

De la (des)educación a la *Paideia*

Takis Fotopoulos

Resumen: El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, discutir las precondiciones institucionales de una paideia democrática, tanto a nivel social como a nivel educativo. En segundo lugar, examinar una estrategia de transición para pasar de la (des)educación actual (tal como se desarrolló en la modernidad) a una paideia democrática, a través de un proceso educativo emancipador. Un principio básico del enfoque adoptado en este documento es que la educación está intrínsecamente ligada a la política, ya que se asume que el sentido mismo de la educación queda definido por el sentido predominante de la política.

1. Democracia, *paideia* y educación

La cultura, el paradigma social dominante y el papel de la educación

La educación es un componente básico de la formación de la cultura[1], así como de la socialización del individuo, es decir, el proceso mediante el cual un individuo interioriza los valores fundamentales del paradigma social dominante[2]. Por lo tanto, la cultura en general y la educación en particular desempeñan un papel crucial en la determinación de los valores individuales y colectivos. Esto es así porque los individuos, cuando viven en una sociedad, no son sólo individuos, sino individuos *sociales*, sujetos a un proceso que los socializa y les induce a interiorizar el marco institucional existente y el paradigma social dominante. En este sentido, las personas no son completamente libres de crear su mundo, porque están condicionadas por la historia, la tradición y la cultura. Sin embargo, este proceso de socialización siempre ha sido roto por una minoría y, en circunstancias históricas excepcionales, incluso por la mayoría misma. En este último caso, se pone en marcha un proceso que, por lo general, termina con un cambio de la estructura institucional de la sociedad y del paradigma social correspondiente. Por lo tanto, las sociedades no son sólo “grupos de individuos” sino que consisten en individuos sociales, que son libres de crear su mundo (en el sentido de que pueden dar a luz a un nuevo conjunto de instituciones y un nuevo paradigma social correspondiente) y son creados por el mundo (en el sentido de que tienen que romper con el paradigma social dominante con el fin de recrear el mundo).

Una condición previa fundamental para la reproducción de todo tipo de sociedad es la coherencia entre las creencias, ideas y valores dominantes por un lado y el marco institucional existente, por el otro. En otras palabras, a diferencia de la cultura[3], que tiene un alcance más amplio y puede expresar valores e ideas que no son necesariamente coherentes con las instituciones dominantes (esto ha sido frecuentemente el caso de las artes y la literatura), el paradigma social dominante tiene que ser coherente con las instituciones existentes para que la sociedad sea reproducible. De hecho, las instituciones se reproducen principalmente a través de la interiorización de los valores acordes con ellas en vez de a través de la violencia por parte de las élites que se benefician de ellas. Esto siempre ha sido así. Por ejemplo, los valores del sistema actual son los derivados de sus principios básicos de organización: el principio de heteronomía y el principio del individualismo, que están incorporados en las instituciones de la economía de mercado y la “democracia” representativa. Estos valores incluyen los valores de la desigualdad y la oligarquía de facto (incluso si el sistema se denomina a sí mismo democracia), la competencia y la agresividad.

Sin embargo, lo malo no es el hecho mismo de la interiorización de algunos valores, sino la interiorización de esos valores que reproducen una sociedad heterónoma y en consecuencia unos individuos heterónomos. La paideia desempeñará un papel crucial en una futura sociedad democrática con respecto a la interiorización de sus valores, que necesariamente serán los derivados de sus principios básicos de organización: el principio de autonomía y el principio de comunidad, que estarán arraigados en las instituciones de una democracia inclusiva[4]. Estos valores, como veremos en la tercera sección, incluirán los valores de la equidad y la democracia, el respeto a la personalidad de cada ciudadano, la solidaridad y la ayuda mutua, el cuidar y el compartir[5].

No obstante, las instituciones por sí solas no son suficientes para evitar la aparición de élites informales. Aquí es donde surge la importancia crucial de la educación, que en una sociedad democrática tomará la forma de paideia. La paideia estuvo, por supuesto, en el centro de la filosofía política en el pasado, desde Platón a Rousseau. Sin embargo, esta tradición, como el Castoriadis tardano señaló[6], murió en realidad con la Revolución Francesa. Pero la necesidad de retomar la paideia hoy, en el contexto de la reactivación de la política democrática después del colapso del estatismo socialista, es imprescindible.

La educación, la paideia y la educación emancipadora

La educación está intrínsecamente ligada a la política. De hecho, el sentido mismo de la educación se define por el sentido predominante de la política. Si la política se entiende en su acepción actual, que tiene que ver con el actual marco institucional de la “democracia” representativa, entonces la política toma la forma de *arte de gobernar*, que consiste en la administración del Estado por parte de una élite de políticos profesionales que establecen las leyes, supuestamente en representación de la voluntad del pueblo. Este es el caso de una sociedad heterónoma en la que el espacio público ha sido usurpado por varias élites que concentran el poder político y económico en sus manos. En una sociedad heterónoma la educación tiene un doble

objetivo:

- En primer lugar, ayudar en la interiorización de las instituciones existentes y los valores en consonancia con ellas (el paradigma social dominante). Este es el objetivo de materias escolares explícitas como historia, introducción a la sociología, economía, etc., pero aún más importante -e insidiosamente- de la enseñanza en sí, que implica los valores de obediencia y disciplina (en lugar de auto-disciplina) y la incuestionabilidad de la enseñanza.
- En segundo lugar, producir ciudadanos “eficientes” en el sentido de ciudadanos que hayan acumulado suficientes “conocimientos técnicos”[7] para que puedan funcionar de manera competente, de acuerdo con los objetivos de la sociedad, según lo establecido por las élites que la controlan.

Por otro lado, si la política se entiende en su sentido clásico que tiene que ver con el marco institucional de una democracia directa, en el que las personas no sólo cuestionan las leyes, sino que también son capaces de hacer sus propias leyes, entonces hablamos de una sociedad autónoma[8]. Esta es una sociedad en la que el espacio público abarca el cuerpo de la ciudadanía entera, que en una democracia inclusiva tomará todas las decisiones efectivas en el nivel “macro”, es decir, no sólo con respecto al proceso político, sino también con respecto al proceso económico, dentro de un marco institucional de distribución igualitaria del poder político y económico entre la ciudadanía. En una sociedad así, ya no hablamos más de educación sino del concepto mucho más amplio de *paideia*. Se trata de una educación ciudadana integral que implica un proceso durante toda la vida de desarrollo del carácter, absorción de conocimientos y habilidades y, más importante, la práctica de una forma “participativa” de ciudadanía activa, que es una ciudadanía que no ve la actividad política como un medio para un fin, sino como un fin en sí mismo. La *paideia*, por lo tanto, tiene el objetivo global de desarrollar la capacidad de todos sus miembros para participar en sus actividades de reflexión y de deliberación, en otras palabras, educar a los ciudadanos como ciudadanos, para que el espacio público pueda adquirir un contenido sustantivo. En este sentido, la *paideia* implica tanto el objetivo específico de la educación ciudadana como el de la formación personal. Por lo tanto:

- ***La paideia como educación ciudadana*** implica el desarrollo de la actividad de los ciudadanos usando su propia actividad como un medio para la interiorización de las instituciones democráticas y los valores coherentes con ellas. El objetivo por tanto es la creación de personas responsables que hayan interiorizado tanto la necesidad de las leyes como la posibilidad de poner las leyes en cuestión, es decir, individuos capaces de interrogación, reflexión y deliberación. Este proceso debe empezar a una temprana edad a través de la creación de espacios públicos para la educación que no tienen nada que ver con las escuelas actuales, donde los niños serán educados para interiorizar, y por lo tanto aceptar plenamente, las instituciones democráticas y los valores implícitos en los principios fundamentales de la organización de la sociedad: la autonomía y la comunidad.

- **La paideia como entrenamiento personal** implica el desarrollo de la capacidad de aprender más que la de enseñar cosas particulares, de modo que los individuos se vuelvan autónomos, es decir, capaces de auto-reflexión y deliberación. Por supuesto, también hay un proceso de transmisión de conocimientos, pero, más que una enseñanza, este toma más la forma de una participación en la vida real y en la multitud de actividades humanas relacionadas con ella, así como una visita guiada al conocimiento científico, industrial y práctico, ya que este es simplemente un paso en el proceso del desarrollo de las capacidades del niño para aprender, descubrir e inventar.

Por último, podemos hablar de la **educación emancipadora** como la transición entre la educación actual y la paideia. La educación emancipadora está intrínsecamente ligada a la política de transición, es decir, la política que nos llevará de la política heterónoma y la sociedad del presente a las políticas autónomas y la sociedad del futuro. El objetivo de la educación emancipadora es dar una respuesta al “enigma de la política” descrito por Castoriadis[9], es decir, cómo producir seres humanos autónomos (que sean capaces de actividad auto-reflexiva) dentro de una sociedad heterónoma, y más allá, en la paradójica situación de educar seres humanos para acceder a la autonomía, mientras –o, a pesar de ello– se les enseña a absorber e interiorizar las instituciones existentes. Se trata nada menos que de la ruptura del proceso de socialización, que abrirá el camino a una sociedad autónoma. La respuesta al acertijo propuesta en este ensayo es ayudar a la colectividad, en el contexto de la estrategia de transición, para crear las instituciones que, una vez interiorizadas por los individuos, mejorarán su capacidad para convertirse en autónomos.

Por lo tanto, la política de autonomía, es decir, el tipo de política implícita en una estrategia de transición hacia una sociedad democrática[10], una educación emancipadora y la paideia, forman un todo inseparable a través de la dinámica interna que va desde la política de la autonomía y la educación emancipadora hacia una sociedad autónoma y la paideia. Por tanto, es evidente que, como la paideia sólo es factible en el marco de una verdadera democracia, una educación emancipadora es inconcebible fuera de un movimiento democrático en lucha por esa sociedad, como veremos en la última sección.

Sin embargo, antes de discutir la naturaleza y el contenido de una paideia democrática y la transición hacia ella a través de la educación emancipadora, tenemos que examinar la naturaleza de la (des)educación actual, tal y como se desarrolló en la modernidad. Este es el tema de la siguiente sección.

2. La educación en la modernidad

El cambio a la modernidad

El ascenso del actual sistema de educación tiene sus raíces en el Estado-nación, que no comenzó a desarrollarse hasta los siglos XIV al XVI. La idea de “nación” no se conocía en la antigüedad, ni siquiera en la Edad Media. Aunque en el reino territorial de la Edad Media algunas monarquías tuvieron, efectivamente, sus territorios nacionales y reclamaban poder soberano dentro de ellos, estas monarquías fueron sólo una parte de la cristiandad europea, por lo que había poco de un Estado nacional o de cualquier otro tipo de Estado. De hecho, no fue sino hasta el final de la Edad Media y, específicamente, en el siglo XVII que la forma actual del Estado-nación surgió. El Estado-nación, incluso en su forma absolutista del comienzo, extendió su control más allá del ámbito político para abarcar también los ámbitos de la religión (con la creación de la iglesia establecida) y la educación, así como casi todos los demás aspectos de la vida humana. A medida que la burocracia estatal se fue expandiendo, la necesidad de funcionarios bien educados fue más importante y las universidades de la época se convirtieron más y más en instituciones de formación superior para los funcionarios públicos mientras que, al mismo tiempo, la educación elemental se extendió a las clases medias, particularmente en los siglos XVII y XVIII. Una característica distintiva básica de las escuelas y universidades premodernas en comparación con las modernas es que, mientras que hasta el siglo XVII el ámbito de la educación fue concebido como religioso, en el siglo XVIII las ideas del laicismo y el progreso, que constituían los componentes fundamentales del emergente nuevo paradigma social dominante, comenzaron a prevalecer.

Como he intentado mostrar en otro lugar^[11], las dos instituciones principales que distinguen a la sociedad premoderna de la sociedad moderna son, en primer lugar, el sistema de la economía de mercado y, en segundo lugar, la “democracia” representativa, que también son las causas últimas de la actual concentración de poder económico y político y, en consecuencia, de la crisis multidimensional actual. En esta problemática, la producción industrial constituye sólo la condición necesaria para el cambio hacia la sociedad moderna. La condición suficiente fue la introducción paralela, a través de la ayuda decisiva del Estado, del sistema de la economía de mercado que reemplazó a los mercados locales (controlados socialmente) que existían desde hacía miles de años. En ambos casos, fue la aparición del Estado-nación la que desempeñó un papel crucial en la creación de las condiciones para la “nacionalización” de los mercados (es decir, su deslocalización), así como en su liberación del control social efectivo –las dos condiciones esenciales de la mercantilización. Además, fue el mismo proceso, es decir, el surgimiento del Estado-nación que se desarrolló a partir de su forma absolutista inicial a finales de la Edad Media hasta la presente forma “democrática”, lo que condujo a la creación del complemento político de la economía de mercado: la “democracia” representativa.

El cambio a la modernidad, por lo tanto, representa en más de una manera una

ruptura con el pasado. Las nuevas instituciones económicas y políticas en la forma de la economía de mercado y la “democracia” representativa, así como el aumento paralelo de la industrialización, marcaron un cambio sistémico. Este cambio fue acompañado ineludiblemente por un cambio correspondiente en el paradigma social dominante. En las sociedades premodernas, los “paradigmas sociales dominantes” se caracterizaron principalmente por las ideas religiosas y los valores correspondientes acerca de las jerarquías, aunque por supuesto hay excepciones, como la democracia ateniense. Por otro lado, el paradigma social dominante de la modernidad está dominado por los valores del mercado y la idea de progreso, el crecimiento y el secularismo racional. De hecho, el florecimiento de la ciencia en la modernidad ha desempeñado un importante papel ideológico en justificar “objetivamente” el crecimiento de la economía –un papel que ha sido sometido a una fuerte presión en la modernidad neoliberal por la crisis de credibilidad de la ciencia. Por lo tanto, al igual que la religión jugó un papel importante en la justificación de la jerarquía feudal, también lo ha hecho la ciencia, sobre todo la “ciencia” social, que tuvo un papel crucial en la justificación de la sociedad jerárquica moderna. De hecho, desde el momento en que la ciencia reemplazó a la religión como la visión del mundo dominante, esta había justificado ‘objetivamente’ el crecimiento de la economía, tanto en su forma capitalista como en la “socialista”.

Sin embargo, aunque las instituciones fundamentales que caracterizan la modernidad y los principios fundamentales del paradigma social dominante se han mantenido esencialmente inalterados desde el surgimiento de la modernidad hace más de dos siglos (algo que convierte en un mito la idea de la posmodernidad, en la que supuestamente la humanidad ha entrado en en las últimas tres décadas más o menos), han habido, sin embargo, algunos cambios significativos **no-sistémicos** dentro de este periodo que podría ser útil clasificar como las tres fases principales de la modernidad. Podemos distinguir tres formas que la modernidad tomó desde el establecimiento del sistema de la economía de mercado: la modernidad liberal (de mediados a finales del siglo XIX) que, tras la Primera Guerra Mundial y la crisis de 1929, condujo a la modernidad estatal (mediados de 1930 hasta mediados de 1970) y, finalmente, a la modernidad neoliberal de hoy (mediados de 1970 hasta la actualidad).

Las diversas formas de la modernidad han creado sus propios paradigmas sociales dominantes que, de hecho, constituyen subparadigmas del paradigma principal, ya que todos ellos comparten una característica fundamental: la idea de la separación de la sociedad de la economía y la política, según lo expresado por la economía de mercado y la “democracia” representativa –con la excepción del estatismo soviético, en el que se llevó a cabo esta separación a través de la planificación central y la “democracia” soviética. Ante todo, dentro de esta característica principal todas las formas de modernidad comparten, con algunas variaciones, los tópicos de la razón, el pensamiento crítico y el crecimiento económico. Como era de esperar, los cambios no-sistémicos involucrados en las diversas formas de la modernidad y los cambios subparadigmáticos correspondientes han tenido importantes repercusiones en la naturaleza, el contenido y la forma de la educación. Esto es lo que voy a tratar ahora.

La educación en la modernidad liberal

Durante el período de la modernidad liberal, que apenas duró medio siglo entre los años 1830 y 1880, la dinámica del *crecer o morir* de la economía de mercado llevó a una creciente internacionalización de la misma, que estuvo acompañada por el primer intento sistemático de las élites económicas de establecer una economía de mercado internacionalizada puramente liberal en el sentido de libre comercio, un mercado de trabajo “flexible” y un sistema de tasas de cambio fijo (patrón oro), un intento que, como he intentado mostrar en otra parte[12], estaba destinado al fracaso debido a la falta de las condiciones objetivas para su éxito y, en particular, al hecho de que los mercados estaban dominados por capitales con base nacional, un hecho que condujo a dos guerras mundiales con el objetivo principal de redistribuirlos.

El surgimiento del sistema de la economía de mercado/crecimiento en este período creó la necesidad de ampliar el número de alumnos/estudiantes en todas las etapas de la educación: en el nivel primario, debido a que el sistema fabril que floreció después de la Revolución Industrial requería un nivel elemental de alfabetización; en el nivel secundario, debido a que el sistema fabril llevó al desarrollo de diversas especialidades que requerían una formación más especializada; y, por último, en el nivel terciario, debido a que los rápidos avances científicos de la era necesitaban una ampliación del papel de las universidades para capacitar no sólo a los funcionarios públicos, como antes, sino también a las personas que podrían estar involucradas en la investigación aplicada a nuevos métodos de producción, tanto en sus aspectos físicos como administrativos/organizativos.

Todos estos acontecimientos tuvieron repercusiones importantes en la educación, siendo uno de los más significativos la aceptación gradual de la opinión de que la educación debe ser responsabilidad del Estado. Países como Francia y Alemania comenzaron el establecimiento de sistemas públicos de educación a principios del siglo XIX. Sin embargo, esta tendencia estuvo en contradicción con el (sub)paradigma social dominante de la modernidad liberal. Este paradigma se caracterizó por la creencia en un modelo mecanicista de la ciencia, la verdad objetiva, así como algunos tópicos del liberalismo económico como el “laissez-faire” y la minimización de los controles sociales sobre los mercados para la protección del trabajo. Esto explica por qué países como Gran Bretaña y los Estados Unidos, en los que el paradigma social dominante había sido mejor interiorizado, dudó mucho antes de permitir al gobierno intervenir en los asuntos educativos. La opinión predominante entre las élites de estos países fue que las "escuelas gratuitas" deberían proporcionarse, como mucho, sólo a los hijos de los grupos sociales más bajos, mientras que los impuestos generales (que era la única manera adecuada para proporcionar educación para todos) fueron rechazados. Sin embargo, cuando la modernidad liberal se derrumbó a finales del siglo XIX, por las razones mencionadas anteriormente, los gobiernos de toda Europa y los EE.UU. legislaron para limitar el funcionamiento del laissez-faire, primero inspeccionando fábricas y ofreciendo estándares mínimos de educación y, más tarde, proporcionando un ingreso de subsistencia para los ancianos y los parados[13]. Como resultado, a principios del siglo XX algún tipo de legislación social estaba vigente en casi todas las economías de mercado avanzadas[14].

Sin embargo, no fue sólo el acceso a la educación lo que cambió durante el siglo XIX. La naturaleza de la educación cambió, así como los nuevos cambios sociales y económicos también exhortaron a las escuelas, públicas y privadas, a ampliar sus objetivos y planes de estudio. Se esperaba que las escuelas no sólo promoviesen la alfabetización, la disciplina mental y un buen carácter moral, sino que también ayudasen a preparar a los niños para la ciudadanía, para los puestos de trabajo, y para el desarrollo individual y el éxito. En otras palabras, se esperaba que las escuelas e instituciones educativas en general ayudasen en la interiorización de las instituciones existentes y los valores en consonancia con ellas (es decir, el paradigma social dominante), y además produjesen ciudadanos “eficientes” en el sentido de ciudadanos que han acumulado conocimientos técnicos suficientes para que puedan funcionar de manera competente, de acuerdo con “los objetivos de la sociedad”, según lo establecido por las élites que la controlan. Del mismo modo, la práctica de dividir a los niños en grados o clases de acuerdo a su edad, una práctica que comenzó en la Alemania del siglo XVIII, fue extendida en todas partes a medida que las escuelas se hacían más grandes. La escolarización de masas, que iba a caracterizar el resto de la modernidad hasta la fecha, se puso en marcha.

La modernidad estatista, educación y movilidad social

La modernidad estatista tomó diferentes formas en el Este (es decir, los regímenes de Europa del Este, China, etc.) y el Oeste. Así, en el Este^[15], por primera vez en los tiempos modernos, hubo un intento “sistémico” de revertir el proceso de mercantilización y crear una forma completamente diferente de modernidad que la liberal o la socialdemócrata —en cierto sentido, otra versión de la modernidad liberal. Esta forma de estatismo, respaldado por la ideología marxista, intentó minimizar el papel del mecanismo de mercado en la asignación de recursos y sustituirlo por un mecanismo de planificación central. Por otro lado, en el Oeste^[16], el estatismo tomó una forma socialdemócrata y fue respaldado por políticas keynesianas que implicaban un control activo del Estado en la economía y una extensiva injerencia en el mecanismo de autoregulación del mercado para asegurar el pleno empleo, una mejor distribución del ingreso y crecimiento económico. Un antecedente de esta forma de estatismo surgió en el período de entreguerras, pero alcanzó su pico en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando las políticas keynesianas fueron adoptadas por los partidos de todas las tendencias en la era del consenso socialdemócrata, hasta mediados de 1970. Este fue un consenso entre los partidos conservadores y socialdemócratas, que se habían comprometido en la intervención activa del Estado con el objetivo de determinar el nivel general de actividad económica, de modo que se pudiesen lograr una serie de objetivos socialdemócratas (pleno empleo, Estado del bienestar, oportunidades educativas para todos, mejor distribución de ingresos, etc.).

Sin embargo, la modernidad estatal, tanto en su versión socialdemócrata como soviética, compartían el elemento fundamental de la modernidad liberal, es decir, la separación formal de la sociedad de la economía y el Estado. La diferencia básica entre las formas liberales y estatistas de la modernidad tiene que ver con el medio por el cual se logró la separación. Por lo tanto, en la modernidad liberal esto se logró a través de la “democracia” representativa y los mecanismos del mercado, mientras

que en la modernidad estatista esta separación se logró ya sea a través de “democracia” representativa y una versión modificada del mecanismo de mercado (la socialdemocracia occidental) o, alternativamente, a través de la “democracia” soviética y la planificación central (estatismo soviético). Además, tanto la forma de Estado liberal como la estatista de la modernidad compartían la ideología común del crecimiento basada en la idea ilustrada del progreso, una idea que desempeñó un papel crucial en el desarrollo de los dos tipos de “economía de crecimiento”: la “capitalista” y la “socialista”[17]. Por tanto, es obvio que aunque la economía de crecimiento es el fruto de la dinámica de la economía de mercado, aún así, los dos conceptos no son idénticos, ya que es posible tener una economía de crecimiento que no sea también una economía de mercado —en particular el caso del “socialismo real”. Sin embargo, la forma occidental de la modernidad estatal se derrumbó en la década de 1970, cuando la creciente internacionalización de la economía de mercado, resultado inevitable de su dinámica de *crecer o morir*, se hizo incompatible con el estatismo. La forma oriental de la modernidad estatal se desplomó una década más tarde debido a la incompatibilidad creciente entre, por un lado, las exigencias de una economía de crecimiento “eficiente” y, por otro, los ajustes institucionales (en particular la planificación centralizada y la democracia del partido) que habían sido introducidos en los países del “socialismo real”, de acuerdo con ideología marxista-leninista. [18]

El (sub)paradigma dominante en el período estatista todavía cuenta con las mismas características de la modernidad liberal que implican la creencia en la verdad objetiva y la ciencia (aunque menos mecanicista), pero también incluye algunos elementos del paradigma socialista y en particular el estatismo, en la forma de estatismo soviético basado en el marxismo-leninismo en el Este, y un estatismo socialdemócrata basado en el keynesianismo en Occidente. Ambos tipos de estatismo intentaron influir en el proceso de educación, aunque los gobiernos soviéticos, sobre todo en los primeros días después de la Revolución de 1917, tenían objetivos mucho más amplios que los socialdemócratas occidentales, que en su mayoría estaban dirigidos a ampliar el acceso a la educación con el fin de mejorar la movilidad social.

Por lo tanto, los soviéticos, inmediatamente después de la Revolución, introdujeron la educación general y politécnica, gratuita y obligatoria hasta la edad de 17 años, la educación preescolar para ayudar en la emancipación de la mujer, la apertura de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior para la clase obrera, incluso una forma de autogestión de los estudiantes. Además de esto, se decretó que un objetivo básico de la educación fuera la interiorización de los valores del nuevo régimen. No es de extrañar que, solo un año después de la Revolución, el gobierno soviético ordenó por decreto la abolición de la enseñanza religiosa en favor de la educación atea.

En cuanto a los socialdemócratas, su principal logro fue el Estado de bienestar que representó un esfuerzo consciente para frenar los efectos secundarios de la economía de mercado, en cuanto a cubrir las necesidades básicas (salud, educación, seguridad social) se refiere. Una característica importante de la ideología del Estado del bienestar era que su financiación (incluida la educación) se supuso que vendría de los impuestos generales. Además, el carácter progresivo del sistema tributario,

que se generalizó durante este período, aseguró que los grupos de mayores ingresos se llevasen la mayor parte de esta financiación, mejorando así el patrón de distribución ingresos tan desigual que genera una economía de mercado. Sin embargo, la expansión de las oportunidades de la educación no era necesaria simplemente por razones ideológicas. Aún más importante fue el boom económico de posguerra que requirió una vasta expansión de la base de la mano de obra, con mujeres, y a veces inmigrantes, llenando los vacíos. Además de esto, el aumento incesante de la división del trabajo, los cambios en los métodos de producción y organización, así como los cambios revolucionarios en tecnologías de la información, demandaron un número creciente de personal altamente calificado, científicos, profesionales de alto nivel, etc. Como resultado de estas tendencias, el número de universidades en muchos países se duplicó o se triplicó entre 1950 y 1970, mientras que las escuelas técnicas, así como los cursos a tiempo parcial y por la tarde, se extendieron rápidamente promoviendo la educación para adultos a todos los niveles.

Sin embargo, a pesar de que la educación masiva floreció en este período, los efectos de este rápido crecimiento de las oportunidades de educación en la movilidad social fueron insignificantes. Si tomamos como ejemplo Gran Bretaña, donde se persigue un experimento socialdemócrata valiente en el período de posguerra para cambiar la movilidad social a través de la educación —una política llevada a cabo (en diferentes grados) tanto por gobiernos laboristas como conservadores— los resultados fueron mínimos. Así, un extenso estudio realizado por tres prominentes académicos británicos concluyó que la expansión de posguerra de las oportunidades en educación no acercó la Gran Bretaña ni a la meritocracia ni a la igualdad de oportunidades^[19]. Otro estudio, también llevado a cabo durante el período de consenso socialdemócrata, concluyó que a pesar de las circunstancias “propicias”, “no se había logrado, de hecho, ninguna reducción significativa en la desigualdad de clase”^[20] —una situación que ha empeorado en la modernidad neoliberal de hoy en la cual, como Goldthorpe mostró, las posibilidades de que los hijos de trabajadores manuales no hagan algo diferente del trabajo manual se han incrementado. Pero, si los resultados de las políticas de educación socialdemócrata sobre movilidad social y cambio social en general han sido tan magros, es fácil imaginar los efectos de las políticas neoliberales, en las que me voy a centrar ahora.

La modernidad neoliberal y la privatización de la educación

La aparición de la internacionalización neoliberal fue un evento monumental que implicó el fin del consenso socialdemócrata que había marcado el período temprano de la posguerra. La dinámica de *crecer o morir* de la economía de mercado y, en particular, el surgimiento y la continua expansión de las empresas transnacionales (ETN) y el desarrollo paralelo del mercado del euro-dólar, que condujo a la actual forma neoliberal de la modernidad, fueron los principales desarrollos que indujeron a las élites económicas a abrir y liberalizar los mercados. En otras palabras, estas élites en su mayoría institucionalizaron (y no crearon) la forma actual de la economía de mercado internacionalizada.

Una característica importante de la forma neoliberal de la modernidad es la

aparición de una nueva “élite transnacional”[21] que obtiene su poder (económico, político o social en general) operando a nivel transnacional, un hecho que implica que no expresa, exclusiva o siquiera principalmente, los intereses de un determinado Estado-nación. Esta elite está formada por las élites económicas transnacionales (ejecutivos de las ETN y sus filiales locales), las élites políticas transnacionales, es decir, los burócratas y los políticos de la globalización, que pueden basarse incluso en las principales organizaciones internacionales o en las máquinas de Estado de las principales economías de mercado, y, por último, las elites transnacionales de profesionales, cuyos miembros desempeñan un papel dominante en varias fundaciones internacionales, “think tanks”, departamentos de investigación de las principales universidades internacionales, medios de comunicación, etc. El objetivo principal de la élite transnacional, que hoy controla la economía de mercado internacionalizada, es la maximización del papel del mercado y la minimización de cualquier control social efectivo para la protección de los trabajadores o del medio ambiente, de manera que la máxima “eficiencia” (definida en estrechos términos tecnoeconómicos) y rentabilidad puedan ser garantizadas.

La modernidad neoliberal se caracteriza por la aparición de un nuevo (sub)paradigma social que tiende a convertirse en dominante, el autodenominado paradigma “postmoderno”. Los elementos principales del paradigma neoliberal son, en primer lugar, una crítica del progreso (pero no del crecimiento en sí), de la ciencia mecanicista y determinista (aunque generalmente no de la propia ciencia) y de la verdad objetiva, y, en segundo lugar, la adopción de algunos tópicos neoliberales como la minimización de los controles sociales sobre los mercados, la sustitución del Estado del bienestar por redes de seguridad y la maximización del papel del sector privado en la economía.

En cuanto a la investigación y educación científica, la modernidad neoliberal implica la privatización efectiva de las mismas. Como resultado, el carácter no neutral de la ciencia se ha hecho más evidente que nunca, después de la “privatización” de la investigación científica y la reducción del sector estatal en general y del gasto estatal en particular[22]. Como subraya Stephanie Pain, un editor asociado de *New Scientist* (que no es exactamente un diario radical), la ciencia y los grandes negocios han desarrollado últimamente lazos cada vez más estrechos:

Donde la investigación fue una vez en su mayor parte neutral, ahora tiene una gran variedad de proveedores de fondos que favorecer. En lugar de imparcialidad, los resultados de la investigación están siendo discretamente gestionados y alterados, o incluso encerrados bajo llave si no sirven a los intereses correctos. El patrocinio no suele venir libre de ataduras[23].

También, en lo relativo a la educación en general, como Castoriadis señaló[24], para la mayoría de educadores se ha convertido en una manera de ganarse el pan, y para aquellos en el otro extremo de la educación, una cuestión de obtener un trozo de papel (un diploma) que les permitirá ejercer una profesión (si encuentran trabajo) —el camino real de la privatización, que puede enriquecerse entregándolo a una o varias manías personales.

Los efectos de la privatización neoliberal de la enseñanza en el acceso a la educación en general y a la movilidad social en particular son predecibles. Por lo tanto, en cuanto a lo primero, no es de extrañar que, como resultado de la creciente pobreza y desigualdad en la modernidad neoliberal, las habilidades de lectura y escritura de los jóvenes de Gran Bretaña sean peores de lo que eran antes de la primera guerra mundial. Así, un estudio reciente encontró que el 15 por ciento de las personas de entre 15 y 21 años son "analfabetos funcionales", mientras que en 1912, los inspectores escolares informaron que sólo el 2 por ciento de los jóvenes no sabían leer ni escribir[25]. Del mismo modo, en cuanto al acceso a la educación superior, la Encuesta General de Hogares del Reino Unido de 1993 mostró que, como el editor de educación del London Times señaló, "aunque el número de jóvenes que han obtenido títulos está creciendo rápidamente, las estadísticas muestran que el ambiente socioeconómico del niño sigue siendo el factor más importante para decidir quién obtiene la mejor educación superior". Así, según estos datos, el hijo de un profesional tenía más probabilidades de ir a la universidad en los años 90 que uno con el mismo ambiente en los años 60 (33 por ciento contra 29 por ciento). Por último, una indicación de la mínima mejora del acceso a la educación alcanzada por la socialdemocracia es el hecho de que mientras que a finales de la década de 1950 el porcentaje de los hijos de los trabajadores no calificados que iban a la universidad era demasiado bajo para registrarse, a principios de los 90, este porcentaje se había incrementado hasta un 4%! [26] No es necesario añadir que la situación ha empeorado aún más desde entonces. La diferencia entre la proporción de profesionales y no cualificados yendo a la universidad se ha ensanchado 10 puntos durante los años noventa y, a finales de esta década, menos de uno de cada seis niños de la parte más baja va a la universidad en comparación con casi tres cuartas partes de la parte más alta[27].

No es de extrañar por tanto que la movilidad social en Gran Bretaña se haya reducido en la modernidad neoliberal. Esto es así porque, aunque la clase trabajadora se ha reducido en tamaño después de la globalización neoliberal, las clases medias no han sido desplazadas. Como resultado, durante el siglo XX, la trampilla bajo los grupos sociales más altos fue cada vez menos la preocupación que fue en la sociedad victoriana del siglo XIX y, como dijo el sociólogo Peter Saunders [28], las garantías contra el fallo de que gozan los aburridos niños de clase media son en la actualidad más fuertes. A pesar de un pequeño aumento en la movilidad social para los niños de estratos sociales más bajos, al mismo tiempo, como ha descubierto un equipo dirigido por Stephen Machin del University College de Londres, más niños de familias de clase alta se han mantenido en la misma clase social que sus padres. Esto podría explicar la paradoja de que la cantidad de "igualdad de oportunidades" en realidad puede haber caído en los últimos años, a pesar de la expansión de oportunidades educativas[29]. Otro estudio realizado por Abigail McKnight [30] de la Universidad de Warwick, lo confirma. Así, mientras que entre 1977 y 1983, un total del 39 por ciento de los trabajadores en el cuarto inferior de la distribución de los ingresos habían progresado hasta la mitad superior para el año 1983, en el período comprendido entre 1991 y 1997 esta cifra había caído al 26 por ciento.

Tendencias similares se observan en todas partes, dada la universalización de la

modernidad neoliberal. Como era de esperar, los efectos son aún peores en el Sur, donde la educación en las naciones recién liberadas de sus lazos coloniales fue vista tanto como un instrumento del desarrollo nacional como un medio de cruzar barreras nacionales y culturales. No es de extrañar que, por todo el mundo, 125 millones de niños no asistan a la escuela hoy en día (dos terceras partes de ellos niñas) a pesar de una década de promesas en conferencias de Naciones Unidas para conseguir que cada niño en el mundo vaya a clase. Por lo tanto, como los gobiernos con problemas de liquidez han reducido sus presupuestos de educación, obligando a las escuelas a cobrar honorarios, “las escuelas se han convertido en poco más que centros de cuidado para niños”^[31].

3. Precondiciones para la *Paideia*

Tal y como intenté mostrar en la primera sección, en una sociedad democrática la *Paideia* se ve a la vez como una *educación ciudadana* y como un *entrenamiento personal*. En el primer sentido, la *Paideia* está intrínsecamente ligada a un conjunto de precondiciones institucionales al nivel de la sociedad, mientras que en el segundo sentido está ligada a las precondiciones institucionales al mismo nivel educativo. Sin embargo, aparte de las precondiciones institucionales queda claro que la *Paideia* presupone un cambio radical en los sistemas de valores —el objetivo principal de la educación emancipadora— que ha de llevar a un nuevo paradigma social dominante. Esta concepción de la *paideia* difiere claramente del punto de vista acerca de la educación que habitualmente adoptan los liberales, pero también algunos marxistas y muchos más libertarios, que separan la educación del sistema de la economía de mercado y la “democracia” representativa y sugieren que una educación alternativa es factible incluso dentro del sistema existente. Por lo tanto, en contraste con los padres del anarquismo como Bakunin, que insistía en que una educación libertaria es imposible dentro de la sociedad existente^[32], los partidarios de la corriente individualista de Stirner dentro del anarquismo, como Ivan Illich, así como los adeptos a la corriente de “anarquía en acción” como Colin Ward y otros^[33], proponen varios esquemas de educación libertaria dentro del sistema de la economía de mercado capitalista existente. No sorprende pues que un artículo reciente publicado en *Social Anarchism* no tenga dudas a la hora de adoptar argumentos neoliberales de eficiencia de costes al atacar las escuelas del Estado [“de las dos formas (pública y privada)... la escuela pública es de lejos la más cara en costes directos”^[34], i para dar apoyo a un caso simplista de desescolarización! Al otro extremo, muchos marxistas, así como anarquistas y partidarios de la autonomía como Castoriadis, hablan únicamente de *paideia después* de un cambio revolucionario en la sociedad, ignorando la etapa crucial del periodo de transición y la necesidad de desarrollar una educación emancipadora para ello.

En esta sección, intentaré describir las precondiciones institucionales necesarias para la *paideia*, mientras que en la siguiente sección trataré la cuestión de la educación emancipadora (es decir, la transición desde la educación de la modernidad actual hacia una *paideia* democrática), en un intento de mostrar que cualquier intento de crear una educación alternativa dentro del sistema

existente está condenada, a no ser que se implemente a una escala social significativa y sea parte integral de un proyecto antisistémico.

Precondiciones institucionales a nivel de sociedad

Las precondiciones institucionales de la paideia a nivel de sociedad se encuentran resumidas en la concepción de la democracia inclusiva (DI), descrita en detalle en otra parte^[35], de modo que sólo intentaré describir brevemente los elementos principales de esta concepción que son relevantes para la cuestión de la paideia.

La concepción de la democracia inclusiva, empleando como punto de partida su definición clásica, explica la democracia en términos de democracia política directa, democracia económica (más allá de los límites de la economía de mercado y la planificación estatal), así como democracia en el ámbito social y democracia ecológica. Brevemente, la democracia inclusiva es una forma de organización social que reintegra la sociedad con la economía, la política y la naturaleza. En este sentido, la democracia es vista como incompatible con cualquier forma de desigualdad en la distribución del poder, esto es, con cualquier concentración de poder. De manera parecida, es incompatible con las estructuras jerárquicas, porque implican dominación, tanto si son institucionalizadas (por ejemplo, dominación por parte de los hombres, los educadores, etc.) como “objetiva” (por ejemplo, dominación del Sur por parte del Norte en el marco de la división de trabajo en el mercado), y con la noción implícita de dominación del mundo natural.

La concepción de la DI saca una distinción fundamental entre lo público y lo privado, que es especialmente importante con respecto a la cuestión de la Paideia. En la esfera pública, contrariamente a la práctica de muchos partidarios del proyecto republicano o democrático (Arendt, Castoriadis, Bookchin y otros) incluye no sólo el ámbito político, sino también cualquier área de actividad humana donde las decisiones puedan tomarse colectiva y democráticamente. Así pues, la esfera pública incluye el ámbito político, definida como el ámbito de toma de decisiones políticas, el ámbito en el que se ejerce el poder político; el ámbito económico, que se define como el ámbito de toma de decisiones económicas, el ámbito en el que se ejerce el poder económico con respecto a toda la variedad de decisiones económicas que una sociedad de la escasez debe llevar a cabo; el ámbito social, que se define como el ámbito de toma de decisiones en el lugar de trabajo, el lugar de educación y cualquier otra institución económica o cultural que sea un elemento constituyente de una sociedad democrática; y, finalmente, el “ámbito ecológico”, que se define como el ámbito de las relaciones entre el mundo natural y el mundo social.

Por lo tanto, de forma correspondiente podemos distinguir entre cuatro tipos de democracia como elementos fundamentales de una democracia inclusiva: política, económica, ecológica y “en el ámbito social”. Las democracias política, económica y en el ámbito social pueden definirse, brevemente, como el marco institucional que

aspira a una distribución igualitaria de los poderes político, económico y social, respectivamente. En otras palabras, el sistema que aspira a la eliminación efectiva de la dominación del ser humano sobre el ser humano. De forma parecida, podemos definir la democracia ecológica como el marco institucional que aspira a la eliminación de cualquier intento humano de dominar el mundo natural, en otras palabras, como el sistema que aspira a reintegrar el ser humano con la naturaleza.

En el ámbito político sólo puede haber una forma de democracia, la que podríamos llamar **democracia política** o **directa**, donde el poder político es compartido igualitariamente entre todos los ciudadanos. Así pues, la democracia política se encuentra en la repartición igualitaria del poder político entre todos los ciudadanos, la autoinstitución de la sociedad. Esto significa que tienen que satisfacerse ciertas condiciones para que una sociedad pueda caracterizarse como democracia política, es decir, que la democracia se base en la **elección** consciente por parte de sus ciudadanos de la autonomía individual y colectiva, y no en algún tipo de dogma divino o místico, ni tampoco en sistemas teóricos cerrados que impliquen “leyes” sociales/naturales o tendencias que determinen el cambio social; que no existan **procesos** políticos institucionalizados de naturaleza oligárquica de modo que todas las decisiones políticas (incluyendo aquellas relacionadas con la creación y ejecución de leyes) sean tomadas por el cuerpo de ciudadanos colectivamente y sin representación; que no existan **estructuras** políticas institucionalizadas expresando relaciones desiguales de poder, lo que implica especificidad de delegación, rotación de delegados revocables por el cuerpo de ciudadanos, etc.; y que todos los residentes de una área geográfica particular con un tamaño de población viable más allá de cierta edad de madurez (a definir por el mismo cuerpo de ciudadanos) e independientemente del género, raza, etnia o identidad cultural, sean miembros del cuerpo de ciudadanos y estén directamente implicados en el proceso de toma de decisiones.

Las condiciones anteriores institucionalizan un espacio público donde todas las decisiones políticas importantes son tomadas por el cuerpo de ciudadanos entero. Sin embargo, debe distinguirse claramente entre **instituciones** democráticas y **práctica** democrática, ya que la práctica podría seguir no siendo democrática incluso si las instituciones mismas lo son. Por lo tanto, queda claro que la institucionalización de la democracia directa sólo es la condición necesaria para el establecimiento de la democracia. Tal y como lo expresa Castoriadis: “la existencia de un espacio público (es decir, de un dominio público que pertenezca a todos) no es sólo una cuestión de provisiones legales para garantizar el derecho a la libertad de expresión, etc., sino que dichas condiciones son las condiciones mismas para que un espacio público pueda existir”[36]. Los ciudadanos de Atenas, por ejemplo, antes y después de deliberar en las asambleas, hablaban entre ellos en el ágora sobre política[37]. El papel de la Paideia en la educación de los individuos como ciudadanos es por lo tanto crucial, ya que es únicamente la paideia la que puede “proporcionar un contenido valioso y sustantivo al 'espacio público'”[38]. Tal y como Hansen[39] apunta respecto al papel crucial de la paideia:

[S]egún el pensamiento griego, eran las instituciones políticas las que daban forma al “ser humano democrático” y a la “vida democrática”, y no al revés: las instituciones de la polis educaban y moldeaban las vidas de los ciudadanos, y para conseguir la mejor vida era necesario disponer de las mejores instituciones y de un sistema de educación que se ajustara a las instituciones.

La unidad básica de toma de decisiones en una democracia inclusiva confederal es la asamblea **demótica**, es decir, la asamblea del *demos*, el cuerpo de ciudadanos en una área geográfica determinada, que delega el poder a las cortes demóticas, las milicias demóticas, etc. No obstante, a parte de las decisiones que deben ser tomadas a un nivel local, existen muchas decisiones importantes que deben tomarse a un nivel regional o confederal, así como en el lugar de trabajo o de educación, al que llegaremos después. Así pues, la democracia confederal está basada en una red de consejos administrativos cuyos miembros o delegados se eligen a través de asambleas democráticas cara a cara en varios **demoi**, que geográficamente pueden comprender una ciudad y los pueblos de su alrededor, o incluso barrios de grandes ciudades. Los miembros de estos consejos confederales tienen un mandato estricto, revocable y responsable con las asambleas que los escogen con el propósito de coordinar y administrar las políticas formuladas por las mismas asambleas. La suya es por lo tanto una función puramente administrativa y práctica, y no la de hacer política como en el caso de los representantes en una “democracia” representativa^[40].

Por lo tanto, las precondiciones institucionales descritas crean únicamente las precondiciones para la libertad. En última instancia, la autonomía individual y colectiva depende de la interiorización de los valores democráticos por parte de cada ciudadano. Es por esto que la **paideia** desempeña un papel crucial dentro del proceso democrático. Es la paideia, junto con el alto nivel de consciencia ciudadana que se espera creará la participación en una sociedad democrática, la que ayudará de forma decisiva a establecer un nuevo código moral que determinará el comportamiento humano dentro de una sociedad democrática. No es difícil mostrar, como ya intenté en otra parte^[41], que los valores morales consistentes con la autonomía individual y colectiva en una sociedad basada en el **demos** son aquellos basados en la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. La adopción de tales valores morales será por lo tanto una elección consciente por parte de los individuos autónomos que vivan en una sociedad autónoma, como resultado de la elección fundamental por la autonomía, y no el resultado de algún tipo de “leyes” o tendencias divinas, naturales o sociales.

Sin embargo, la democracia política no tiene sentido, como en el caso de una sociedad basada en la economía de mercado, si no se complementa con la democracia económica. Definiendo la democracia política como la autoridad de la

gente (**demós**) en el ámbito político —lo que implica la existencia de igualdad política en el sentido de una distribución igualitaria del poder político—, de forma correspondiente podemos definir la democracia económica como la autoridad del **demós** en el ámbito económico —lo que implica la existencia de igualdad económica en el sentido de una distribución igualitaria del poder económico. La democracia económica, por lo tanto, hace referencia a un sistema social que institucionaliza la integración de la sociedad y la economía y puede definirse como una **estructura** económica y un **proceso** que, mediante la participación ciudadana directa en el proceso de toma e implementación de decisiones, asegura una distribución igualitaria del poder económico entre la ciudadanía. Esto significa, en última instancia, que el demós controla el proceso económico, dentro de un marco institucional de propiedad **demótica** de los medios de producción. Por lo tanto, para que una sociedad pueda caracterizarse como una democracia económica no debería haber **procesos** económicos institucionalizados de naturaleza oligárquica, lo que implica que todas las decisiones “macroeconómicas”, es decir, las decisiones relativas a la dirección de la economía como un todo (nivel de producción global, consumo e inversión, cantidades de trabajo y ocio implicados, tecnologías empleadas, etc.), son tomadas colectivamente y sin representación por el cuerpo de ciudadanos, aunque las decisiones “microeconómicas” en el lugar de trabajo o en el hogar las pueden tomar unidades individuales de producción o consumo. Además, no puede haber **estructuras** económicas institucionalizadas que expresen relaciones desiguales de poder económico, lo que implica que los medios de producción y distribución son propiedad colectiva del **demós** y este los controla directamente, de modo que cualquier desigualdad en los ingresos sea el resultado de trabajo voluntario extra a nivel individual. Así pues, la **propiedad demótica** de la economía posibilita una **estructura** democrática para la propiedad democrática, en la que la participación ciudadana directa en las decisiones económicas proporciona el marco para un control democrático completo de los **procesos** económicos. El **demós**, por lo tanto, se convierte en la auténtica unidad de la vida económica, ya que la democracia económica no es factible hoy en día a no ser que tanto la propiedad como el control de los recursos de producción se organicen a nivel local. Brevemente^[42], la característica principal del modelo propuesto, que también es diferente de los modelos de planificación socialistas, es que presupone de forma explícita una economía sin Estado, sin dinero y sin mercado que excluye la institucionalización de privilegios por parte de sectores de la sociedad, así como la acumulación privada de riqueza, sin tener que apoyarse en un mítico estado de abundancia y de la post-escasez, o tener que sacrificar la libertad de elección.

La satisfacción de las condiciones anteriores para la democracia política y económica deberían representar la reconquista de los ámbitos político y económico por parte de la esfera pública, es decir, la reconquista de una verdadera individualidad social y la creación de las condiciones de libertad y autodeterminación, ambas a nivel tanto político como económico. Pero el poder político y el poder económico no son las únicas formas de poder, y por lo tanto la democracia política y la democracia económica no aseguran por sí mismas una

democracia inclusiva. En otras palabras, una democracia inclusiva es inconcebible a no ser que se extienda hasta el ámbito social para alcanzar el lugar de trabajo, el hogar, el centro de educación y de hecho cualquier institución económica o cultural que forme parte de este ámbito.

Una cuestión crucial que surge con respecto a la democracia en el ámbito social en general y a la *paideia* en particular es la de las relaciones en el hogar. El estatus social y económico de las mujeres ha mejorado durante las fases estatista y neoliberal de la modernidad, como resultado, por un lado, del incremento de las necesidades de trabajo de la economía de crecimiento, y, por el otro, del activismo de los movimientos de mujeres. Aun así, las relaciones de género a nivel del hogar siguen siendo mayoritariamente jerárquicas, especialmente en el Sur, donde vive la mayoría de la población. Sin embargo, aunque el hogar tiene una característica fundamental en común con la esfera pública, esto es, la desigualdad y las relaciones de poder, el hogar siempre se ha clasificado como parte de la esfera privada. Por lo tanto, el problema que surge aquí es como conseguir la “democratización” del hogar.

Una posible solución es la disolución de la división entre hogar y esfera pública. De este modo, algunas escritoras feministas, en particular las de la corriente ecofeminista, loan el *oikos* y sus valores como sustitutos de la *polis* y sus políticas, algo que, como observa Janet Biehl, “puede verse fácilmente como un intento de disolver lo político dentro de lo doméstico, lo civil dentro de lo familiar y lo público dentro de lo privado”^[43]. De forma parecida, algunos pensadores verdes intentan reducir la esfera pública a un modelo de hogar extendido en una comunidad cooperativa y a pequeña escala^[44]. Por otro lado, algunas^[45] feministas marxistas intentan eliminar el dualismo público/privado disolviendo todo el espacio privado dentro de una esfera estatal singularmente pública, socializada o fraternal. No obstante, tal y como apunta Val Plumwood, las feministas que abogan por la eliminación de la privacidad en el hogar son hoy en día una minoría, aunque la mayoría de feministas hacen hincapié en la forma cómo se ha abusado del concepto de privacidad en el hogar para que la subordinación de la mujer no se viera amenazada^[46]. Otra solución posible, dando por hecho que el hogar pertenece a la esfera privada, es definir su significado en términos de libertad para todos sus miembros. Como también apunta Val Plumwood, esto significa que “las mismas relaciones en el hogar deben adoptar las características de las relaciones democráticas, y que el hogar debe tomar una forma que sea consistente con la libertad de todos sus miembros^[47].”

A mi parecer, la cuestión no es la disolución de la división de la esfera privada/pública. La cuestión real es cómo, manteniendo y ampliando la autonomía de ambas esferas, se pueden adoptar disposiciones institucionales que introduzcan la democracia en el hogar y en el ámbito social en general (lugar de trabajo, centro de educación, etc.), y a la vez amplíen las disposiciones institucionales de la

democracia política y económica. De hecho, una democracia efectiva es inconcebible a no ser que el tiempo de ocio se distribuya igualitariamente entre toda la ciudadanía, y esta condición no puede satisfacerse mientras se mantengan las actuales condiciones jerárquicas en el hogar, el lugar de trabajo y otros sitios. Además, la democracia en el ámbito social, especialmente en el hogar, es imposible a no ser que se introduzcan disposiciones institucionales que reconozcan el carácter del hogar como un satisfactor de necesidades e integren dentro del esquema general de satisfacción de necesidades los cuidados y servicios que tienen lugar dentro del marco del hogar.

Aunque nadie disputa el hecho de que la familia desempeña un papel crucial en la socialización de los individuos a temprana edad, aun así la discusión libertaria habitual durante los años sesenta y setenta, sobre si se debería abolir o no la familia, trata la cuestión en términos simplistas, si no maniqueos. Es obvio que hoy en día que vivir en familia es una elección individual que pertenece estrictamente a la esfera privada. La cuestión crucial es, por lo tanto, cómo de democráticas son las relaciones creadas en el hogar o en el centro de educación para apoyar y ampliar las instituciones democráticas al nivel de la sociedad.

Finalmente, en el caso de la democracia ecológica, la cuestión es cómo podemos imaginar un marco institucional respetuoso con el medio ambiente que no sirva de base para la ideología de dominación sobre la naturaleza. Claramente, si vemos la democracia como un proceso de autoinstitución social en el que no existe ningún código de conducta humana definido divina u “objetivamente”, nada garantiza que una democracia inclusiva también va a ser ecológica. La sustitución de la economía de mercado por un nuevo marco institucional de democracia inclusiva tan solo constituye la **condición necesaria** para una relación armoniosa entre los mundos natural y social. La condición suficiente se encuentra en el nivel de conciencia ecológica de los ciudadanos. Con el cambio radical en el paradigma social dominante que seguirá la institución de una democracia inclusiva, en combinación con el papel decisivo desempeñado por la **paideia** en un marco institucional respetuoso con el medio ambiente, sería razonable esperar que se llegará a un cambio radical en la actitud humana hacia la naturaleza. En otras palabras, una problemática ecológica y democrática no puede ir más allá de las precondiciones institucionales que ofrezcan más esperanza a una mejor relación humana con la naturaleza. Sin embargo, hay fuertes bases para creer que la relación entre una democracia inclusiva y la naturaleza sería mucho más armoniosa que lo que se haya conseguido nunca en una economía de mercado, o en una economía basada en el estatismo socialista, y esto como resultado de las nuevas estructuras y relaciones que seguirán el establecimiento de la democracia política, económica y en el ámbito social.

Las condiciones anteriores para la democracia implican una nueva concepción de ciudadanía: ciudadanía económica, política, social y cultural que a su vez implican

nuevas estructuras y relaciones políticas y económicas, estructuras de autogestión en el lugar de trabajo, democracia en el hogar y en el centro de educación, así como nuevas estructuras democráticas de difusión y control de la información y la cultura (medios de masas, arte, etc.) que permitirán que cada miembro del demos tome parte en el proceso y al mismo tiempo desarrolle su potencial intelectual y cultural. La concepción de ciudadanía adoptada aquí, y que podría llamarse concepción democrática, se basa en la definición anterior de democracia inclusiva y presupone una concepción “participativa” de una ciudadanía activa, como la que se plantea en la obra de Hannah Arendt[48]. En dicha concepción, “la actividad política no es un medio hacia un fin, sino un fin en si mismo; uno no se implica en la acción política simplemente para promover su propio bienestar, sino para realizar sus principios intrínsecos de vida política, tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el coraje y la excelencia”[49]. Por lo tanto, es obvio que esta concepción de ciudadanía es cualitativamente diferente a las concepciones liberal y socialdemócrata, que adoptan una visión “instrumentalista” de la ciudadanía, es decir, una visión que implica que la ciudadanía da a los ciudadanos ciertos derechos que pueden ejercer como medios para el fin del bienestar individual.

Como conclusión, tal y como se planteó anteriormente, las condiciones institucionales descritas son únicamente condiciones necesarias para la democracia. La condición suficiente para que la democracia no degenere en algún tipo de “demagogracia”, donde el demos sea manipulado por una nueva clase de políticos profesionales, queda crucialmente determinada por el nivel de conciencia democrática ciudadana, el cual, a su vez, está condicionado por la *paideia*. Por lo tanto, hay una continua interacción entre la *paideia* y la democracia, teniendo ambas que ser vistas como procesos dinámicos más que simples estructuras estáticas. Las precondiciones institucionales para la *paideia* a nivel social aseguran el marco institucional para la *paideia*, al proveer el espacio público para la educación de los individuos como ciudadanos. En otras palabras, estas condiciones son las condiciones necesarias para una *paideia autónoma*, que presupone individuos autónomos (en contraste con los libertarios que hablan sobre una *paideia* moral en lugar de una de autónoma). Al mismo tiempo, una *paideia* democrática es la condición necesaria para la reproducción de la misma democracia sin que a la práctica degenere en un nuevo tipo de oligarquía.

Cambio de valores como precondición y consecuencia de la paideia

Una democracia inclusiva no supone simplemente un conjunto de condiciones institucionales que aseguran la autonomía social e individual. También asume un conjunto de valores que son compatibles con la organización democrática de la sociedad. Por lo tanto, el proyecto democrático es incompatible con el irracionalismo ya que la democracia, como un proceso de autoinstitución social, implica una sociedad abierta ideológicamente, es decir, no basada en ningún

sistema cerrado de creencias, dogmas o ideas. “Democracia”, tal y como lo expresa Castoriadis, “es el proyecto de romper el cerco a nivel colectivo.”^[50] En una sociedad democrática, los dogmas y los sistemas de ideas cerrados no pueden formar parte del paradigma social dominante, aunque, por supuesto, los individuos pueden tener todas las creencias que quieran, siempre y cuando estén comprometidos en mantener el principio democrático, es decir, el principio según el cual la sociedad es autónoma e institucionalizada como democracia inclusiva.

Así pues, el proyecto democrático no puede basarse en ninguna “ley” o tendencia divina, natural o social, sino en nuestra propia elección consciente y reflexiva entre las dos tradiciones históricas principales: la tradición de la heteronomía, que históricamente ha sido la dominante, y la tradición de la autonomía. La elección por la autonomía implica que la institución de la sociedad no se basa en ningún tipo de irracionalismo (fe en Dios, creencias místicas, etc.), ni en “verdades objetivas” acerca de la evolución social enmarcada en “leyes” sociales o naturales. Esto es así porque cualquier sistema de creencias religiosas o místicas (así como cualquier sistema de ideas cerrado), por definición excluye el cuestionamiento de determinadas creencias o ideas fundamentales y, por lo tanto, es incompatible con la capacidad de la ciudadanía para establecer sus propias leyes. De hecho, el principio de “no-cuestionamiento” de determinadas creencias fundamentales es común en cualquier religión o conjunto de creencias metafísicas y místicas, desde el cristianismo hasta el taoísmo. Esto es importante si tenemos en cuenta especialmente el hecho de que hoy en día la influencia de tendencias irracionistas en las corrientes libertarias ha resultado en la ridícula imagen de comunas libertarias organizadas democráticamente e inspiradas por varios tipos de irracionalismo (no muy distintas de sectas religiosas similares en el pasado, por ejemplo, el movimiento de cátaros cristianos, iensalzado por los libertarios como un movimiento democrático!^[51]). Los anarquistas clásicos como Bakunin, por otro lado, ya fueron explícitos en su hostilidad hacia los dogmas religiosos o de otro tipo:

La crianza y educación de los niños debe fundarse completamente en el desarrollo científico de la razón y no en la fe; en el desarrollo de la dignidad y la independencia personales, y no en la piedad y la obediencia; en el culto a la verdad y la justicia a cualquier coste; y por encima de todo, en el respeto por la humanidad, que debe reemplazar en todos los aspectos al culto divino (...) Toda educación racional en el fondo no es nada sino la abolición de la autoridad en beneficio de la libertad, de modo que el objetivo final de la educación tiene que ser necesariamente el desarrollo de seres humanos libres llenos de un sentimiento de respeto y amor por la libertad de los demás.

El elemento fundamental de la autonomía es la creación de nuestra propia verdad, algo que los individuos sociales sólo pueden alcanzar a través de la democracia directa, esto es, a través del proceso mediante el cual continuamente cuestionan

cualquier institución, tradición o “verdad”. En una democracia, simplemente no existen verdades. La práctica de la autonomía individual y social presupone la autonomía de pensamiento, en otras palabras, el cuestionamiento constante de instituciones y verdades. La democracia se ve por lo tanto no sólo como una **estructura** que institucionaliza la distribución igualitaria del poder, sino también como un **proceso de autoinstitución social**, en cuyo contexto la política constituye una expresión tanto de autonomía individual como social. Así pues, al ser una expresión de la autonomía social, la política toma la forma de un llamamiento a cuestionar las instituciones existentes y a reemplazarlas a través de la acción colectiva deliberada. Además, como expresión de autonomía individual, “la **polis** asegura más que la supervivencia humana. La política hace posible el desarrollo del ser humano como una criatura capaz de una autonomía, una libertad y una excelencia genuinas”, tal y como apunta Cynthia Farrer[52] al referirse al pensamiento del filósofo sofista Protágoras. Por lo tanto, una sociedad democrática será una creación social que sólo puede basarse en nuestra selección consciente de aquellas formas de organización social que conduzcan a la autonomía individual y social.

Queda claro que la paideia democrática requiere un nuevo tipo de racionalismo que vaya más allá tanto del racionalismo de tipo 'objetivista' que heredamos de la Ilustración como del relativismo generalizado del postmodernismo. Necesitamos un **racionalismo democrático**, es decir, un racionalismo basado en la democracia como estructura y como proceso de autoinstitución social. Dentro del contexto del racionalismo democrático, la democracia no queda justificada como una apelación a tendencias objetivas con respecto a la evolución natural o social, sino como una apelación a la razón en términos de **logon didonai** (dar cuenta mediante la razón), que niega explícitamente la idea de cualquier “direccionalidad” en cuanto al cambio social. Por lo tanto, tal y como intenté mostrar en otra parte[53], lo que hace falta hoy en día no es echar por la borda la ciencia, ni mucho menos todo racionalismo, al interpretar los fenómenos sociales, sino trascender el racionalismo “objetivo” (es decir, el racionalismo que se basa en las “leyes objetivas” de la evolución natural o social) y desarrollar un nuevo tipo de racionalismo democrático.

Todo esto tiene implicaciones muy importantes en la tecnociencia directamente y en la paideia de forma indirecta. Respecto a la primera, tal y como intenté mostrar en otra parte[54], la tecnociencia moderna no es “neutral” en el sentido de que se trata simplemente de un “medio” que puede utilizarse para alcanzar cualquier fin, y ni tampoco es autónoma en el sentido de que no es el único factor ni tampoco el más importante a la hora de determinar las estructuras, relaciones y valores sociales. En lugar de eso, el argumento es que la tecnociencia se ve condicionada por las relaciones de poder implícitas en el conjunto específico de instituciones sociales, políticas y económicas que caracterizan la economía de crecimiento y el **paradigma social dominante**. Por lo tanto, lo que hace falta es la reconstitución, tanto de la ciencia como de la tecnología, de una forma que en el centro de cada etapa del proceso y en cada técnica particular ponga la personalidad humana y sus

necesidades antes que, como sucede actualmente, los valores y necesidades de aquellos que controlan la economía de mercado/crecimiento. Esto presupone una nueva forma de organización socioeconómica en la que los ciudadanos, a la vez como productores y como consumidores, tengan el control efectivo de los tipos de tecnologías adoptados, expresando el interés general antes que, como hoy en día, el interés parcial. En otras palabras, presupone, en primer lugar, la democracia política, de modo que se pueda establecer el control ciudadano efectivo sobre la innovación tecnológica; la democracia económica, de modo que en la investigación y el desarrollo tecnológico pueda expresarse efectivamente el interés económico general de las comunidades confederadas, antes que los intereses de las elites económicas; la democracia ecológica, de modo que las implicaciones medioambientales de la ciencia y la tecnología se tengan realmente en cuenta en la investigación científica y el desarrollo tecnológico; y por último, pero no menos importante, la democracia en el ámbito social, es decir, una distribución igualitaria del proceso de toma de decisiones en la fábrica, la oficina, el hogar, el laboratorio, etc., de modo que la abolición de las estructuras jerárquicas en la producción, la investigación y el desarrollo tecnológico asegure no sólo el contenido democrático de la ciencia y la tecnología, sino también procedimientos democráticos en el desarrollo científico y tecnológico, así como el control colectivo por parte de científicos y técnicos.

Ha de quedar claro, sin embargo, que la democratización de la ciencia y la tecnología no debe estar ligada a una utópica abolición de la división del trabajo y la especialización como sugiere, por ejemplo, Thomas Simon cuando argumenta que democratizar la tecnología significa abolir a profesionales y expertos: “el punto a partir del cual un profesional/experto deja de ser necesario es en parte aquel punto en que el proceso ha sido democratizado. Es el punto a partir del cual estamos en condiciones de hacer del terreno profesional una asamblea deliberativa.”^[55] Pero, aunque es cierto que la actual especialización extrema y la división del trabajo ha sido un resultado de las necesidades de “eficiencia” impuestas por las dinámicas de la economía de crecimiento, aun así existen algunos límites definidos al grado de reducción de la especialización que sería factible y deseable si no deseamos una reaparición de problemas que ya fueron resueltos hace mucho tiempo (problemas médicos, problemas de salubridad, etc.). La naturaleza de la tecnología adoptada por una sociedad democrática no depende únicamente de quien la posee, o incluso de quien la controla. No sólo es perfectamente posible que burócratas “socialistas”, tal y como ha demostrado la historia, adopten técnicas tan (si no más) medioambientalmente destructivas y dañinas para la vida como aquellas adoptadas por sus homólogos capitalistas, sino que tampoco puede descartarse la posibilidad de que las asambleas ciudadanas adopten técnicas similares. Así pues, la abolición de la propiedad y el control oligárquico sobre la tecnología, que debería tener lugar con la llegada de una economía sin mercado, sin dinero y sin Estado basada en una democracia inclusiva, es solamente la condición institucional necesaria para una tecnología alternativa favorable a la vida y la naturaleza. Pero la condición suficiente depende, como siempre, del sistema de valores que una sociedad democrática desarrolle, así como del nivel de conciencia de los ciudadanos. Se debe

esperar por lo tanto que el cambio en el marco institucional, junto con una *paideia* democrática, desempeñen un papel crucial en la formación de este nuevo sistema de valores y en el incremento del nivel de conciencia.

En conclusión, una *paideia* democrática debería promover valores coherentes con las nuevas instituciones democráticas y particularmente con los principios de autonomía y comunidad sobre los que dichas instituciones están basadas. Por lo tanto, del principio fundamental de autonomía se puede derivar un conjunto de valores morales que implican igualdad y democracia, respeto por la personalidad de todo ciudadano (independientemente del género, raza, etnia, etc.) y, por supuesto, respeto por la vida humana en sí misma, la cual, tal y como lo expresa Castoriadis, “debe considerarse como un absoluto ya que el requerimiento de autonomía es categórico, y no puede haber autonomía sin vida[56]. Además, en base al mismo principio fundamental de autonomía se pueden extraer valores en relación con la protección de la calidad de vida de cada ciudadano individual —algo que implicaría una relación de armonía con la naturaleza y la necesidad de reintegrar la sociedad con ella. De forma parecida, a partir del principio fundamental de comunidad podemos derivar un conjunto de valores relacionados no solo con la igualdad, sino también con la ayuda mutua, el altruismo/autosacrificio (más allá del parentesco y la reciprocidad), el afecto y el compartir[57].

Precondiciones institucionales a nivel educativo

Tal y como debería haber quedado claro con la discusión sobre las precondiciones institucionales para la *paideia* a nivel de la sociedad, el establecimiento de una *paideia* democrática es imposible dentro del sistema existente de economía de mercado capitalista y “democracia representativa”. La siguiente cuestión crucial es cómo vemos las instituciones educativas del futuro y la naturaleza de la educación en general.

La *paideia* en una sociedad democrática se ve como un medio para alcanzar la distribución igualitaria de poder, antes que, tal y como ocurre hoy en día y en cualquier sociedad heterónoma, como un medio para mantener y reproducir la concentración de poder en manos de los grupos sociales privilegiados. Si la *paideia* se ve como un medio para alcanzar la distribución igualitaria de poder, entonces complementa a las instituciones de democracia política y económica, que aspiran respectivamente a una distribución igualitaria de poder político y económico, de modo que se pueda alcanzar una auténtica sociedad sin clases.

Tal y como mencioné en la primera sección, la *paideia* en una sociedad democrática debería tener el doble papel de ***escolarización ciudadana*** y ***formación personal***. La forma concreta que tomará una *paideia* democrática es por supuesto

una decisión en manos de las asambleas democráticas del futuro, de modo que todo lo que podemos hacer ahora es esbozar algunas propuestas que, desde nuestro punto de vista, ayudarían a implementar estos dos objetivos fundamentales. Sin embargo, estos dos objetivos fundamentales sobre el papel de la paideia en una sociedad democrática tienen algunas implicaciones definidas en la naturaleza, contenido y metodología del proceso educativo que son útiles a la hora de formular algunas propuestas concretas sobre el tema. En base a estos objetivos, las características básicas de una paideia democrática deberían ser las siguientes:

- **Espacios públicos en educación.** El proceso educativo debe crear nuevos espacios públicos donde los estudiantes (que no serán miembros de las asambleas demóticas hasta cierta edad de madurez, a decidir por las mismas asambleas) experimentarán y vivirán la democracia controlando el proceso educativo hasta donde les afecte. Esto significará la existencia de asambleas educativas para cada campo de estudio (conocimiento general y campos específicos de estudio/formación), bajo la guía general de las asambleas demóticas. Los estudiantes de esas asambleas decidirán colectivamente, en igualdad de condiciones con sus educadores, el plan de estudios, el lugar/la forma de educación/formación, etc.
- **Educación generalizada e integral gratuita para toda la vida.** Esto significa que el proceso educativo empieza para todos los niños a una edad temprana (a decidir individualmente dentro de un rango de edades razonable) y continua de por vida. Además, se trata de un proceso que en principio no distingue entre trabajo intelectual y manual, trabajos ambos que tienen el mismo valor social. Esto, sin embargo, no impide que un ciudadano individual concentre su formación en una área particular de trabajo intelectual o manual durante alguna etapa de su vida, aunque todos los ciudadanos deberían ser capaces de llevar a cabo ambos tipos de trabajo, de modo que realmente puedan participar en el esfuerzo colectivo para satisfacer las necesidades básicas de la comunidad[58]. Así pues, el objetivo será proporcionar a todos los ciudadanos el conocimiento general necesario para comprender el mundo, así como las herramientas para llevar a cabo cualquier actividad que escojan para cubrir sus necesidades básicas y no básicas.
- **Autonomía individual y social.** Los métodos educativos empleados y el contenido de la educación en si misma deben tener el objetivo de fomentar la libertad en el sentido de autonomía individual y social, tanto en la práctica educativa diaria como en el conocimiento transmitido a los estudiantes. Lo primero debe implicar relaciones no jerárquicas en la educación (véase a continuación), mientras que lo segundo debe implicar un esfuerzo sistemático para crear mentes reflexivas libres que rechacen cualquier tipo de dogmas y sistemas cerrados de pensamiento, y particularmente cualquier sistema de creencias irracionales, es decir, sistemas en cuyo centro se

encuentren creencias que no se deriven de métodos racionales (es decir, de la razón y/o de apelar a “hechos”) sino de la intuición, el instinto, el sentimiento, la experiencia mística, la revelación, etc. En este sentido, la educación se ve como el medio principal de promover el crecimiento de una persona creativa y autónoma.

- **Relaciones no jerárquicas.** La paideia es un proceso de doble filo en el que los estudiantes aprenden de sus educadores y viceversa. Los educadores no disfrutan de ningún estado jerárquico como resultado de su posición y, por lo tanto, su autoridad^[59] sobre los estudiantes se basa en diferencias temporales en cuanto a conocimiento. En la paideia democrática que caracteriza una sociedad autónoma, la igualdad institucionalizada en cuanto a la distribución de poder a nivel de la sociedad descarta cualquier autoridad jerárquica; así pues, el único tipo de disciplina que existe es la autodisciplina creada mediante la libertad y la actividad en sí mismas, que, a su vez, amplían la espontaneidad creativa de cada individuo. Esto contrasta con la educación jerárquica que caracteriza cualquier sociedad heterónoma, en la que la autoridad del educador está basada en relaciones de poder y se impone por medio de una disciplina coercitiva que no reconoce ni el derecho ni la capacidad de disentir. Una de las implicaciones del carácter no jerárquico de la paideia democrática es que no deja lugar para títulos, diplomas y credenciales, ya que estos simplemente fomentan la competición y crean nuevas jerarquías entre los aprendices. La “autoridad” de una persona en su actividad se confirma gracias a su conocimiento y experiencia y no mediante títulos y diplomas.
- **Equilibrio entre ciencia y sensibilidad estética.** Se debe animar a los estudiantes a entrar en todas las áreas de estudio y particularmente en el área de conocimiento general, para que puedan apreciar todas las formas de arte e implicarse activamente en la práctica de arte creativo, de modo que se pueda alcanzar un equilibrio significativo entre el conocimiento científico/práctico por un lado y la creatividad/sensibilidad estética por el otro; esto será un paso crucial a la hora de desarrollar personalidades equilibradas.

La cuestión crítica final tiene que ver con la forma que tomará la paideia y, en particular, si tomará la forma de una escolarización formal a través de instituciones educativas específicamente diseñadas, como ocurre hoy en día, o bien si en lugar de eso tomará la forma de “desescolarización”, tal y como sugieren muchos libertarios de la tendencia individualista dentro del movimiento anarquista. Debe hacerse hincapié en el hecho de que ni marxistas ni anarquistas clásicos como Bakunin rechazaron la escolarización, sino que adoptaron el punto de vista de que una “escolarización” socialista es imposible dentro del sistema capitalista. La resolución adoptada por la Primera Internacional en su congreso de Bruselas el año 1867 manifestaba explícitamente la necesidad de organizar la “escolarización” de los

trabajadores:

Aceptando que por el momento es imposible organizar un sistema educativo racional, el Congreso pide a sus distintas secciones que organicen cursos de estudio que sigan un programa de educación científica, profesional e industrial, es decir, un programa de instrucción integral, para poner remedio tanto como sea posible a la actual falta de educación entre los trabajadores. Se entiende claramente que una reducción de la jornada laboral debe considerarse indispensable como condición preliminar.

Aunque el sistema de educación estatal masiva, que se ha llevado a cabo en todas partes durante la modernidad, supuestamente proporcionó educación a todo el mundo, ya vimos en la segunda sección de este artículo que el tipo de educación proporcionada tenía unos objetivos muy diferentes a los objetivos de una educación socialista, o a los de la paideia democrática discutida antes. Sin embargo, el tipo de educación autoritaria desarrollado particularmente durante la fase estatista de la modernidad tanto en el Este como en el Oeste dio lugar a la contracultura de los años sesenta y a un ataque no solo contra el contenido de la educación, sino también contra su forma. Un blanco concreto de este ataque era la escolarización autoritaria llevada a cabo por profesores profesionales, mediante planes de estudio determinados “desde arriba” y no a través de un proceso de toma de decisiones democrático. Las ideas de Paul Goodman acerca de la educación libertaria y particularmente las tesis de “desescolarización” de Ivan Illich fueron especialmente influyentes y parece que todavía son fuente de inspiración de anarquistas “de estilo de vida” hoy en día.

De este modo, Matt Hern^[60] sostiene que “lo que hace falta es una enorme fábrica, organizada asistemáticamente, de incontables lugares donde los niños puedan emplear su tiempo” basándose en que una “escolarización obligatoria es una cultura que materializa el control centralizado y la monitorización de nuestras vidas cotidianas”. Sin embargo, esta afirmación deja claro que su autor, tirando al niño con el agua de la bañera, confunde el control y la organización de la educación (que por supuesto no tiene que estar centralizada) con la educación en sí misma. A continuación, confunde el contenido con la forma de la escolarización cuando afirma, por ejemplo, que “las escuelas son instituciones con sus ideologías y aproximaciones pedagógicas particulares, y que están dedicadas a escolarizar o impartir un determinado conjunto de valores, creencias y prácticas entre sus clientes”. A pesar de esto, como intenté mostrar antes, dentro de un sistema de educación democrático los valores enseñados podrían ser decididos democráticamente y no por las élites, como ocurre hoy en día. Además, la tendencia individualista que expresa el artículo (una tendencia que hoy en día parece ser dominante entre los “anarquistas” –una clara ilustración de la degradación de este movimiento^[61]) queda patente en la siguiente afirmación del mismo autor:

El argumento de desescolarización que quiero sostener aquí supone que cada individuo es él mismo el más adecuado para definir sus propios intereses, necesidades y deseos. Las escuelas y la educación asumen que es necesario enseñar a los niños qué está bien y qué es importante aprender, pero yo me niego a aceptar este punto de vista. Los niños no necesitan ser enseñados. (...) La desescolarización plantea la renuncia no solo a la escolarización, sino también a la educación, en favor de una cultura de confianza en uno mismo, aprendizaje dirigido por uno mismo e instituciones de aprendizaje voluntario y no coercitivo.

Así pues, de acuerdo con este fragmento, “cada individuo” es el mejor para definir el contenido y la forma de su educación de acuerdo con sus propios intereses, necesidades y deseos. Claramente, no existe sociedad con este esquema, tal y como la gurú del neoliberalismo, la sra. Thatcher, ya declaró hace veinte años! No existen individuos sociales, sino simples individuos autosuficientes del tipo Robinson Crusoe —un ejemplo típico utilizado por los economistas neoclásicos ortodoxos para justificar el sistema de mercado. Finalmente, el autor, en una evidente confusión acerca de lo que significa democracia directa, sostiene que entre los objetivos de la democracia directa debe incluirse una renuncia explícita a la mentalidad controlada por otros de la educación obligatoria, debido a que:

Si queremos y esperamos que nuestros niños crezcan para convertirse en personas responsables capaces de dirigir sus propias vidas, tenemos que proporcionarles práctica en la toma de decisiones. Permitir que la autoridad robe continuamente a nuestros niños la posibilidad de tomar decisiones básicas acerca de dónde y cómo jugar es condicionar a nuestros niños hacia la dependencia e incompetencia a gran escala. Si verdaderamente vamos a reaccionar contra los efectos incapacitadores de las escuelas, este es de hecho nuestro destino. Una democracia auténtica, una sociedad de personas y comunidades autosuficientes, tiene que empezar permitiendo a los niños y a los adultos moldearse a sí mismos y controlar sus propios destinos, libres de manipulaciones autoritarias.

Queda claro que aquí se está distorsionando el significado de democracia directa para referirse a la toma de decisiones **individual** más que a la toma de decisiones por parte de asambleas de educadores y aprendices. La distorsión intentada aquí se vuelve incluso más evidente cuando queda claro que el autor también confunde la forma y el contenido del aprendizaje con el aprendizaje en sí mismo, como por ejemplo cuando declara que “Aprender es como respirar. Se trata de una actividad humana natural: es parte del hecho de estar vivo (...) Nuestra capacidad para aprender, como nuestra capacidad para respirar, no tiene que forzarse. No tiene ningún sentido, por no decir que es profundamente insultante, decir que a la gente

se le tiene que enseñar como aprender o como pensar". Sin embargo, aunque nadie va a negar que el aprendizaje es una capacidad natural, esto no significa que a un dentista, un piloto o un pianista no se les tenga que enseñar como aprender (es decir, darles un plan de estudios) odontología, a volar o a tocar el piano! La cuestión es, por lo tanto, quién determina el plan de estudios, es decir, el programa de estudio, y está claro que esta decisión no puede dejarse en manos de los estudiantes individuales, como proponen los libertarios partidarios de la desescolarización, ni tampoco a las élites, tal y como ocurre hoy en día, sino a las asambleas democráticas de educadores y alumnos/estudiantes.

Así pues, dados los objetivos fundamentales de la paideia democrática y sus implicaciones, tal y como las consideramos antes, y dadas las objeciones a la tesis de desescolarización a partir del momento en que esta rechaza la misma idea de plan de estudios, ¿cómo han de ser las "instituciones" educativas de una sociedad democrática? A mi parecer, para salir de la actual deseducación rígidamente estructurada, que tiene por objetivo la producción de profesionales que hayan interiorizado los valores de la sociedad heterónoma, la mejor forma es la creación de "grupos de educación" como unidades básicas dentro de las cuales tendrá lugar el proceso educativo. Propongo tres categorías de dichos grupos, que llamaré grupos de "primaria", "secundaria" y "terciaria", aunque, como veremos, su relación con los tres niveles educativos actuales, que tienen nombres parecidos, es prácticamente nula.

Los grupos de educación "primaria" consisten en alumnos de edad temprana (a determinar por las asambleas democráticas, por ejemplo, 6-15) y educadores. Cada niño de esa edad tiene que añadirse a uno de estos grupos, al representar la única etapa obligatoria del proceso educativo. El motivo de esta parte obligatorio es que, dado todo el conocimiento acumulado que existe en el siglo XXI, todos los ciudadanos necesitan un mínimo de conocimientos para estar en condiciones de participar en la producción de los bienes y servicios "básicos" (es decir, los que cubren las necesidades básicas), que aseguran la supervivencia de sus comunidades autosuficientes y de sí mismos. Por lo tanto, el objetivo básico de los grupos de educación primaria es proporcionar el conocimiento mínimo necesario para este propósito, y que incluiría tanto habilidades industriales, si las asambleas de grupo lo deciden así, como por supuesto el conocimiento general y la sensibilidad estética que describimos anteriormente. Además, el conocimiento ofrecido por estos grupos de educación primaria proporcionaría una formación suficiente para participar en grupos de secundaria o terciaria. El plan de estudios, como dije antes, lo decidirá democráticamente cada grupo de educación. Los "educadores" no serían únicamente educadores formados, sino también ciudadanos implicados en cualquier actividad en la que su conocimiento y experiencia pudieran contribuir. No habría horarios fijados ni "escuelas" específicamente diseñadas, ya que la educación tendría lugar en las áreas de actividad real, conectando así el conocimiento y el aprendizaje con los procesos de la vida real. Aun así, habría edificios públicos especialmente diseñados y con varias instalaciones disponibles para realizar sus

asambleas, durante las cuales determinarían el plan de estudios, la planificación de su actividad a la hora de implementar el plan de estudios, etc. Por lo tanto, gran parte de la actividad de los grupos tendría lugar dentro de laboratorios, centros científicos, fábricas, granjas, oficinas, tiendas, así como museos, bibliotecas, teatros, cines, etc. Los alumnos, que durante esta etapa de la formación no podrían participar en la producción de bienes y servicios básicos necesarios para la supervivencia de la comunidad, dispondrían de “vales básicos”^[62], exactamente de la misma forma que cualquier otro ciudadano, para la satisfacción de sus necesidades básicas, y además también dispondrían de los “vales no-básicos” que la asamblea confederal les asignara en base a los recursos disponibles.

Los ciudadanos que hayan asistido a los grupos de primaria y no quieran añadirse a un grupo de terciaria especializado, sino que prefieran ampliar su conocimiento en campos particulares, o actualizar simplemente el conocimiento general que adquirieron en los grupos de primaria, podrán hacerlo individualmente a través de programas de “educación abierta” ofrecidos por la televisión, internet, etc., o bien colectivamente, accediendo de forma voluntaria a **grupos de educación “secundaria”**, que podrían realizarse a cualquier edad. Estos grupos se distinguen de los grupos de “terciaria” por el grado de especialización implicado. En contraste con los grupos de “terciaria”, que claramente tienen por objetivo una educación especializada, los grupos de secundaria están destinados a proporcionar una educación semiespecializada, más allá del nivel ofrecido en los grupos de primaria. A los ciudadanos que asistan a grupos de secundaria se les asignan sus vales básicos y no-básicos de la misma forma que a cualquier otro ciudadano, de acuerdo, respectivamente, con sus necesidades y con el trabajo que ofrezcan a la comunidad, lo que implica que los estudiantes que asistan a dichos grupos aun deberán contribuir a la comunidad con el mínimo “básico” de horas de trabajo necesario para cubrir sus necesidades básicas. En cuanto a los educadores, lugares de educación, planes de estudio, etc., se podría adoptar una organización similar a la de los grupos de primaria.

Finalmente, los **grupos de educación “terciaria”** tienen por objetivo proporcionar el conocimiento especializado necesario en áreas de actividad que requieran un alto grado de especialización (p. ej. medicina, ingeniería, física, educación, etc.). Entrar en estos grupos también es voluntario y puede hacerse a cualquier edad después de terminar los grupos de educación primaria. Los educadores de grupos de terciaria están especializados en un campo particular de conocimiento y son los únicos “profesores”, en el sentido de profesionales, dentro del sistema democrático de la paideia. Sin embargo, dados los requisitos de tiempo que comporta asistir a los grupos de terciaria, los estudiantes quedan exentos de trabajo comunitario en la producción de bienes y servicios básicos, pero se les asignan, de la misma forma que a los alumnos de los grupos de primaria, vales básicos y no básicos. Claramente, dada la carga de recursos comunitarios que supone la educación especializada, el tiempo permitido por la comunidad para asistir a dichos grupos estaría fijado dentro de un rango razonable, que sería

determinado por las decisiones de las asambleas de educadores y estudiantes en cada campo de estudio, así como por los recursos disponibles. De manera similar, el plan de estudios sería determinado por las mismas asambleas en las que, no obstante, el voto de los educadores, dado el conocimiento especializado necesario para dicho propósito, tendría un peso superior. Finalmente, los lugares de educación necesariamente tendrían que ser determinados en función de las necesidades de cada campo de estudio. Por lo tanto, la educación proporcionada en los grupos de terciaria sería de hecho, debido a sus necesidades de especialización, la única educación “estructurada” en un sistema democrático de paideia.

El esquema propuesto podría evitar tanto la Escala de la educación estatal, que ha caracterizado las sociedades capitalista y socialista modernas (especialmente la última), con todo el autoritarismo y la supresión del individuo que esta educación implica, como el Caribdis de la educación individualista, propuesta por los libertarios de tendencia individualista (Illich, Spring, Hern, etc.), según quienes (como lo expresa Illich) el problema más apremiante del mundo moderno es cómo cambiar el estilo de las instituciones y la tecnología de modo que sirvan para el beneficio individual^[63]. En lugar de eso, una paideia democrática debería trabajar para el beneficio tanto de la colectividad como del individuo. Una paideia democrática, por lo tanto, no es ni la deseducación y escolarización actuales ni tampoco el asunto individualista de “cualquier cosa vale” propuesto por algunos “libertarios” que desean maximizar la autonomía individual. Una paideia democrática sólo podría significar más conocimiento y capacidad para maximizar la autonomía individual **y** social, siendo un medio para la liberación individual **y** social.

4. Educación emancipadora como la transición de la educación moderna a una paideia democrática

La última cuestión crucial hace referencia a lo que Castoriadis llamo “el enigma de la política”, es decir, cómo dentro de una sociedad heterónoma y bajo una educación heterónoma pueden crearse instituciones autónomas y la infraestructura de la paideia, o lo que yo llamaría las condiciones para una educación emancipadora, es decir, las condiciones para la transición entre la actual deseducación de la modernidad y una paideia democrática. Esto implicaría romper con el proceso de socialización a una escala masiva, de modo que a la minoría de activistas que hubieran conseguido interiorizar los valores de una sociedad democrática alternativa se les añadiera la mayoría. El problema ocupó en el pasado a la izquierda radical y permanece por supuesto sin resolver. Voy a clasificar de la siguiente manera las posturas principales sobre la cuestión: En primer lugar, hay aquellos que de hecho no proponen ninguna estrategia de transición, ya que creen que únicamente después de un cambio revolucionario en la sociedad será posible de introducir la paideia. En segundo lugar hay aquellos que proponen una transición a través de varios esquemas de educación libertaria; y, finalmente, hay la

aproximación de la democracia inclusiva, que propone conectar la educación emancipadora con una estrategia política de transición y la creación de instituciones educativas emancipadoras como parte integral de las instituciones políticas y económicas que han de crearse durante la transición.

La tesis de “paideia después de la revolución”

La postura clásica de la izquierda radical sobre el tema fue rechazar la posibilidad de paideia dentro del sistema existente de la economía de mercado capitalista y la “democracia” representativa. Esta postura fue resumida de la mejor manera por Bakunin, pero sostenida también por otros escritores marxistas y anarquistas del pasado, así como repetida explícita o implícitamente por radicales contemporáneos como Bookchin, Castoriadis y otros. Así pues, Bakunin conecta explícitamente la llegada de una educación socialista con la transformación socialista de la sociedad[64]:

La educación pública, no la ficticia sino una de real, sólo puede existir en una sociedad verdaderamente igualitaria (...) La moral socialista es del todo contraria a la moral existente, y los profesores, estando necesariamente dominados en mayor o menor grado por esta última, actuarán ante los alumnos de una forma totalmente contraria a lo que predicán. Consecuentemente, la educación socialista es imposible dentro de las escuelas existentes, así como en las familias de hoy en día. Pero una educación integral es igualmente imposible bajo las condiciones existentes. La burguesía no tiene el más mínimo deseo de que sus niños se conviertan en trabajadores, y a los trabajadores se los priva de los medios necesarios para proporcionar a sus hijos una educación científica (...) Es evidente que esta importante cuestión de la crianza y educación de la gente depende de la solución de un problema mucho más difícil, que es la reorganización de las actuales condiciones económicas de las masas trabajadoras.

El mismo autor da tal vez la mejor respuesta a muchos anarquistas contemporáneos que abogan por varios esquemas de escuelas libres y vales como medios para crear las condiciones de una paideia “libertaria”[65]:

Incluso si fuera posible encontrar escuelas dentro del entorno existente que dieran a sus alumnos una instrucción y educación tan perfectas como podamos imaginar, ¿conseguirían esas escuelas desarrollar individuos justos, libres y morales? No, no lo conseguirían, ya que al dejar la escuela los graduados se encontrarían a sí mismos dentro de un entorno social completamente gobernados por principios contrarios, y ya que la sociedad siempre es más fuerte que los

individuos, pronto los dominaría y los desmoralizaría.

De forma similar, Castoriadis[66], para mencionar sólo uno de los escritores radicales contemporáneos que han tratado explícitamente la cuestión de la paideia, sostiene:

Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como ciudadanos puede dar lugar a un contenido valioso y sustancial para el “espacio público”. Esta paideia no es principalmente una cuestión de libros y créditos académicos. En primer lugar y por encima de todo implica el tomar consciencia de que la polis también es uno mismo y que su destino también depende del pensamiento, comportamiento y decisiones de uno; en otras palabras, de su participación en la vida política.

Puesto que la “participación en la vida política” para Castoriadis no tiene nada que ver con la “democracia” representativa liberal de hoy en día, que apropiadamente llamamos “oligarquía” liberal, es obvio que Castoriadis también consideró no factible la creación de instituciones de paideia bajo el sistema actual.

Educación libertaria como “estrategia” de transición

Seguidamente, podemos mencionar varias propuestas, habitualmente planteadas por partidarios de la tendencia individualista dentro del movimiento anarquista, “anarquistas de estilo de vida” y partidarios de la “anarquía en acción”, que adoptan varios esquemas de “educación libertaria” dentro del marco existente de la economía de mercado y la “democracia” representativa. El elemento común en todas estas propuestas es que no se sugieren como parte integral del programa de un movimiento antisistémico. De hecho, la mayoría de las propuestas, si no todas, implícita y a veces explícitamente rechazan cualquier idea de acción dentro de un movimiento político para derrocar el sistema actual, y presentan en cambio distintos esquemas para maximizar la autonomía individual en la educación, como una especie de cambio de estilo de vida antes que un medio para crear la consciencia para un cambio sistémico. No sorprende que estas propuestas no conecten los cambios institucionales sugeridos a nivel “microeducacional” con los cambios institucionales necesarios a nivel “macrosocial”. En este sentido, uno puede clasificar estas propuestas como “anarquismo de estilo de vida”, tal y como acertadamente las denominó Murray Bookchin[67], y fácilmente podrían considerarse como un tipo de reformismo libertario, teniendo en cuenta que la mayoría de cambios propuestos, si no todos, se podrían integrar fácilmente dentro del sistema actual —como de hecho ha ocurrido siempre que se han intentado llevar a cabo.

Tal y como lo describió Joel Spring, autor de *A primer of Libertarian Education (Introducción a la educación libertaria)* y partidario de la tendencia individualista dentro del movimiento anarquista, el movimiento de escuelas libres que floreció durante los años cincuenta y sesenta era un intento de establecer un entorno de autodesarrollo dentro de un mundo que se consideraba sobreestructurado y sobreracionalizado. Este movimiento tenía precursores como el movimiento (entre otros) de “patio de recreo libre” durante los años cuarenta. Era visto como “una expresión de preocupación libertaria para reformar el mundo de modo que las personas pudieran controlarlo y utilizarlo para sus propios propósitos”, o incluso como “un oasis fuera del control autoritario y un medio para liberar el conocimiento”, con el objetivo general de proporcionar un entorno libre y desestructurado[68]. Tal y como apunta el mismo autor, el libertario estadounidense Paul Goodman fue uno de los mayores representantes del movimiento de escuelas libres que abogaron por la descentralización de los grandes y embarazosos sistemas escolares, así como por el establecimiento de escuelas a pequeña escala. Resulta evidente que el establecimiento de “escuelas libres” no tenía nada que ver con cualquier tipo de movimiento político antisistémico o estrategia de transición, sino que simplemente aspiraba a proporcionar un tipo de educación libertaria (presumiblemente a padres hippies de clase media que se pudieran permitir el lujo de pagar las tasas). ¡Una prueba anecdótica de ello es que la mayoría de los niños que asistieron a “escuelas libres” hoy en día ya se han pasado de hippies a yuppies que prosperan dentro de la “nueva economía” neoliberal!

A finales de los años sesenta, Ivan Illich dio un paso más y rechazó el movimiento de “escuelas libres” para promover su tesis de “desescolarización”. Pero Illich, hasta donde yo sé, nunca desafió el mismo sistema de economía de mercado capitalista y “democracia” representativa, que son fundaciones del sistema actual. Su “revolución” era básicamente contra la burocracia y la tecnología, con especial énfasis en la cultura industrial (como hacen los ecologistas profundos hoy en día), más que contra el sistema en sí mismo. Así pues, no es sorprendente que vea la abolición del derecho de secreto corporativo como “un objetivo político mucho más radical que la tradicional demanda de propiedad o control público de las herramientas de producción” y que se posicione a favor de una “economía de subsistencia”, cuya factibilidad, como apunta él, “depende principalmente de la capacidad de la sociedad para acordar ciertas limitaciones fundamentales, autoescogidas, antiburocráticas y antitecnocráticas”[69]. ¡La inevitable conclusión es que una “economía de subsistencia” y una “sociedad desescolarizada” también podrían desarrollarse dentro del sistema actual, siempre y cuando se haya creado la cultura adecuada!

Entonces, durante los años setenta, la corriente libertaria de “anarquía en acción” inspirada por Colin Ward hizo propuestas similares para maximizar la autonomía individual respecto a la educación, mediante un plan de vales. Según este plan, al nacer cada ciudadano recibe un libro, real o imaginario, de vales o cupones (que representan la parte que le corresponde del presupuesto nacional en educación) que

le asignan todas las unidades de educación que puede comprar en cualquier momento de su vida^[70]. Ward argumentó que dicho plan permitiría a los libertarios aprovechar el sistema existente con el objetivo de proporcionar alternativas “auténticas”. Sin embargo, de hecho dicho plan no “aprovecha” el sistema existente, sino que en lugar de eso podría ser usado no solo para marginar e integrar las escuelas “alternativas” dentro de un sistema educativo supuestamente “plural”, sino también para reproducir y ampliar las enormes desigualdades creadas por el sistema. Es evidente que aquellos que procedieran de los grupos sociales de la élite tendrían una ventaja comparativa clara en la escuela/universidad y más adelante en comparación con aquellos procedentes de entornos no privilegiados, a pesar del hecho de que hubieran asistido a las mismas instituciones educativas —la experiencia de la socialdemocracia es ilustradora. Aun más importante es el hecho de que el plan de vales en si mismo, además de no hacer nada para crear una conciencia antisistémica entre alumnos/estudiantes, fomenta de hecho la mitología liberal/neoliberal de que el sistema supuestamente crea una libertad de elección “auténtica”, la cual (icon la aprobación libertaria!) también debería hacerse extensible a la educación. El mismo Colin Ward sostenía que su plan de vales sería “atractivo para aquellos que quisieran ver una libertad de elección auténtica compitiendo en igualdad de condiciones con tipos de aprendizaje radicalmente diferentes, y también para aquellos que quisieran ver una educación que respondiera más a las necesidades expresadas por los estudiantes”^[71]. ¡No sorprende que incluso neoliberales y social-liberales propusieran esquemas de vales similares en la modernidad neoliberal! El plan de vales es por lo tanto otro plan para maximizar la autonomía individual antes que la autonomía social, y fácilmente podría acabar en una mejora reformista del sistema.

En este contexto, las recientes propuestas de Matt Hern pueden considerarse la “síntesis dialéctica” de los puntos de vista expresados por los partidarios de la “educación libertaria como una estrategia de transición” —algo que, de hecho, por las razones discutidas, no es ni una estrategia ni una transición hacia una sociedad libertaria.

La estrategia de la DI para la transición hacia la paideia

La estrategia de la DI para la transición de la actual deseducación moderna hacia una paideia democrática es parte integral de la estrategia de transición de la DI hacia una democracia inclusiva, tal y como se describe en *Democracy & Nature*, número 1, volumen 8^[72]. Brevemente, la estrategia de la DI implica la construcción de un movimiento político de masas ligado a un programa, como el viejo movimiento socialista, con el objetivo descaradamente universal de cambiar la sociedad mediante vías auténticamente democráticas y empezando aquí y ahora. Por lo tanto, un movimiento así debe aspirar explícitamente al cambio sistémico, así como a un cambio paralelo en nuestro sistema de valores. Esta estrategia conllevaría una implicación gradual de un creciente número de personas en un nuevo tipo de política, así como el traslado gradual de los recursos económicos (mano de obra, capital, tierra) fuera de la economía de mercado. El objetivo de una

estrategia así sería la realización de cambios en el marco institucional, así como en los sistema de valores, de modo que, después de un periodo de tensión entre las nuevas instituciones y el Estado, se pudiera llegar a reemplazar la economía de mercado, la “democracia” representativa y el paradigma social que las “justifica” por una democracia inclusiva y un nuevo paradigma democrático, respectivamente.

Lo que hay de racional tras esta estrategia es que, puesto que un cambio sistémico requiere una ruptura con el pasado, que se extiende tanto a nivel institucional como a nivel cultural, tal ruptura sólo es posible mediante el desarrollo de una nueva organización política y de un nuevo y detallado programa político para el cambio sistémico, que creará una clara consciencia antisistémica a escala masiva. Esto contrasta con la estrategia socialista estatista, que termina con la creación de una consciencia antisistémica clara solo dentro de la vanguardia, o a nivel de actividades de estilo de vida que, si llegan a crear alguna consciencia antisistémica, ésta queda restringida a los pocos miembros de varios “grupúsculos” libertarios. Sin embargo, la creación de una nueva cultura, que debe convertirse en hegemónica antes de que pueda llevarse a cabo la transición hacia una democracia inclusiva, sólo es posible a través de la construcción paralela de nuevas instituciones políticas y económicas a una escala social significativa. En otras palabras, es sólo a través de la acción para crear dichas instituciones que un movimiento político masivo con una consciencia democrática puede llegar a construirse. Una estrategia así crea las condiciones para la transición, tanto las “subjetivas”, en términos de ayudar al desarrollo de una nueva consciencia democrática, como las “objetivas”, en términos de asistir de forma crucial, aquí y ahora, a las víctimas de la concentración de poder asociada al marco institucional actual, y especialmente a las víctimas de la globalización neoliberal, de modo que dichas víctimas puedan afrontar los problemas creados por esta.

Por lo tanto, el objetivo de la estrategia de la DI es la creación, desde abajo, de “bases populares de poder político y económico”, es decir, el establecimiento de democracias inclusivas locales que, en una etapa posterior, se confederarán para crear las condiciones para el establecimiento de una nueva democracia inclusiva confederal. Un elemento crucial de la estrategia de la DI es que las instituciones políticas y económicas de la democracia inclusiva empiezan a establecerse inmediatamente después de que un número significativo de gente en una determinada región hayan creado una base para la “democracia en acción” — preferiblemente, pero no exclusivamente, a una escala social significativa que quede asegurada al ganar unas elecciones locales bajo un programa de DI. Es porque el **demos** es la unidad social y económica fundamental de una futura sociedad democrática que tenemos que empezar a nivel local para cambiar la sociedad. Por lo tanto, la participación en las elecciones locales es una parte importante de la estrategia para ganar poder y dismantelarlo inmediatamente después, sustituyendo el papel de toma de decisiones de las autoridades locales por el de las asambleas justo el día después de ganar las elecciones. Además, la participación en las elecciones locales da la oportunidad de empezar a cambiar la sociedad desde abajo,

en contraste de los planteamientos estatistas que aspiran a cambiar la sociedad desde arriba a través de la conquista del poder estatal, y los planteamientos de “sociedad civil” que no aspiran de ningún modo a un cambio sistémico. No obstante, el objetivo principal de la acción directa, así como de la participación en las elecciones locales, no es sólo la conquista del poder, sino la ruptura con el proceso de socialización y, por lo tanto, la creación de una mayoría democrática “desde abajo”, que dará legitimidad a las nuevas estructuras de la democracia inclusiva.

En el momento en que se ha ganado el poder a nivel local mediante la participación en las elecciones locales puede empezar la transición hacia una paideia democrática. La creación de instituciones de DI a nivel local implica el desarrollo no sólo de instituciones políticas de democracia directa e instituciones culturales controladas por el **demos**, sino también un sector “demótico”, que implica unidades de producción poseídas y controladas colectivamente por los ciudadanos, así como instituciones demóticas de bienestar, educación y salud autogestionadas y controladas indirectamente por el **demos**. Un nuevo **sistema de impuestos demóticos** (es decir, un sistema de impuestos directamente controlado por el demos) podría financiar: programas para la demotización de los recursos productivos locales, proporcionando oportunidades de empleo a los ciudadanos locales; programas de inversión social que cubran las necesidades de bienestar de los ciudadanos, entre ellas las necesidades educativas; varias disposiciones institucionales que harán efectiva la democracia en el hogar (por ejemplo, pago por el trabajo en casa, el cuidado de los niños y la gente mayor, etc.). El efecto combinado de las anteriores medidas será la redistribución del poder económico dentro de la comunidad, en el sentido de una mayor igualdad en la distribución de los ingresos y la riqueza. Esto, combinado con la introducción de procedimientos de planificación democrática, debería proporcionar una base significativa para la transición hacia una democracia económica completa.

En este sistema, las asambleas tendrían poderes considerables a la hora de determinar la asignación de recursos del sector demotizado, es decir, de las empresas demóticas y el sistema de bienestar demótico. Como primer paso, las asambleas demóticas podrían introducir un plan de vales relativo a los servicios sociales que podría tomar la forma de un **plan de tarjetas de crédito gratuitas** con el objetivo de cubrir las necesidades de bienestar de todos los ciudadanos en un **sistema de bienestar demótico**, es decir, un sistema de bienestar controlado por el demos que proporcionaría importantes servicios sociales (educación, alojamiento, etc.) localmente, o regionalmente en cooperación con otros demoi de la región.

En cuanto al contenido y naturaleza del proceso de educación, así como la forma de las instituciones educativas, las propuestas realizadas en la última sección acerca del modo en como se organizaría la paideia democrática pueden proporcionar

líneas generales acerca de la forma en como se podría organizar la educación emancipadora y acerca de los objetivos que debería perseguir. Los objetivos generales de la educación emancipadora serían la ruptura del proceso de socialización a una escala social significativa, la maximización de la autonomía social e individual y la creación de la infraestructura para una paideia democrática.

En caso, por lo tanto, de que la educación ya sea controlada por las autoridades locales, como todavía ocurre en algunos países, la creación de un programa para establecer grupos de educación primaria, secundaria y terciaria, como los descritos anteriormente, sería posible inmediatamente después de ganar el poder local. En ese caso, los ciudadanos obtendrían crédito, a través del **plan de tarjeta de crédito gratuito demótico**, por una cierta cantidad determinada por las asambleas demóticas en función de los recursos del demos, que podrían gastarse a cualquier edad para cubrir sus necesidades educativas.

En el caso, sin embargo, de que la educación aun sea controlada por el Estado, no será posible establecer un sistema completo de educación emancipadora hasta que se hayan creado suficientes **demoi** de modo pueda establecerse una democracia inclusiva confederal. Sin embargo, incluso antes de que esto suceda, las asambleas demóticas deberán luchar no sólo para crear un sistema de educación descentralizado, sino también para crear oportunidades de educación alternativas dentro del sistema existente. Un sistema educativo demotizado podría implementar el plan de estudios obligatorio a nivel nacional de un modo que desafiara el sistema nacional de educación impuesto tanto en teoría (interpretando libros de texto prescritos en base al paradigma social democrático y sus valores, contrastando el programa oficialmente prescrito con programas alternativos de conocimiento basados en los valores democráticos, etc.) como a la práctica (creando espacios públicos de educación para hacer funcionar dichas instituciones). Una parte importante de la educación emancipadora sería proveerse de instalaciones educativas adicionales que promocionaran una visión del mundo democrática y alternativa, por medio por ejemplo, de un sistema demotizado de “educación abierta” a través de televisión, o de la distribución gratuita de materiales de educación alternativa (libros, vídeos, etc.).

Sin embargo, aparte de la creación de ofertas de educación alternativa, que serían complementadas con el acceso gratuito a una cultura democrática a través de un sistema demotizado de medios de masas, teatros, cines, etc., el medio más importante de educación emancipadora hacia una paideia democrática y una democracia inclusiva sería el mismo hecho de que los ciudadanos, por primera vez en sus vidas y mediante la creación de nuevas instituciones políticas y económicas, estarían en condiciones reales de tener voz en el desarrollo de su vida diaria.

[1] Culture is frequently defined as the integrated pattern of human knowledge, belief, and behaviour. This is a definition broad enough to include all major aspects of culture: language, ideas, beliefs, customs, taboos, codes, institutions, tools, techniques, works of art, rituals, ceremonies and so on.

[2] By this I mean the system of beliefs, ideas and the corresponding values which are dominant (or tend to become dominant) in a particular society at a particular moment of its history, as most consistent with the existing political, economic and social institutions. The term ‘most consistent’ does not imply of course any kind of structure/superstructure relationship a la Marx. Both culture and the social paradigm are time- and space-dependent, i.e. they refer to a specific type of society at a specific time. Therefore, they both change from place to place and from one historical period to another and this makes any ‘general theory’ of History, which could determine the relationship between the cultural and the political or economic elements in society, impossible.

[3] For the differences between culture and dominant social paradigm, see T. Fotopoulos, ‘[Mass Media, Culture and Democracy](#)’, *Democracy & Nature*, Vol. 5, No. 1 (March 1999), pp. 33-64.

[4] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy* (London/N.Y.: Cassell/Continuum, 1997).

[5] See T. Fotopoulos, ‘[Towards a Democratic Liberatory Ethics](#)’, *Democracy & Nature*, Vol. 8, No. 3 (Nov. 2002), pp 361-396.

[6] C. Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy* (Oxford: Oxford University Press, 1991), p. 162.

[7] ‘Technical knowledge’ here means the absorption of some general skills (reading, writing) as well as the introduction, at the early stages of schooling, to some general scientific and technological ideas to be supplemented, at later stages, by a higher degree of specialisation.

[8] Following Castoriadis, we may call autonomous “a society that not only knows explicitly that it has created its own laws but has instituted itself so as to free its radical imaginary and enable itself to alter its institutions through collective, self-reflective, and deliberate activity.” On the basis of this definition Castoriadis then defines politics as “the lucid activity whose object is the institution of an autonomous society and the decisions about collective endeavours” –something that implies, as he points out, that the project of an autonomous society becomes meaningless if it is not, at the same time, the project of bringing forth autonomous individuals, and vice versa . In the same sense, he defines democracy as the regime of collective reflectiveness [C. Castoriadis, *World in Fragments*, (Stanford: Stanford University Press, 1997) p. 132].

[9] C. Castoriadis, *World in Fragments*, p.131.

[10] See T. Fotopoulos, ‘[Transitional Strategies and the Inclusive Democracy Project](#)’ *Democracy & Nature*, Vol. 8, No. 1 (March 2002), pp. 17-62.

[11] See T. Fotopoulos, ‘[The Myth of postmodernity](#)’, *Democracy & Nature*, Vol. 7, No. 1 (March 2001), pp. 27-76.

[12] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, ch. 1.

[13] Will Hutton, *The State We’re In* (London: Jonathan Cape, 1995), p. 174.

[14] See Nicholas Barr, *The Economics of the Welfare State* (London: Weidenfeld & Nicolson, 1987), ch. 2.

[15] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, pp. 75-79.

- [16] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, pp. 21-33.
- [17] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, ch. 2.
- [18] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, pp. 73-85 and 100-104 See also, T. Fotopoulos, '[The catastrophe of Marketisation](#)', *Democracy & Nature*, Vol. 5, No. 2 (July 1999), pp. 275-310.
- [19] A. H. Halsey et al *Origins and Destinations, Family, Class and Education in Modern Britain* (Oxford: Clarendon Press, 1980).
- [20] J. J. Goldthorpe, *Social mobility & class structure in Modern Britain* (Oxford: Clarendon Press, 1980), p. 252.
- [21] See T. Fotopoulos, '[Globalisation, the reformist Left and the Anti-Globalisation movement](#)', *Democracy & Nature*, Vol. 7, No. 2 (July 2001), pp. 233-280.
- [22] Takis Fotopoulos, *Towards an Inclusive Democracy*, pp. 33-46.
- [23] Stephanie Pain, "When the Price Is Wrong," *The Guardian* (27 Feb. 1997).
- [24] See , *The Castoriadis Reader*, ed. By David Ames Curtis (Oxford: Blackwell, 1997), p. 260
- [25] Tracy McVeigh, 'Level of illiteracy among young is above that of 1912', *The Observer* (August 19, 2001).
- [26] Ian Murray, 'Class and sex still decide who goes to university', *The Times* (29 April 1993).
- [27] Will Woodward , 'Students are the new poor', *Guardian* (June 27, 2001).
- [28] David Walker, 'Snakes and ladders', *The Guardian* (March 28, 2002).
- [29] Ibid.
- [30] See Will Hutton, 'The class war destroying our schools', *The Observer* (May 26, 2002).
- [31] Charlotte Denny, Paul Brown and Tim Radford. 'The shackles of poverty', *The Guardian* (August 22, 2002).
- [32] See G.P. Maximoff, *The Political Philosophy of Bakunin*, (New York: The Free Press, 1953), pp. 334-336
- [33] Most of the contributors in *Education Without Schools* ed. by Peter Buckman (London: Souvenir Press, 1973) support similar views.
- [34] Matt Hern, '[The Promise of Deschooling: Politics, Pedagogy, Culture, Self-design, Community Control](#)', *Social Anarchism*, issue 25 (1998).
- [35] See T. Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, chs 5-6.
- [36] Cornelius Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy*, p. 113.
- [37] Mogens Herman Hansen, *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes*, p. 311.
- [38] Cornelius Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy* (Oxford: Oxford University Press, 1991), p. 113.
- [39] Mogens Herman Hansen, *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes*, (Oxford: Blackwell, 1991), p. 320.
- [40] Murray Bookchin has described a similar scheme which, however, is based on communities and does not involve a proper economic democracy since it assumes a moral economy that assumes

away the problem of scarcity, see "[The Meaning of Confederalism](#)", *Society and Nature*, Vol. 1, No. 3 (1993), pp. 41-54

[41] See T.Fotopoulos, 'Towards a Democratic Liberatory Ethics'

[42] For the full version of this model see, *Towards An Inclusive Democracy*, chapter 6; see, also, Takis Fotopoulos, 'Pour une démocratie économique', *Agone*, No. 21 (1999), pp. 136-158.

[43] Janet Biehl, *Rethinking Ecofeminist Politics* (Boston: South End Press, 1991), p. 140.

[44] Ted Trainer, *Abandon Affluence!* (London: Zed Books, 1985).

[45] Pat Brewer, *Feminism and Socialism: Putting the Pieces Together* (Sydney: New Course, 1992).

[46] Val Plumwood, "Feminism, Privacy and Radical Democracy", *Anarchist Studies*, Vol. 3, No. 2. (Autumn 1995), p. 107.

[47] Val Plumwood, "Feminism, Privacy and Radical Democracy", p. 111.

[48] Maurizio Passerin d' Entreves, "Hannah Arendt and the Idea of Citizenship" in *Dimensions of Radical Democracy*, ed. by C. Mouffe, (London: Verso, 1995 & 1992), pp. 145-68.

[49] Maurizio Passerin d' Entreves, "Hannah Arendt and the Idea of Citizenship", p. 154.

[50] Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy*, p. 21.

[51] See G. Woodcock, 'Democracy, heretical and radical', *Our Generation*, Vol 22, Nos 1-2 (Fall 1990-Spring 1991), pp.115-16.

[52] See Cynthia Farrar, "Ancient Greek Political Theory as a Response to Democracy" in *Democracy, the Unfinished Journey, 508 BC to AD 1993*, ed. by John Dunn, (Oxford: Oxford University Press, 1992), p. 24.

[53] Takis Fotopoulos, *Towards an Inclusive Democracy*, Chapt. 8.

[54] See T.Fotopoulos, '[Towards a democratic conception of science and technology](#)', *Democracy & Nature*, Vol. 4, No. 1 (1998), pp. 54-86.

[55] Thomas W. Simon, "Beyond Technological Things," in *Renewing the Earth*, John Clark, ed. (London: Greenprint, 1990), p. 112.

[56] *The Castoriadis Reader*, p. 400.

[57] As Michael Taylor has shown, one of the core characteristics of a community is reciprocity, which covers 'a range of arrangements and relations and exchanges, including mutual aid, some forms of cooperation and some forms of sharing.' Michael Taylor, *Community, Anarchy, and Liberty*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), pp. 28-29.

[58] See Takis Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, ch. 6.

[59] A usual gross error of many libertarians, as April Carter stresses, is that they confuse —not unlike conservatives— authority with authoritarian rule, April Carter, *Authority and Democracy*, (London:Routledge & Kegan Paul, 1979) p. 67. As the same author points out, 'There are three spheres in which some form of authority is necessary and intrinsic: the relationship between adult and child, teacher and student, and professional and layman. Authority in these spheres may be abused or insufficiently authoritative, but unless it exists child rearing, education and professionalism are impossible' (ibid. p. 70).

[60] Matt Hern, 'Politics, Pedagogy, Culture, Self-design, Community Control'.

[61] See Takis Fotopoulos, '[The End of Traditional Anti-systemic Movements and the](#)

[Need for a new type of Antisystemic Movement Today](#), *Democracy & Nature*, Vol. 7, No. 3 (November 2001), pp. 415-456; see also, Murray Bookchin, *Social Anarchism or Lifestyle Anarchism* (Edinburgh: AK press, 1995)

[62] See Takis Fotopoulos, *Towards An Inclusive Democracy*, ch. 6 for a detailed description of basic and non-basic needs satisfaction in an inclusive democracy.

[63] Joel Spring, *A Primer of Libertarian Education*, (New York: Free Life Editions, 1975), p. 57

[64] G.P. Maximoff, *The Political Philosophy of Bakunin*, pp. 335-336.

[65] Ibid. p. 335

[66] C. Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy*, p. 113.

[67] Murray Bookchin, *Social Anarchism or Lifestyle Anarchism*.

[68] Joel Spring, *A primer of Libertarian Education*, p. 54-55.

[69] See Ivan Illich , 'The Deschooled society' in *Education Without Schools*, ed by Peter Buckman, p. 15 & p. 18.

[70] See Colin Ward, 'The Role of the State' in *Education Without Schools*, pp. 39-48.

[71] Ibid. pp. 44-45.

[72] See Takis Fotopoulos, 'Transitional Strategies and the Inclusive Democracy Project'.