

La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política*

Education and Public Sphere: a neglected chapter of Political Philosophy

AXEL HONNETH

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

RESUMEN. En este trabajo se examina la relación interna entre educación y democracia, así como la razón por la cual, pese a su papel crucial en la formación de culturas democráticas, esta relación se ha hecho problemática. Con el fin de mostrar, en primer lugar, qué consecuencias negativas tiene para la vida política contemporánea esta ruptura entre pedagogía y filosofía política y, en segundo lugar, cómo superarlas, este artículo explora algunos malentendidos básicos en torno a las condiciones culturales para la democracia y el papel neutral del Estado, finalizando con la propuesta de un programa renovado de educación democrática.

Palabras clave: Educación, Democracia, Filosofía Política, Kant, Dewey, Durkheim, cultura política.

ABSTRACT. This article examines the internal relation between Education and Democracy and why this connection has become problematic, despite its central role in the formation of democratic cultures. In order to show, firstly, what negative consequences for contemporary political life has this rupture between Pedagogy and Political Philosophy and, secondly, how to surpass them, the article explores some basic misunderstandings about cultural conditions for Democracy and the neutrality of the State. Finally, the paper proposes a renewed program for democratic education.

Key words: Education, Democracy, Political Philosophy, Kant, Dewey, Durkheim, Political Culture.

Desde sus inicios en el siglo XIX, la historia del sistema educativo público en los estados constitucionales y democráticos ha sido una cadena ininterrumpida de conflictos en torno a la división, la forma y el contenido de la enseñanza escolar; las enconadas discusiones entre los representantes de clases sociales u organizaciones de padres y las autoridades del Estado no han dejado intactos ni la estructura del sistema educativo ni los métodos de enseñanza o el currículum. El motivo del conflicto, que emana de la promesa estatal de un derecho general de los

* Traducción de Cristina Díez Pampliega.

ciudadanos a la formación y la educación, parece que ya lo vio venir Immanuel Kant cuando en sus lecciones magistrales sobre *Pedagogía* formuló una de sus famosas frases: «Hay dos inventos del ser humano que pueden considerarse como los más difíciles, a saber, el arte del gobierno y el arte de la educación y, sin embargo, aún sigue siendo discutida hasta su propia idea».¹ Kant trazaba un paralelismo entre el arte del gobierno y el arte de la educación partiendo de la reflexión de que en ambos casos se trata de instituciones creadas socialmente que deben cumplir el mismo cometido en las diferentes dimensiones de la historia de la especie y la historia individual, de la filogénesis y la ontogénesis; a través de una oportuna selección de medios y métodos, es decir, una especie de «arte», deben enseñarnos cómo conducir, en un caso, a un pueblo sometido y, en otro caso, a un niño dominado por su propia naturaleza, desde el estado de pupilaje al estado de libertad. Sin embargo, lo que en un primer momento suena solo a la construcción de una mera analogía, en el transcurso de las lecciones de Kant es objeto de una interpretación mucho más profunda, pues él mismo hace referencia a una relación de condicionamiento recíproco entre orden estatal republicano y educación: el pequeño ser humano, dominado por su naturaleza, debe pasar primero por el proceso de una educación que persiga la meta de su libertad para poder convertirse más tarde en miembro de un Estado regido por el propio pueblo; al igual que, a la inversa, sólo ciudadanas y ciudadanos autónomos pueden institucionalizar una educación pública que permita recorrer a sus hijos el camino hacia la emancipación política. Por eso, una buena educación y un orden estatal republicano se necesitan complementariamente, porque la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano. Por este motivo, como ya sucedía en el *Emilio* de Rousseau, en la *Pedagogía* de Kant la idea del «buen ciudadano»² es el punto de unión entre la teoría educativa y la teoría del gobierno, entre concepción de la educación y Filosofía política. Sin la una, la otra no sería posible, pues, para una colectividad democrática, ambas representan condiciones que no pueden existir de manera independiente.

A este estrechísimo vínculo interno se debe el hecho de que, en el discurso político-filosófico de la Modernidad, no haya habido apenas un teórico de la democracia con cierto renombre y prestigio que no haya dedicado un trabajo sistemático a la teoría de la educación; desde Rousseau y Kant hasta Schleiermacher, Emile Durkheim o John Dewey, una y otra vez ha habido pensadores significativos para

¹ Kant, *Über Pädagogik*, en: *Werke in zwölf Bänden*, Fráncfort del Meno, 1964, t. XII, p. 703 [ed. cast.: *Pedagogía*, Madrid, 2003].

² *Ibíd.*, p. 760.

los que ha sido completamente normal dedicar al tema de la educación pública monografías independientes.³ La Pedagogía, entendida como la teoría de las normas y los métodos para una educación adecuada de la descendencia, ha sido comprendida como una hermana gemela de la teoría de la democracia, porque sin instrucciones equilibradas sobre cómo despertar en el niño al mismo tiempo la capacidad de cooperación y la iniciativa moral propia no parecía explicable lo que se quería decir cuando se hablaba de acción conjunta en la autodeterminación democrática; la idea del «buen ciudadano» no era una fórmula vacía o un adorno de los discursos políticos, sino un desafío práctico ante el que había que dar la talla por medio de ensayos teóricos y la experimentación de formas de escuela y métodos didácticos apropiados. Por eso cuando, tras la desarticulación del nacional-socialismo, hubo que volver a acostumar a un pueblo entero a las prácticas sistemáticamente desaprendidas de cómo se forma una voluntad democrática, las fuerzas de ocupación americanas, por ejemplo, pudieron recurrir sin problema a los escritos pedagógicos de su paisano John Dewey para hacer frente a la tarea ante la que se encontraban;⁴ entre teoría democrática y práctica pedagógica había un vínculo aún tan estrecho, la conexión interna seguía pareciendo tan evidente, que no había nada de paternalismo o tutelaje en el hecho de querer enseñar de nuevo costumbres democráticas a los miembros desmoralizados de un Estado injusto hundido en escombros y cenizas. Sin embargo, a partir de entonces se rompió el vínculo entre los conceptos de democracia y educación, de Filosofía política y Pedagogía; ciertamente, siempre hay algún que otro intento de reflexionar sobre los requisitos que debe cumplir una educación democrática, pero casi siempre llega de una Ciencia de la Educación a la que se ha dejado sola, y no del corazón de la propia Filosofía política. La teoría de la democracia, en sus numerosas formas y voces, actualmente suele guardar silencio sobre el lado educativo del asunto que le compete; en ella hoy en día no se encuentran reflexiones ni sobre los métodos de enseñanza ni sobre el plan de estudios; la idea de que una democracia viva debe crear continuamente sus propias condiciones de existencia, culturales y morales, a través de procesos educativos generales, entre tanto, se le ha extraviado a la Filosofía política. Antes de aclarar, en un segundo paso de este trabajo, la relación entre educación y libertad política, entre educación y democracia, entroncando con

³ Friedrich Schleiermacher, «Über den Beruf des Staates zur Erziehung», en: ídem, *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, ed. por Michael Winkler/ Jens Brachmann, Fráncfort del Meno, 2000 (2 t.), t. 1, pp. 272-290; Emile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Neuwied y Darmstadt, 1973 [ed. cast.: *La educación moral*, Buenos Aires, 1947]; John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim y Basilea, 1993 [ed. cast.: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, 1953].

⁴ Sobre «Reeducation», véase Walter Gagel, *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90*, Wiesbaden, 2005³, cap. 2.

la tradición a la que acabo de referirme someramente (II), quiero intentar en un primer paso poner nombre a los motivos que han dado lugar al desacoplamiento entre Pedagogía y Filosofía política; como se verá a continuación, estos motivos radican en una combinación fatal, que podría considerarse de «afinidad electiva», entre concepciones problemáticas sobre las condiciones culturales necesarias para la democracia y una postura de neutralidad del estado mal entendida (I). Tras abogar así, tanto negativa como positivamente, por un nuevo acercamiento entre teoría de la educación y teoría de la democracia, en un tercer paso, finalmente quiero esbozar los retos a los que se enfrenta actualmente, sobre todo, un programa renovado de educación democrática; al hacerlo, tendré que restringirme a esbozar unas pocas ideas, ya que un análisis profundo me obligaría a sobrepasar en mucho el espacio del que dispone este trabajo (III).

I.

Mientras que Kant, Durkheim o Dewey contemplaban el tema de la educación democrática como parte intrínseca de sus trabajos de Filosofía política, en la actualidad este tema solo desempeña un papel marginal dentro de la teoría de la democracia de orientación normativa; ciertamente, se cita en ocasiones y se señala en las introducciones como una de las áreas de trabajo de la Filosofía política, pero su explotación, determinación y ejecución se deja en manos de las Ciencias de la Educación.⁵ La teoría de la democracia se ha despedido de su hermana gemela, la teoría de la organización y el método adecuados para una educación democrática, y así se ha alejado de la posibilidad de influir en la función normativa de la educación infantil, la escuela y la formación de adultos. En vista de este proceso, uno podría intentar tranquilizarse pensando que esta situación es solo el resultado de la amplia diferenciación que han experimentado las disciplinas científicas en general desde hace aproximadamente doscientos años; así como la Filosofía en la segunda mitad del siglo XIX tuvo que separarse de la teoría de la sociedad, que más tarde se estableció en la disciplina de la Sociología, uno podría pensar que en el transcurso de la progresiva especialización también ha tenido que desvincularse de la tarea de establecer por sus propios medios los procesos de educación necesarios para la formación de la emancipación política. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas y, por el contrario, son índice de un problema mucho mayor, algo que se pone de manifiesto en el mismo hecho de que la Filosofía política se encuentra por doquier con el problema de la educación sin poder ofrecer siquiera un

⁵ Una gran excepción en esta tendencia es la filósofa política Amy Gutmann, para quien, sin embargo, la tradición aquí citada desempeña un papel secundario: Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton/N.J., 1999².

enfoque para la búsqueda de soluciones. Con la imposición estatal de la obligatoriedad general de la educación, la escuela administrada por las autoridades se ha convertido en una palanca decisiva para la formación de conductas y capacidades de las nuevas generaciones, de tal modo que, tanto para lo bueno como para lo malo, influye en las características de los futuros ciudadanos y ciudadanas. El tipo de la educación escolar, sus métodos y contenidos pueden contribuir, y sería lo deseable, a la perduración de la democracia, fomentando la capacidad de cooperación y la autoestima individual, o pueden contribuir negativamente a su socavación soterrada, transmitiendo obediencia a la autoridad y conformismo moral.⁶ Por eso la cuestión de cuál es la forma adecuada de la educación organizada —piénsese sólo en la «Politeia»⁷ de Platón— fue desde el principio una parte esencial de toda Filosofía política; quien abordaba la pregunta de cómo debía ser un estado o una colectividad política, teniendo en cuenta la naturaleza humana, no podía ni debía ahorrarse el problema estrechamente relacionado de con qué método la educación escolar debía enseñar qué contenidos a qué alumnado. El hecho de que esta pregunta en la actualidad prácticamente haya quedado anulada en la Filosofía política y ya no se desarrolle en ella, ni en su versión positiva ni en su versión negativa, no puede deberse simplemente a la marginación, racionalmente comprensible, de un tema para que se trate mejor y de manera más adecuada en otro sitio; el problema de la educación organizada por el estado, sin embargo, se halla demasiado en el centro de todo el negocio político, está demasiado relacionado con las condiciones de existencia del estado de derecho democrático como para permitir, sin más, que quede separado del corpus de una ciencia o filosofía de la política.

Las razones que pueden ayudar a explicar el creciente desacoplamiento entre teoría de la democracia y teoría de la educación deben situarse, por consiguiente, en otro plano distinto al de la progresiva diferenciación de las distintas disciplinas; yo sospecho que en un plano conceptual mucho más profundo, situado allí donde se determina y sondea la medida en que la democracia puede influir sobre sí misma. Como norma teórica general se puede hacer valer aquí que esa medida será proporcionalmente menor cuanto más parezca haberse desprovisto el estado de derecho democrático de sus propias condiciones de existencia, sea por limitaciones normativas o por indisponibilidades concretas; y si finalmente se concede un margen estrechísimo a este espacio de maniobra para actividades autogenera-

⁶ Con este papel «negativo» aparece la escuela, por ejemplo, en la Filosofía política de Louis Althusser: ídem «Ideologie und ideologische Staatsapparate», en: ídem, *Marxismus und Ideologie*, Westberlin, 1973, pp. 111-172, especialmente pp. 140 ss. [ed. cast.: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, 1988].

⁷ Platón, *Politeia*, in: *Werke in acht Bänden*, editado por Gunther Eigler, Darmstadt 1990², t IV, sobre todo, libro V; al respecto: John Dewey, *Demokratie und Erziehung*, cit., pp. 122-126.

tivas, lo que sucede, en consecuencia, es que apenas se puede conceder un valor político a la educación escolar, porque ni siquiera con su ayuda pueden cambiarse las condiciones de vida de la democracia. Las peregrinaciones teóricas de este tipo, es decir, el desencanto sobre las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, son en mi opinión las principales responsables de que hoy en día la escuela y la educación organizada por el estado reciban una escasa atención por parte de la Filosofía política. Quiero citar dos fuentes teóricas que en el transcurso de los últimos decenios han contribuido a que la teoría de la democracia, de manera casi imperceptible y a espaldas de la Filosofía política, haya perdido la fe en el valor que la educación organizada por el estado tiene para la democracia; ciertamente, se podrían citar factores de influencia de otro tipo, por ejemplo, el adelantamiento de la formación del carácter a la fase de socialización de la infancia temprana, una fase en la que el estado no interviene, pero quiero restringirme a los dos aspectos siguientes porque caen dentro del ámbito de soberanía de la Filosofía política misma.

Por un lado, la concepción denominada, en honor a su autor, la «tesis de Böckenförde» ha contribuido a la extensión de la idea de que al Estado de derecho democrático solo le queda un estrechísimo margen de juego para regenerar sus propias condiciones morales y culturales, pues según esta tesis la democracia depende de algunos elementos de la tradición anterior a sí misma. Aunque Böckenförde, jurista especializado en teoría del Estado, dio luz a esta idea dentro de unos márgenes mucho más estrechos, a saber, para indicar las condiciones éticas de la existencia del Derecho moderno,⁸ hoy en día esta tesis se interpreta de manera mucho más extensa y se utiliza como prueba de la falta de autonomía cultural de todos los estados de derecho democráticos: conforme a este tipo de lecturas generalizadas, estos sistemas políticos necesitan encontrar continuamente apoyo cultural en costumbres y conductas morales para cuyo desarrollo y crecimiento, sin embargo, ellos mismos no poseen los instrumentos adecuados. En el máximo nivel de la generalización, la denominada tesis de Böckenförde llega a afirmar que las democracias deben su sostén social a concepciones morales que, en realidad, solo pueden florecer en colectividades que se han desarrollado con orientaciones ético-substanciales, es decir, religiosas. Partiendo de una idea de este tipo, es comprensible que se llegue a la conclusión de que los procesos educativos organizados por el estado, es decir, la educación escolar y preescolar, carecen de valor para la transmisión de las conductas que fomentan la democracia; pues las concepciones morales que facilitan la formación de la voluntad de cooperación –capacidad de tolerancia, el saber-ponerse-en-el-lugar-del-otro, la orientación hacia el bien co-

⁸ Véase, por ejemplo, Ernst-Wolfgang Böckenförde, «Freiheit und Recht, Freiheit und Staat», en: ídem, *Recht, Staat, Freiheit*, Fráncfort del Meno, 2006, pp. 42-57.

mún— no se aprenden en procesos de enseñanza escolar por muy bien que se gestionen, sino en el medio de socialización ética de colectivos prepolíticos. Aunque en Böckenförde mismo sí se encuentran cuando menos referencias a que también «la formación y la educación»⁹ podrían obrar este logro, en la recepción general de su tesis lo único que queda es la convicción de que hay que confiar en la supervivencia de colectividades de orientación tradicional para que se den los requisitos que posibilitan la existencia de las sociedades democráticas: todos los esfuerzos estatales para organizar una educación democrática son inútiles porque no pueden generar las virtudes morales absolutamente necesarias para la supervivencia de las democracias.

Con la entrada de esta concepción en el corpus teórico de la Filosofía política queda citada una de las condiciones que ha provocado que la teoría de la democracia más reciente se haya mantenido en general alejada de las preguntas relativas a la educación pública; el planteamiento de este tipo de problemas debe de parecer innecesario cuando se da por sentado que las convicciones democráticas no se adquieren en procesos educativos mediados por el estado, sino en círculos prepolíticos de colectividades tradicionales. La versión popular de la tesis de Böckenförde, sin embargo, no es el único motivo que actualmente mueve a la teoría de la democracia a tomar una creciente distancia de la que una vez fue su hermana gemela, la teoría de la educación; por el contrario, a estas tendencias de desacoplamiento se une desde un lado mucho más normativo la tendencia a interpretar la postura de neutralidad del estado de una manera tan restrictiva que ni siquiera los principios de la formación de la voluntad democrática pueden sedimentarse ya en la escuela pública.

Al igual que sucedía con la nueva interpretación cultural-conservadora de la democracia, según la cual esta solo puede sobrevivir gracias a la contribución permanente de elementos de una tradición previa, también la intensificación del mandato de neutralidad del estado se ha desarrollado más a espaldas de la Filosofía política que de manera orientada a un fin y con plena conciencia; sí, incluso es posible que este segundo desplazamiento teórico sea la consecuencia no intencionada del propósito, bienintencionado en su conjunto, de hacer justicia al creciente pluralismo de culturas étnicas y religiosas en nuestras sociedades poniendo el acento en la neutralidad estricta de la educación organizada por el estado. Lógicamente, el establecimiento político del grado de profundidad de la neutralidad del estado está sujeto desde hace mucho a una corriente incesante en la que se reflejan de una manera apenas transparente las convicciones éticas de una mayoría y, por tanto, también relaciones sociales de fuerzas; la legitimidad de este tipo de adhesiones a deter-

⁹ *Ibid.*, p. 48.

minados valores solo se mide por el criterio de que no vulneren los principios universalistas de las constituciones democráticas. En la permanente controversia en torno a la inevitable parcialidad de la actuación del estado, para la tradición que antes he mencionado, la que va desde Kant hasta Durkheim y Dewey, siempre fue incuestionable que la escuela pública debía encarnar exactamente los valores sobre los que se había asentado la decisión de hacer obligatoria la enseñanza para todos los futuros ciudadanos: el derecho de los padres a transmitir a sus hijos sus propios valores particulares terminaba en la puerta del colegio para poder allanar el camino de los educandos, mediante el ejercicio de modos de conducta reflexivos, hacia su participación en la formación de la voluntad pública. Lo que antes parecía completamente natural, es decir, que la orientación de la enseñanza se guiase por los mismos procedimientos democráticos que habían hecho que ella misma fuera declarada obligatoria, en la actualidad se pone cada vez más en duda; o bien se recurre al mandato de neutralidad del estado para prevenir contra la influencia de valores políticos extraños en la educación escolar, o bien se queja la parte interesada de los padres de que si la escuela se orienta demasiado hacia las metas democráticas se puede quedar corta en la transmisión de conocimientos de mayor provecho para el desarrollo profesional. Si estas veteranas reservas, además, encuentran apoyo público involuntario en el hecho de que, en vista del creciente multiculturalismo, efectivamente hay muchas cosas que hablan a favor de liberar nuestras escuelas de reliquias relativas a la visión del mundo, imperceptiblemente se abre paso esa mezcla difusa de lo erróneo y lo correcto a partir de la cual, de repente, cualquier tipo de parcialidad de la enseñanza escolar puede parecer igualmente problemática o condenable; en consecuencia, el mandato de neutralidad del estado se estira hasta el punto de que incluso la idea de la educación democrática pierde su naturalidad normativa.

Ciertamente la Filosofía política de la actualidad no está aún empapada en su conjunto por semejantes interpretaciones radicalizadas del mandato de neutralidad; por el contrario, en ella sigue discutiéndose de manera intensa cómo podría reformularse adecuadamente esta herencia del pensamiento liberal en vista de la creciente heterogeneidad de modelos culturales de valores.¹⁰ Sin embargo, en relación con las nuevas interpretaciones cultural-conservadoras de la capacidad de supervivencia de las democracias, se perfila actualmente un desarrollo teórico en cuyo extremo final puede asentarse la convicción de que los métodos y los con-

¹⁰ Véase, por ejemplo: John Rawls, «Der Vorrang des Rechten und die Ideen des Guten», en: idem, *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989*, Fráncfort del Meno, 1992, pp. 364-397 [ed. inglesa: «The Priority of Right and Ideas of the Good», *Philosophy & Public Affairs* (1988), 17 (4): 251-276]; también de gran ayuda es: Rainer Forst, *Kontexte der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno, 1994, pp. 78-83.

tenidos de la enseñanza administrada por el Estado también deben ser liberados de metas democráticas. En la línea de un imaginable punto de fuga de este tipo se sitúa hoy en día ya el planteamiento de encargar a la escuela solo la tarea de inculcar al alumnado un «mínimo civil»,¹¹ de dejar en manos de los padres mediante cheques formativos la elección del carácter de la enseñanza escolar en lo que respecta a la visión del mundo,¹² y de no entender ya a profesoras y profesores como representantes del estado de derecho democrático, sino como representantes de las familias unidas.¹³ Cuanto más se desarrollen estas reflexiones, hasta ahora solo tentativas, cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral y, en su lugar, se dé paso a una diversidad de escuelas privadas asociadas a distintas visiones del mundo, más perderá la sociedad democrática del instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar sus propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, da igual que se refiera a su organización, al currículum o a los métodos utilizados, es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad de futuro de las democracias. El conocimiento de este nexo nunca estuvo tan claramente presente en ninguna tradición como en aquella que arrancó con Kant y fue llevada finalmente a su apogeo con Durkheim y Dewey.

II.

Las reflexiones planteadas hasta el momento, en la mera forma negativa de una crítica a las tendencias de la teoría actual de la democracia, ya han puesto de manifiesto indirectamente cuáles son las premisas de partida para poder entender el sistema público de educación como un complemento necesario, es más, como la otra mitad, previa a ella, de la formación de la voluntad democrática; como hemos visto, ni se debe abandonar la hipótesis, que sirve para la orientación de la práctica, de que es posible despertar mediante la educación las capacidades necesarias para la deliberación pública más allá de la fase temprana de socialización y lejos de las morales apoyadas en la tradición, ni se debe poner en juego imprudentemente el derecho del estado constitucional a establecer metas de educación democrática

¹¹ Al respecto, véase: Amy Gutmann, *Democratic Education*, cit., pp. 292-303.

¹² *Ibíd.*, pp. 65 s.; Michael Walzer, *Sphären der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno / Nueva York, 1992, pp. 314-318 [ed. cast.: *Las esferas de la justicia*, México DF, 1993].

¹³ Sobre estas tendencias, véase: François Dubet, *Le Déclin de l'Institution*, París, 2002, especialmente pp. 101-104. La idea de que las profesoras y los profesores deben entenderse como encargados del Estado de derecho democrático, y no como agentes de los padres en una fase vital avanzada de los niños, procede de Emile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, cit., pp. 187-198. Sobre esta problemática, véase también Amy Gutmann, *Democratic Education*, cit., pp. 292-303.

en los procesos educativos organizados por él. Si se da la vuelta en positivo a estas dos premisas negativas también se puede afirmar que, entre las tareas del estado de derecho democrático, debe situarse en primerísimo lugar la de facilitar de igual modo a cada uno de sus futuros miembros, mediante las adecuadas instituciones educativas, la posibilidad de participar en la legitimación pública de sus propias decisiones «sin miedo ni vergüenza». En el texto de Kant dedicado a la educación, muy influido por el *Emilio* de Rousseau, aunque no le sigue en todo, la idea esbozada toma en un primer momento solo la forma de una defensa de la educación «pública», generalmente accesible, contra la educación «casera» porque la ventaja de la primera radica en que puede desarrollar en cada educando las virtudes y capacidades del «futuro ciudadano» sin correr el peligro de perpetuar los «errores familiares»;¹⁴ todo lo que debe transmitirse pedagógicamente en los procesos educativos —en primer lugar, habilidades mecánicas; en segundo lugar, conocimientos pragmáticos y, en tercer lugar, la autodeterminación moral— está sujeto para Kant, y esto es interesante, a la meta primordial de despertar en el individuo todos los niveles de respeto propio y autovaloración que sean necesarios para que pueda actuar con conciencia de sí mismo como ciudadano de una república.¹⁵ Cómo deben contribuir las tres clases de capacidades inculcables al posterior ejercicio de una profesión es una pregunta que no se plantea aún en este contexto, porque las tres son contempladas de igual modo y únicamente desde el punto de vista de la adquisición de distintas formas del sentimiento de valor personal; el futuro ciudadano del estado, así lo expresa Kant casi adelantándose a uno de los pensamientos famosos de John Rawls,¹⁶ debe disponer primero del bien central de la «dignidad propia» para poder participar más tarde como igual entre iguales en la autodeterminación legislativa republicana. Las habilidades profesionales, el conocimiento orientativo socio-civil y los principios morales no se entienden primordialmente como medios que pueden aprenderse para garantizar más tarde los ingresos económicos, sino como medios sociales generalizados del reconocimiento social, cuya adquisición por medios pedagógicos debe llevar paso a paso a que el educando tome conciencia de que tiene un «valor» ante los ojos de sus semejantes: la adquisición de habilidades le garantiza, como lo formula Kant casi

¹⁴ Kant, *Über Pädagogik*, cit., pp. 710-712. Casi de la misma manera se expresa Schleiermacher: «Encontramos épocas en la historia de nuestro nuevo mundo en que los pueblos solo parecen despertar de un largo torpor y barbarismo cuando su gobierno toma las riendas de esta importante tarea e intenta impulsar por otros medios las fuerzas más elevadas de la juventud, que anteriormente no se podían despertar por los habituales caminos de la educación en casa porque en ella misma no existían o se habían echado a perder». (*Friedrich Schleiermacher*, t. 1, cit., p. 272).

¹⁵ *Ibid.*, p. 713.

¹⁶ Véase John Rawls, *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno, 1979, pp. 479-486 [ed. cast.: *Teoría de la justicia*, México DF, 1995].

con las mismas palabras que Hegel, respeto «con respecto a sí mismo como individuo»; la obtención de conocimiento socio-civil le garantiza el «valor público» de un ciudadano; y la adquisición de principios morales, finalmente, le proporciona el respeto «con respecto a toda la especie humana»¹⁷.

A pesar de toda su lucidez a la hora de señalar la relación entre la educación escolar general y el reconocimiento recíproco en la colectividad republicana, Kant aún se encuentra muy lejos de extraer conclusiones relativas al método y la forma de organización de la enseñanza escolar; él tiene en mente al educando individual de sexo masculino que debe aprender a valorarse a sí mismo mediante la adquisición de conocimientos que se le imponen educativamente, pero no a la comunidad cooperativa en la que cada uno, como miembro respetado, debe poder cooperar con todos los demás con el fin de formar una voluntad colectiva. Ciertamente en su *Pedagogía* intuye ya algunas veces que la república necesita, mucho más que una transmisión unilateral de conocimientos, la enseñanza de las virtudes comunicativas,¹⁸ pero al mismo tiempo aún retrocede ante lo que esto implicaría, es decir, convertir las escuelas públicas, primordialmente y sobre todo, en centros de capacitación democrática. Este paso lo dieron unos cien años después Emile Durkheim y John Dewey cuando, cada uno por su propio camino, perfilaron la relación interna entre educación y democracia, entre los procesos escolares de aprendizaje de los educandos y su futuro papel como ciudadanos.

Aunque los supuestos básicos de los que parten ambos pensadores parecen prácticamente incompatibles – uno es un sociólogo de orientación científicista y el otro un filósofo que procede de manera pragmática–, sus reflexiones sobre la educación democrática, sin embargo, presentan una serie de coincidencias sorprendentes. De las tres funciones que, desde el punto de vista actual, debe cumplir la escuela, la de proporcionar una cualificación profesional, la de compensar los déficits educativos resultantes del entorno social o familiar y la de la preparar a los educandos de manera general para su futuro ejercicio de la ciudadanía, Durkheim y Dewey destacan única y exclusivamente la tercera, la mencionada en último lugar; al igual que Kant, ambos entienden el aprendizaje de conocimientos aprovechables profesionalmente más bien como un resultado incidental del ejercicio de las costumbres democráticas; y toda la acción compensadora de la educación la entienden como una tarea que, por supuesto, debe cumplir cada comunidad escolar. Ambos pensadores también justifican con argumentos similares, allí donde lo consideran necesario, el derecho del estado democrático a imponer al sis-

¹⁷ Kant, *Über Pädagogik*, cit., p. 713.

¹⁸ En Kant, estas capacidades democráticas se denominan «intenciones cosmopolitas» y solo aparecen ocasionalmente en su *Pedagogía*: véase, por ejemplo, Kant, *Über Pädagogik*, cit., p. 761.

tema educativo financiado por él mediante recaudaciones impositivas la condición de que se encargue de regenerar las capacidades cívicas. Dado que la introducción de la obligatoriedad de la enseñanza por parte del estado solo se puede interpretar como un acto democráticamente legítimo bajo la condición de que se valore como un esfuerzo conjunto, por decirlo así, de la sociedad civil para ayudar a todas las ciudadanas y todos los ciudadanos de igual manera al ejercicio fáctico de sus derechos políticos, no se puede después negar al estado el derecho de utilizar la enseñanza escolar para el ejercicio de los correspondientes conocimientos y prácticas.¹⁹

Pero estas reflexiones teóricas sobre la democracia solo conforman el marco general en el que Durkheim y Dewey sitúan las investigaciones que dedican al contenido y la estructura de la enseñanza escolar. El punto de partida de sus argumentaciones, que nuevamente presentan muchas coincidencias, lo constituye la tesis de que la preparación de los educandos para su futura vida civil es menos un asunto de transmisión adecuada de conocimientos que de formación práctica en costumbres; lo que las alumnas y los alumnos deben aprender en la escuela para poder participar más tarde de manera efectiva en la formación de la voluntad democrática no son primordialmente conocimientos evaluables sobre contextos políticos o históricos, sino conductas que les permitan actuar de manera moralmente consciente en una comunidad cooperante. No sorprende demasiado el hecho de que John Dewey, como pragmatista, dirija sus reflexiones en semejante dirección y conciba la escuela en primerísima instancia como un centro de capacitación para la actuación conjunta en el espacio público inquisitivo;²⁰ pero que Emile Durkheim argumente de manera similar y también contemple la escuela desde el punto de vista de su contribución al ejercicio de las capacidades de cooperación democrática sí requiere al menos una breve explicación.

A diferencia de Dewey, cuyo pensamiento era en este sentido mucho más optimista, Durkheim se deja guiar en un primer momento por la idea, inspirada en Kant, de que las inclinaciones egoístas de todo niño primero deben ser corregidas mediante disciplinas de orden moral antes de que, de manera autónoma, aprenda a atenerse a las reglas sociales de la comunidad democrática; sin embargo, Durkheim se distancia luego considerablemente de su maestro en Filosofía en el hecho de que considera que este proceso de aprendizaje previo será más suave y, sobre todo, tendrá mayores posibilidades de éxito cuanto más se dirija a las pasiones y deseos, en resumen, a la naturaleza sensible del niño, mediante modelos cercanos a la prác-

¹⁹ En relación con estos argumentos, véase también: Amy Gutmann, *Democratic Education*, cit., Chapter Two.

²⁰ Sobre la pedagogía de Dewey en general, véase: Jürgen Oelkers, *John Dewey und die Pädagogik*, Weinheim y Basilea, 2009.

tica y actividades lúdicas.²¹ Por ello, en esencia para Durkheim la ruptura del egoísmo infantil, aunque hable repetidamente de ello, no representa un proceso de disciplina moral, sino un proceso de aprendizaje de hábitos en el que se le transmite afecto: el niño aprende mediante su participación en prácticas a su medida, es decir, que afectan a sus inclinaciones, en primer lugar solo a dominar habitualmente aquellas reglas de la convivencia democrática que más tarde, con creciente edad, tendrá que entender también desde el punto de vista de su pretensión de validez racional. A partir de estas correcciones de Kant, Durkheim puede extraer casi las mismas consecuencias para la escuela y sus estilos educativos que extrajo Dewey a partir de premisas totalmente distintas, en este caso, hegelianas: en la enseñanza escolar los educandos deben ser habituados a hacer suyo aquel espíritu de cooperación democrática que pueda ayudarles en la edad adulta a posicionarse políticamente en el espacio público de manera consciente, y todo ello mediante métodos lo más cooperativos posible, mediante su participación en todos los asuntos que atañen a la escuela y, finalmente, mediante formas de crítica y estímulo más referidas a la colectividad que al individuo. En este sentido, ninguno de estos dos pensadores comparte tampoco la opinión hoy extendida de que la escuela debe estar primordialmente al servicio del desarrollo de la autonomía individual; su modelo educativo, por el contrario, está marcado en ambos casos por la idea de inculcar al alumnado un sentido claro de lo que significa entender a los compañeros de clase y escuela como semejantes con los mismos derechos en un proceso conjunto de aprendizaje e investigación. Si la escuela pública debe volver a generar en cada nueva generación los modos de conducta absolutamente necesarios para la formación de la voluntad democrática, debe apostar mucho más por la habituación a una cultura asociacionista, no por la transmisión unilateral de principios morales;²² para Durkheim y Dewey el camino adecuado a través del cual la enseñanza escolar puede contribuir a la regeneración de la democracia no es el aprendizaje de principios individuales para la actuación correcta, sino el ejercicio comunicativo de la asunción de perspectivas e iniciativas morales.

Sin embargo, no solo media un siglo entre la Pedagogía de Kant y estos modelos, sino que entre ellos y nuestro presente ha vuelto a pasar el mismo número de años. En vista de la enorme distancia temporal, puede que alguno se lleve las manos a la cabeza y con un gesto triunfalista indique que, entretanto, el entorno social y económico ha modificado radicalmente lo que se le pide hoy a la escuela: el enorme número de alumnos, la solicitud económica de flexibilidad y orientación al rendimiento, los déficits formativos de las clases bajas, que siguen exis-

²¹ Emile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, cit., pp. 158 s.

²² En relación con la defensa de la idea de una «moral asociacionista» como orientación para la escuela, véase también: Amy Gutmann, *Democratic Education*, cit., pp. 59-64.

tiendo a pesar de todos los esfuerzos sociopolíticos, todo ello parece no dejar elección a los países capitalístamente superdesarrollados y obligarlos a apostar cada vez más por la presión selectiva, los controles individuales de rendimiento y la estimulación de conductas competitivas.²³ En Estados Unidos, políticos, expertos en Economía y ejecutivos ya han dado el paso de proponer una reforma de todo el sistema educativo que, en la suma de todas las medidas anunciadas, no va a llevar a ninguna otra cosa que a activar la enseñanza a favor del desarrollo de capacidades aprovechables desde el punto de vista puramente económico: la eficacia de las escuelas estadounidenses, según estos planes, se controlará comparativamente sobre la base de datos cuantitativos que medirán el éxito de cada profesor por la posición que alcancen sus alumnos en las pruebas estandarizadas que se llevarán a cabo en todo el país.²⁴ Procedimientos de control de este tipo, que a corto o largo plazo tendrían como consecuencia la marginalización de todas las materias que se resistan al control estadístico, sin embargo, no se discuten solo en Estados Unidos, sino también en nuestro continente, como si aquí también se persiguiera el objetivo de someter las escuelas unilateralmente al dictado del desarrollo económico con ayuda de métodos económico-financieros. En vista de estas circunstancias, parece no haber ninguna de necesidad de recordar aquellos tiempos en los que la enseñanza pública se entendía como punto de rotación y piedra angular de la regeneración de las democracias; no solo la teoría de la democracia misma, sino también la política estatal ha perdido manifiestamente el interés en el único órgano con el que se podían regenerar una y otra vez las frágiles condiciones para una formación de voluntad democrática, aunque solo fuera a modo de tentativa y con un esfuerzo continuo.

Estas tendencias de alejamiento de la idea de una educación democrática, desde luego, contradicen todos los hallazgos empíricos que han salido a la luz en los últimos años en los estudios comparados de Educación y en los distintos informes Pisa; pues en ellos se encuentra confirmación, de una manera casi milagrosa, de lo que Durkheim y Dewey pensaron hace ya un siglo cuando quisieron establecer un vínculo muy estrecho entre métodos de enseñanza cooperativos, que fomentaban la actitud democrática, y rendimiento escolar. El sistema educativo que en todas las comparaciones internacionales del rendimiento escolar obtiene siempre los mejores resultados es al mismo tiempo el sistema en el que más se han realizado los ideales democráticos de estos dos pensadores: en las escuelas de Fin-

²³ Véase a modo de ejemplo François Dubet, *Le Déclin de l'Institution*, cit., cap. 3; véase también ídem, «L' égalité et le mérite dans l' école démocratique de masse», en: *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2 (2000), pp. 383-408.

²⁴ Diane Ravitch, «Schools We Can Envy», en: *New York Review of Books*, Vol. LIX, n° 4, pp. 19 s.

landia, los alumnos, de distintas procedencias sociales, se quedan todo el tiempo posible en la misma comunidad escolar, los procedimientos de prueba y examen se reducen al mínimo exigible, se concede mucho más peso a la responsabilidad comunicativa y a la confianza recíproca que a la responsabilidad individual, y la soberanía sobre el diseño de la enseñanza pertenece exclusivamente a un profesorado profesionalmente formado que coopera estrechamente con los representantes del alumnado.²⁵ Ciertamente, no se utiliza el vocabulario de Durkheim ni de Dewey en las descripciones del sistema educativo finlandés, no se habla ni de habituación, ni de moral colectiva o métodos educativos cooperativos; sin embargo, estas retroversiones al lenguaje de la educación democrática parecen fáciles y podrían dar a reconocer un raro, e históricamente improbable, golpe de suerte por el cual podría resultar que lo correcto política y normativamente coincide con lo pragmáticamente conveniente: que las mejores formas de escuela para el rendimiento y las capacidades cognitivas del alumnado son aquellas que al mismo tiempo más se ajustan también a la regeneración de conductas democráticas. Debido a ello, en tiempos en los que por doquier se habla de la creciente apatía política y hasta del peligro de una «postdemocracia»,²⁶ no hay ningún, pero que ningún motivo para no revivir la tradición fundada por Kant, Durkheim y Dewey ni concebir la educación pública como órgano central de la autorreproducción de las democracias.

III.

Tras lo expuesto hasta el momento, puede dar la impresión fácilmente de que con los métodos adecuados de una enseñanza democrática también vienen dados de una vez por todas los correspondientes contenidos, que, por tanto, estarían a salvo de cualquier cambio histórico; sobre todo Kant dio un fuerte impulso a esta idea al ligar el aprendizaje de las formas de la autovaloración necesaria para el ciudadano al aprendizaje progresivo de conocimientos intemporales, pero también en Durkheim se detecta la inclinación a prescribir determinadas materias a todos los procesos de la educación cooperativa.²⁷ Solo John Dewey contradice en sus escritos pedagógicos esta tendencia al subrayar en repetidas ocasiones con gran sobriedad que los contenidos de la enseñanza tendrán que cambiar en correspondencia con los retos que plantea la solución de problemas en el espacio público; ciertamente, al igual de Durkheim, su compañero de lucha, también Dewey parte de una irre-

²⁵ Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Nueva York/N.Y., 2012.

²⁶ Colin Crouch, *Postdemokratie*, Fráncfort del Meno, 2008 [ed. cast.: *Postdemocracia*, Madrid, 2004].

²⁷ E. Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, cit., pp. 17. y 18. Lección magistral.

nunciable jerarquización de las disciplinas cuyos conocimientos se quiere transmitir al alumnado –en su caso, sorprendentemente son la Geografía y la Historia las que complementariamente ocupan el lugar más alto–,²⁸ sin embargo, lo que debe aprenderse en estas disciplinas mediante la acción conjunta y cooperativa debe extraerse única y exclusivamente de las tareas históricamente cambiantes que plantee la formación de la voluntad democrática.²⁹ No quiero concluir este trabajo sin nombrar al menos los dos retos históricos que, en consonancia con el espíritu de Dewey, tendrían que reflejarse en las materias de enseñanza debido a sus consecuencias para la convivencia democrática; si se observan con mayor detenimiento las dos problemáticas debería quedar patente que no pueden ser tratadas de manera adecuada encomendándose a una única materia, sino que exigen que su contenido se tematice conjuntamente en casi todo el canon de disciplinas de nuestras escuelas.

Para cualquier contemporáneo atento debería ser incuestionable en la actualidad que la revolución digital de las relaciones comunicativas va a cambiar definitivamente no solo las formas de acercamiento y de mantenimiento de las relaciones privadas, sino también los caminos para la formación de opinión política; con Internet, que sitúa al individuo en la situación al mismo tiempo de desterritorialización y de aceleración de sus interacciones, surgen hoy en día con un ritmo creciente una diversidad de espacios públicos en red, cuyos límites externos y temas se encuentran inmersos en un continuo flujo.³⁰ Una tarea que debe asumir la enseñanza escolar sin duda es la de preparar social y técnicamente al alumnado para el uso de este nuevo medio, aunque con ello no se consuma ni mucho menos la asimilación colectiva de sus consecuencias históricas; por el contrario, a mi entender sería necesario además explorar conjuntamente, por medio de la supervisión experimental de la génesis de los temas que se propagan digitalmente, dónde se sitúan, además de los potenciales, también los límites y los peligros del nuevo medio.³¹ En estas reconstrucciones ejemplares en las que, por ejemplo, se ponga bajo la lupa la génesis y la calidad de determinados artículos de la Wikipedia, deberían colaborar estrechamente diferentes disciplinas escolares, pues para ello se requiere, además de competencia técnica y económica, también conocimientos sobre las correspondientes áreas de conocimiento. Este pequeño ejemplo sirve solo

²⁸ J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, cit., cap. 16 (pp. 274-288).

²⁹ *Ibidem*, pp. 254 ss.

³⁰ Véase Axel Honneth, *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*, Fráncfort del Meno, 2011, pp. 560-567.

³¹ Reflexiones en esta dirección, partiendo de John Dewey, las desarrolla: Richard S. Croft, «What is a Computer in the Classroom? A Deweyan Philosophy for Technology in Education», en: *Journal of Educational Technology Systems*, 22/ 1993/94, cuaderno 4, pp. 301-308.

para ilustrar la idea mucho más general de que en nuestras escuelas actualmente lo importante sería proporcionar el aprendizaje no solo del manejo de Internet, sino también de sus leyes de producción y de sus modos de funcionamiento; las alumnas y los alumnos deberían prepararse mediante el uso cooperativo del ordenador, completamente en el sentido de Dewey, para poder utilizar más tarde de manera madura los nuevos instrumentos de la formación de voluntad política.

Si la revolución digital representa el primero de los dos retos históricos ante los que se encuentra actualmente el espacio público democrático, la creciente heterogeneidad de la población en los países occidentales constituye el segundo.³² Como en el caso del nuevo medio de Internet, tampoco en el caso del multiculturalismo se puede disentir apenas de la idea de que en las escuelas debe hacerse todo lo posible para preparar al alumnado para estas nuevas condiciones de la formación de opinión pública; pero también en este caso se plantea la cuestión de qué medios metodológicos y qué contenidos materiales serían los mejores para poder resolver la tarea planteada. La idea de la educación democrática, que he querido traer a la memoria con mi reflexión, pone ya a disposición la respuesta para la primera parte de esta pregunta, la metodológica: cuanto menos se contemple al alumno o la alumna en la clase como un sujeto aislado que debe arrojar un rendimiento y, en consecuencia, más se le trate como miembro de una comunidad cooperativa de educandos, más fácil será que entre ellos se establezcan formas de comunicación en las que las diferencias culturales no solo se acepten lúdicamente, sino que también puedan ser entendidas como oportunidades para el enriquecimiento recíproco.³³ Sin embargo, con esta referencia a la fuerza de la educación democrática en lo que respecta a la generación de reconocimiento todavía no se ha dado respuesta a la segunda cuestión, la de los contenidos, en la que se trata de dilucidar qué consecuencias deben extraerse del creciente multiculturalismo de nuestras sociedades para los propios contenidos de enseñanza. Quiero cerrar este trabajo con la conjetura de que ninguno de nosotros puede hacerse todavía una idea cabal de cómo deberán ser los contenidos de aprendizaje dentro de quince o veinte años si se tiene en cuenta de manera justa la composición étnica y cultural de los grupos escolares; si las futuras alumnas y los futuros alumnos deben convertirse un día en miembros maduros de un espacio público extremadamente heterogéneo

³² Véase Axel Honneth, *Das Recht der Freiheit*, cit., pp. 535-539.

³³ Al respecto, véase: Krassimir Stojanov, *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden, 2006, sobre todo cap. 4. Sobre el significado de los procesos de reconocimiento escolar para la idea de una democratización de la escuela, véase también: Annelore Prengel, «Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie», en: L. Ludwig et al. (ed.), *Bildung in der Demokratie II* (Serie de publicación de la Sociedad Alemana para las Ciencias de la Educación), Opladen / Farmington Hills, 2011, pp. 83-94.

y colorido, entonces también tendrán que aprender a apropiarse de la Historia, la Literatura, la Geografía y la mayor parte de las demás materias desde la misma perspectiva descentralizada que nosotros intentamos adoptar en las universidades y en las correspondientes disciplinas poco a poco y con esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis, «Ideologie und ideologische Staatsapparate», en: ídem, *Marxismus und Ideologie*, Westberlin, 1973, pp. 111-172, especialmente pp. 140 ss. [ed. cast.: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, 1988].
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang, «Freiheit und Recht, Freiheit und Staat», en: ídem, *Recht, Staat, Freiheit*, Fráncfort del Meno, 2006, pp. 42-57.
- Croft, Richard S., «What is a Computer in the Classroom? A Deweyan Philosophy for Technology in Education», en: *Journal of Educational Technology Systems*, 22/ 1993/94, cuaderno 4, pp. 301-308.
- Crouch, Colin, *Postdemokratie*, Fráncfort del Meno, 2008 [ed. cast.: *Posdemocracia*, Madrid, 2004].
- Dewey, John, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim y Basilea, 1993 [ed. cast.: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, 1953].
- Dubet, François, *Le Déclin de l'Institution*, París, 2002
- Dubet, François, *Le Déclin de l'Institution, L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse*, en: *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2 (2000),
- Durkheim, Emile, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Neuwied y Darmstadt, 1973 [ed. cast.: *La educación moral*, Buenos Aires, 1947]
- Forst, Rainer, *Kontexte der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno, 1994,
- Gagel, Walter, *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90*, Wiesbaden, 2005³
- Gutmann, Amy, *Democratic Education*, Princeton/N.J., 1999².
- Honneth, Axel, *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*, Fráncfort del Meno, 2011,
- Kant, »Über Pädagogik«, en: *Werke in zwölf Bänden*, Fráncfort del Meno, 1964, [ed. cast.: *Pedagogía*, Madrid, 2003].
- Oelkers, Jürgen, *John Dewey und die Pädagogik*, Weinheim y Basilea, 2009.
- Platón, *Politeia*, in: *Werke in acht Bänden*, editado por Gunther Eigler, Darmstadt 1990²
- Prenzel, Annelore, «Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie», en: L. Ludwig et al. (ed.), *Bildung in der Demo-*

- kratie II* (Serie de publicación de la Sociedad Alemana para las Ciencias de la Educación), Opladen / Farmington Hills, 2011, pp. 83-94.
- Ravitch, Diane, «Schools We Can Envy», en: *New York Review of Books*, Vol. LIX, nº 4, pp. 19 s.
- Rawls, John, *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno, 1979, pp. 479-486 [ed. cast.: *Teoría de la justicia*, México DF, 1995].
- Rawls, John, «Der Vorrang des Rechten und die Ideen des Guten», en: ídem, *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989*, Fráncfort del Meno, 1992, [ed. inglesa: «The Priority of Right and Ideas of the Good», *Philosophy & Public Affairs* (1988)]
- Sahlberg, Pasi, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Nueva York York/N.Y., 2012.
- Schleiermacher, Friedrich, «Über den Beruf des Staates zur Erziehung», en: ídem, *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, ed. por Michael Winkler/ Jens Brachmann, Fráncfort del Meno, 2000 (2 t.)
- Stojanov, Krassimir, *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden, 2006,
- Walzer, Michael, *Sphären der Gerechtigkeit*, Fráncfort del Meno / Nueva York, 1992, pp. 314-318 [ed. cast.: *Las esferas de la justicia*, México DF, 1993].