo sistema jurídico, de que las normas envejecen y devienen injustas si se las aplica conmutativamente, "ojo por ojo y diente por diente". La *equidad* requiere, entonces, la consideración de lo

que se distribuye para hacer menos irritante la injusticia, que deberá ser corregida.

La expresión “igualdad para todos”; o bien, “todos somos iguales” contiene una carga emotiva y abstracta. “Todos somos iguales” es una expresión idealista: nos hacemos *la idea* de que todos los hombres son iguales; pero *en la realidad* no lo somos, aunque se desee que lo seamos. Es más; físicamente, los hombres no podrán nunca ser iguales, porque en la realidad -por ser realidad- requiere que una persona no sea -ni pueda ser- otra.

Con la expresión “todos somos iguales” más bien se debe entender, en la realidad, “todo debe ser socialmente justo”. En este caso, justo no es sinónimo de igual, sino del reconocimiento de cada cosa, persona o acontecimiento por lo que es, en cuanto es (Rosmini, 1997). “Justo” se opone, entonces, a un tratamiento engañoso, fraudulento; a la exclusión de toda discriminación o parcialidad arbitraria. “Justo” no se refiere a la posesión de algo físico (no aceptamos ser físicamente iguales, ni al hacer un contrato exigimos que todos los socios sean físicamente iguales, o con igual salud, o iguales posesiones; o que todos piensen de la misma forma sobre determinadas cuestiones personales). La sociedad es el lugar de justas igualdades y de legítimas desigualdades. *El igualitarismo total es absurdo e incompatible con el ejercicio de la libertad*. El ejercicio de la libertad -que es el derecho fundamental de la persona- podrá ser mutuo, libre y conscientemente limitado, pero no suprimido, sin que se caiga en la injusticia (Castoriadis, 2003).

En el ejercicio de la libertad, los socios, -si lo desean-, pueden ir suprimiendo situaciones de injusticia social. Pero, para esto, es fundamental que los socios sean educados (generando en ellos una personalidad capaz de resistir a las frustraciones); y tengan posibilidad de informarse sobre lo que sucede en una república y de expresar públicamente sus ideas (Dworkin, 2003).

La desigualdad de riqueza genera también una desigualdad de influencia y de impacto, en el ámbito democrático, que puede ser balanceado con un equitativo acceso a los medios de comunicación que haga manifiesta los posibles riesgos y las posibles intenciones ocultas de las partes. Se debe tener presente que la pobreza del *socio pobre* no es sólo una pobreza económica, sino total: suele ser ignorante o con bajos niveles de educación formal; con incapacidad para prever situaciones complejas; jaqueado en su salud, escaso de tiempo si trabaja mucho y gana poco; sin relaciones sociales influyentes, etc.

La sociedad *civil*, dijimos, no es una sociedad de beneficencia, fundada en dar a quien el dador desea donar. Es loable la existencia de sociedades benéficas; pero la sociedad civil es una sociedad que vive de las cuotas que aportan los socios, tras la aceptación (tácita o expresa) de un pacto social.

La sociedad civil no tiene por objeto la caridad, sino la justicia: las acciones justas, tanto de los socios como las de los que los representan; y parece justo que los que más ganan más aporten, para atenuar las discapacidades iniciales injustas de los que menos tienen.

“Justo” se refiere a una *forma de reconocimiento social* (la cual implica el uso de la inteligencia que advierte la verdad y de la voluntad que libremente la reconozca). La justicia social es, *ante todo, una justicia formal* (una forma de proceder social igualitaria ante la ley); luego, desde esta justicia formal, los socios pueden convenir en *aceptar mutuamente crecientes márgenes de igualdad en el ámbito real* (por ejemplo, con crecientes bienes iniciales para los socios injusta y culturalmente discapacitados; con igual posibilidad de ingreso a los sistemas educativos, de salud, etc.).

La *justicia -en sentido subjetivo-* es una virtud, fuerza o capacidad que tienen algunas personas que conocen, y reconocen las cosas, personas y acontecimientos tal cual son conocidos. En *sentido objetivo, la justicia* se concreta en el derecho, y éste en las normas jurídicas de una determinada sociedad. En este segundo sentido, la igualdad social es una igualdad *jurídica y formal*: la forma igualitaria de tratar y aplicar los derechos sin acepción de personas, imparcialmente. Se trata de una *igualdad ante la ley*: ésta es solo una forma históricamente creada de igualdad ante el derecho, necesaria, pero frecuentemente insuficiente en una concepción humana universalizable de la vida.

La sede del derecho está en la libertad de las personas y el derecho contiene más carga de justicia de lo que ciñe la norma jurídica en un determinado momento de una sociedad.

La “igualdad ante la ley” contiene, al menos, dos aspectos: a) la igualdad jurídica: *igual derecho a tener derecho* (todos los socios están dotados de igual capacidad jurídica; a no ser esclavo, o secuestrado, por ejemplo); b) *igualdad al reconocimiento de distintos derechos* (por ejemplo, el derecho del casado y el derecho del soltero; del propietario de determinados bienes materiales y del que no lo es).

Por todo ello, más que educar para la libertad y la igualdad (como vocablos tomados en abstracto), se debe *educar para la libertad (entendida como autodeterminación y elección) y la equidad, entendida como imparcialidad*, o sea, para la justicia que se aplica, con normas jurídicas, a todas las cambiantes circunstancias históricas en el trato recíproco. Más todo ello, no quitará diversas formas físico-reales y justas desigualdades entre los hombres, origen del uso de la libertad de las personas; ni se puede suprimir esa libertad sin generar una injusticia moral.

El ideal del ejercicio del poder social (que surge de los socios en interacción, y es ejercido legalmente

por el Estado) requiere tanto de la libertad como de la justa igualdad y de la justa desigualdad. Cuando una de ellas aumenta tiende a suprimir a la otra. Ahora bien para mantener este equilibrio existe el recurso de la justicia social distributiva que puede y debe ejercer el Estado para que se mantenga la sociedad con una forma de gobierno democrático, de modo que unos socios no terminen siendo esclavizados por otros.

Los bienes que produce una sociedad pueden ser devueltos a los socios de diversas maneras. Si esos bienes se distribuyen como bienes que sean *recursos estructurales para todos los socios*, entonces se pone a todos los socios en una igualdad distributiva y solidaria: no se trata de dar más bienes (más pescados) sino de posibilitar mayor y mejor producción (aprender a pescar). Entonces la libertad se convierte en un aspecto de la igualdad: *la igualdad de distribución estructural y equitativa de recursos de una sociedad* (mejores posibilidades de educación -que redundará en mejor capacitación, posibilidad de empleo, etc.- para los socios; mejores condiciones de salud, mejores condiciones de administración de la justicia, etc.) es la mejor garantía para que pueda seguir habiendo márgenes crecientes de libertad para todos los socios.

El sólo aumento creciente de libertad, -si no tiene en cuenta el reconocimiento de los demás-, se convierte en impunidad y genera descalabro en una sociedad (Castel, 2010).

La igualdad social, distributiva y equitativa, de bienes-recursos estructurales, para con todos los socios, se convierte en la *justicia social por excelencia* en la relación de los socios para con la sociedad en su conjunto; y en particular para el gobierno que expresa los deseos de los socios que desean seguir manteniendo una sociedad con ejercicio de la forma de gobierno democrática.

Debemos ser conscientes de que el sistema democrático sigue siendo utopía: un ideal que aún no se ha alcanzado y que está siempre en manos de los socios soberanos establecer el grado de participación que desean tener para lograr -o mantener- un equilibrio -siempre precario- entre libertad e igualdad.

Desgraciadamente, la libertad y la igualdad suelen entrar en conflicto: a veces, la única manera efectiva de promover la igualdad requiere ciertas limitaciones de la libertad, y a veces, las consecuencias de promover la libertad van en detrimento de la igualdad. En estos casos, el buen gobierno consiste en alcanzar el mejor equilibrio entre esos ideales en competencia, pero diferentes políticos y ciudadanos defenderán equilibrios distintos (Dworkin, 2003, pp. 18-19).

La democracia no es un sistema de gobierno perfecto; sino una constante construcción que permite

seguir aprendiendo. Posiblemente, la igualdad absoluta no es posible ni deseable; el pueblo de los seres humanos reales está poblado de conflictos, de lucha de intereses, de lucha por el poder y por el placer; por esto la democracia está *siempre en tensión constante y en proceso de rectificación*, de construcción. Las fluctuaciones de intereses introducen también, transformaciones en su paradigma. En este contexto, la *educación* es de capital importancia, en cuanto es un proceso, tanto formal como informal, para generar capacidad de participación social, de libertad de pensamiento y búsqueda, para todos los socios, de igualdades compatibles con la libertad (Houtard, 1999).

Conclusión

Queda claro, pues, que es necesario repensar constantemente la teleología del proceso educativo -que es un proceso de aprendizaje para la convivencia ciudadana-, dada la fluidez y liquidez en la que se mueve la vida social actualmente (Daros, 1997; Herranz Gómez, 2009; Monarca, 2009).

En nuestra concepción, la justa igualdad y la libertad en el contexto de las leyes (consensuadas en el contrato social institucional periódicamente revisable) se requieren mutuamente, para el estilo de vida de una sociedad democrática.

En caso de conflicto entre los derechos al ejercicio de la libertad y al ejercicio de la búsqueda de igualdad en los recursos de los socios, la preferencia democrática se halla en el *uso de la libertad para fomentar la justa igualdad*, y en el *ejercicio de la justa igualdad para proteger la libertad*, de modo que una no suprima o desproporcione a la otra, porque las dos son igualmente necesarias, para una vida humana igualmente deseable, gestora de un estilo de vida democrático. Estos valores están también presentes en la sociedad de aprendizaje que es el aula y preparan para el ingreso en una sociedad más amplia.

La tradición que ha dominado en Occidente, en los últimos siglos, acepta el principio de libertad y el principio igualitario en las formas de vida de los socios, *en abstracto*. *En concreto*, la libertad y la igualdad se adjetivan (libertad e igualdad física, económica, educativa, política, religiosa, justa, legal, etc.). Es desde la libertad de cada socio que cada socio puede limitar el uso de su libertad para posibilitar la igualdad distributiva de recursos, teniendo igual consideración por cada socio en determinadas y precisas circunstancias; pero también es desde la igualdad distributiva de recursos que se puede ampliar el uso de las libertades para todos en determinadas circunstancias. El uso de la libertad tiende a generar legítimas diferencias, pero la igualdad distributiva de recursos tiende a mantener la justa igualdad para la igual libertad, en una sociedad democrática que es el lugar de algunas igualdades y algunas desigual-

dades legítimas (Rosmini, 1997).

Ésta es la propuesta teórica, la cual puede servir de guía para gestar decisiones racionales y generar un pacto social ya desde el aula; pues el aula es la sociedad del aprendizaje. Estas formas de vida no pueden establecerse, sin embargo, desde un texto: son el objeto de la lucha y de la tarea, amistosa-enemistosa, de los socios en el transcurso de los tiempos. Ya desde el aula se aprende a lograr un espacio social y a resistir las frustraciones en esos intentos. Desde el aula se puede percibir a los que desean solucionar sus problemas con la violencia o mediante la vía del diálogo, construyendo una convivencia.

Desde la igualdad de consideración (o igualdad ante la ley) para los socios, a la igualdad de recursos materiales (manteniendo la libertad de las personas que es fuente de todo derecho), todo ello es el objeto de esa tarea, siempre posible, estimulante y siempre precaria e insegura. Y para ello hay que educar, esto es, para posibilitar aprehender la adquisición de una forma de vida humana, signada por el dominio de habilidades para la interacción democrática. La democracia estará relativamente más segura si ya se aprende desde la escuela. La democracia no será sólo una asignatura, un objeto de estudio, sino una forma de vida.

Referencias

- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Arostegui, J. y Martínez Rodríguez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2010). *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires: FCE.
- Bermejo, D. (2011). (Ed.). *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Antonio (2006) *Los valores democráticos en el sistema educativo: ¿Cómo puede contribuir la Educación para la Ciudadanía?* Recuperado el 1 -11-11 de http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ponencia_valores_democraticos_sistema_educativo.pdf.
- Bourdieu, P. (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Campanini, G. (2010). Educare nella "società liquida": il ruolo e responsabilità della famiglia. *Rivista Rosminiana*, 2-3, 138-150.
- Castel, L. (2010) *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: FCE.
- Castoriadis, C. (1996) *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Daros, W. R. (1986). *Educación y cultura crítica*. Rosario: Ciencia.
- Daros, W. R. (1997). *La autonomía y los fines de la edu-*

- cación*. Rosario: CERIDER. Extraído el (24/VIII/10) desde <http://www.williamdaros.wordpress.com>
- Daros, W. R. (2004) *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario: IUNIR. Extraído el (24/VIII/10) desde <http://www.williamdaros.wordpress.com>
- Daros, W. R. (2005). *Protestantismo, capitalismo y sociedad moderna*. Rosario: UCEL. Extraído el (24/VIII/10) desde <http://www.williamdaros.wordpress.com>
- Dworkin, R. (2003). *Liberalismo, Constitución y Democracia*. Buenos Aires: La isla de la Luna.
- Filmus, D. (1999). *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.
- González Martínez, L. (2006). Educación, valores y democracia, *Revista Educación*. Extraído el (27/VIII/10) desde http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_13_N1y2/educacio-nYdemocracia.htm
- Gray, J. (2001). *Las dos caras del liberalismo. Una nueva interpretación de la tolerancia intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Guichot V. (2003). *Democracia, ciudadanía y Educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Herranz Gómez, Y. (2009). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Houtard, F. (1999). *La démocratie et le marché*. Paris: Cahier du Sud.
- Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Nagel, T. (2006). *Igualdad y parcialidad. Bases éticas de una teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Zidán, La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual en *Contexto educativo. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías*. Recuperado 20- 11-11 de: <http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-02.htm>
- Rosmini, A. (1997) *La costituzione secondo la giustizia sociale en Rosmini, A. Scritti Politici*. Stresa: Edizione Rosminiane.
- Sagastizabal, M. (Coord.) (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayo sobre ética y la ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Simón Rodríguez, M. (2010) *La igualdad también se aprende*. Madrid: Narcea.
- Solís, M. (2008). El debate sobre la justicia global: Thomas Nagel y el argumento de la coerción legítima. *Revista de filosofía de la universidad de Costa Rica*, 46, 75-79.
- Torre, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Revista Paraguaya de Sociología*, 55, 7-28.
- Vasanvallon, P. (2008). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad, proximidad*. Buenos Aires: Manantial.