

Chomsky, democracia y educación*

Chomsky, education and democracy

JOSÉ FÉLIX ANGULO RASCO**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Educación Universidad de Cádiz (España) / Cátedra Unesco Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. Viña del Mar, Chile. felix.angulo@pucv.cl felix.angulo@uca.es

CATERI SOLER GARCÍA***

Doctora por la Universidad de Málaga. Ayudante Doctora. Universidad de Málaga. Málaga, España. caterisolergarcia@uma.es

SILVIA REDON PANTOJA****

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz. Catedrática de Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Viña del Mar, Chile. silvia.redon@pucv.cl

RECIBIDO EL 20 DE SEPTIEMBRE DE 2023, APROBADO EL 20 DE OCTUBRE DE 2023

RESUMEN

El presente artículo analiza una parte, si bien mínima, es fundamental de la obra inabarcable de Noam Chomsky: su sentido de la educación, así como sus acertadas y severas críticas a la educación institucionalizada. Para ello, situamos a Chomsky como un claro ejemplo de parresias, un intelectual distinto, enormemente crítico con lo que ocurre y comprometido, en tanto intelectual, con el conocimiento y la transformación de las injusticias. A su vez, el compromiso de Chomsky como intelectual, es decir, su responsabilidad, le conecta con su defensa de la democracia participativa; una idea de democracia que pueda ser defendida a través de la ciudadanía formada y educada del poder mediático. Pero una democracia con una ciudadanía activa y

participativa necesita de una educación a su vez activa y no adoctrinadora, en la que no se nos socialice para aceptar el poder establecido. Aquí, el mismo autor no reconoce, Chomsky se engarza con Dewey, porque al igual que este último, Chomsky considera un imperativo moral averiguar la verdad y difundirla.



Una educación que no solo ponga en cuestión los cimientos ocultos de las democracias en las que viven, sino que también suponga una manera de vivir la democracia en su vida escolar.



PALABRAS CLAVE

Chomsky, educación, parresía, intelectual, democracia.

* Este artículo es parte del trabajo desarrollado en el FONDECYT 1221625.

**  orcid.org/0000-0002-6625-907X  [Google Scholar](#)

***  orcid.org/0000-0003-4706-1778  [Google Scholar](#)

****  orcid.org/0000-0003-4053-6654  [Google Scholar](#)



ABSTRACT **KEYWORDS**

This article analyzes a small but fundamental part of Noam Chomsky's vast work: his sense of education; as well as his accurate and severe criticism of institutionalized education. To do this, we place Chomsky as a clear example of *parreiastés*, a different intellectual, enormously critical of what happens and committed, as an intellectual, to the knowledge and transformation of injustices. In turn, Chomsky's commitment as an intellectual, that is, his responsibility, connects him with his defense of participatory democracy; an idea of democracy that can be defended through trained and educated citizens of media power. But a democracy with an active and participatory citizenry needs an education that is active and not indoctrinating, in which we are not socialized to accept the established power. Here, the author himself does not recognize, Chomsky links himself with Dewey, because like the latter, Chomsky considers it a moral imperative to find out the truth and spread it. An education that not only calls into question the hidden foundations of the democracies in which they live, but also represents a way of living democracy in their school life.

Chomsky, education, parrhesia, intellectual, democracy.

1. Introducción

En este artículo hemos querido relevar el pensamiento de Chomsky desde su compromiso político, agudeza intelectual y valentía que le caracterizan y constituyen como un gran pensador, que ha sus 96 años no ha dejado de estar en la trinchera de la resistencia. En toda su producción extensa y densa nos deja de herencia el valor de la “parresía” (Foucault), cuestión que hemos querido acentuar en el deber ético de los intelectuales por encarnarla y concretarla. Esto conecta con el panóptico que vigila, controla y castiga a quienes se cuestionan un orden instituido desde racionalidades absolutas e inequívocas, arropadas de falacias que sirven al poder económico y político de turno. Sin embargo, Chomsky abre rendijas de esperanza, alojadas en el ser humano que no cesa de resistir en los distintos continentes, y que ha sido traducida en múltiples idiomas. Se trataría de articular la *parresía* del pensamiento de Chomsky y el correlato para los intelectuales, que hoy, más que nunca, están atrapados en lógicas de lucro, rendición de cuentas, burocracias y “sinsentidos” que contradicen su deber ético social y a la Universidad como el lugar “del estudio” (Bárcena). Los intelectuales debieran construir permanentemente el espacio para pensar colectivamente las transformaciones necesarias y urgentes en materia de ecología, democracia, ciudadanía y las tecnologías introyectadas en la vida humana, tal como lo declara la Unesco. El lugar para pensar la “vida-buena”, es decir, las universidades y espacios educativos, suelen ser objeto de comercialización con sus necesarias logísticas de autofinanciación, desde las racionalidades neoliberales (Brown).

En este marco de parresía e intelectuales, nos ha parecido interesante discutir el concepto de democracia en la obra de Chomsky, desmarcado de una concepción normativa, unívoca, anclada en el contrato social, por tanto, individualista, procedimental y numérica como falacia representativa. Discutir la democracia desde vertientes antropológicas que dinamizan y abren dicho concepto, para leerlo desde la vida cotidiana y la concreción de esta en los derechos humanos, nos hacen concluir y reflexionar que el camino está bastante lejos de su meta, fracturado y danzando en el abismo entre lo que se norma, declara y pregona en contradicción con la vida cotidiana en todo el planeta. Por ello, hemos querido finalizar aludiendo a la conceptualización que hace Dewey en democracia y educación, y en la que, de igual manera, Chomsky se inspira. El único espacio de asociatividad obligatoria que nos queda es la escuela, la educación como nicho sustantivo y prioritario

por develar y deconstruir aquello que el poder hegemónico, oligarca y económico requiere mantener y perpetuar.

2. Chomsky parresias

Revisar el pensamiento de Chomsky, dejando al margen sus escritos sobre lingüística¹, es, aunque parezca paradójico enormemente complejo, pero a la vez podría ser sencillo. ¿Por qué complejo? Basta reconocer la producción de Chomsky: hasta donde hemos podido cotejar, se compone de 121 libros y 363 artículos desde 1953 publicados², lo que indica una obra ingente, enorme y difícilmente abarcable. Pero si enfocamos la lupa en muchos de estos textos, nos daremos cuenta de que, en realidad, y con independencia de su tema concreto, en todos ellos, Chomsky no hace otra cosa que animarnos a pensar, nos *ilustra* para que miremos el mundo social, económico y político en el que estamos inmersos por debajo de su superficie; nos provoca a que formulemos preguntas incómodas y siempre nos aconseja buscar aquello que subyace para explicar la realidad desde las diferentes verdades que la configuran, a no dejarnos engañar.

De alguna manera Chomsky es, y no virtualmente, uno de los pocos representantes actuales de la *parresía*. El parresias, señala Foucault, utiliza las palabras y las formas retóricas, “más directas que puede encontrar [...] actúa sobre la opinión de los demás mostrándoles, tan directamente como sea posible, lo que él cree realmente” (*Discurso y verdad* 37). Además, describe algunas características que encajan adecuadamente con Chomsky. Un parresias, señala, merece tal consideración si hay un peligro en su decir y enunciar; decir una verdad, que los demás no ven, supone un peligro para el que la expresa. “La *parresía*, [...] está vinculada al valor frente al peligro: requiere el valor de decir la verdad a pesar de cierto peligro” (*Discurso y verdad* 42). El peligro viene aquí, porque enunciar una realidad hegemónicamente ocultada, molesta, enfurece o hiere al interlocutor o al interpelado. La *parresía* tiene una función crítica insoslayable. Por último, la *parresía*, decir la verdad, es un deber; se puede permanecer en silencio, y aunque “nadie le obligue a hablar... siente que es su deber hacerlo” (*Discurso y verdad* 45). Por ello, la *parresía* supone la franqueza y, como enfatiza

¹ Como, por ejemplo, los siguientes trabajos de Chomsky: *El lenguaje y el entendimiento*, *Estructuras sintácticas*, *La arquitectura del lenguaje*, *Aspectos de la teoría*, entre otros.

² Véase la siguiente dirección: <https://chomsky.info>

Foucault, “una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas), y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber” (*Discurso y verdad* 46).

Es, sin duda, un acto de valentía ir contracorriente al orden instituido de las verdades unívocas e impuestas por el poder que las controla y determina. Supone disentir y acogerse a un derecho negado e inexistente de nuestra época: el derecho a disentir, pensar distinto, criticar argumentativamente hacia el poder de turno. Habitualmente esto supone la exclusión de la verdad enunciada.

Chomsky es, a nuestro entender, un gran *parresíastés*, quizás uno de los pocos que nos quedan, porque pocos como él han entendido lo que significa ser un intelectual. Chomsky se arriesga, perturba diciendo verdad, y lo hace porque más allá de un cómodo despacho universitario, entendió que era un deber denunciar y, como decíamos, ayudarnos a pensar con él, más allá de lo obvio, de lo evidente, de la propaganda que nos cautiva y embelesa.

3. La responsabilidad de los/as intelectuales

No se llama intelectuales a los que tienen un carácter más subversivo; se les llama chiflados, locos o “salvajes entre bastidores”
(Chomsky, *Sobre democracia y educación* 237)

A finales de los 70 del siglo pasado, Gouldner, afirmaba, disertando sobre los intelectuales, lo que era su propia tesis de análisis: la nueva clase intelectual es “elitista y egoísta; usa su conocimiento especial para promover sus intereses y su propio poder y para controlar su propia situación laboral” (Gouldner 21). Chomsky, en este marco, se alinea con otro matiz no menos relevante y muy certera, los intelectuales:

Se comportan tal como se espera de ellos en la medida en que presentan una descripción de la realidad mínimamente ajustada, pero sobre todo adecuada a los intereses de los que tienen más poder y más riqueza, es decir, de la gente que posee estas instituciones que solemos llamar escuelas y que, en el fondo, vienen a poseer la sociedad entera. (Chomsky, *La (des)educación* 25-26).

Se comportan, añade, “acomodaticamente con las instituciones en las que, y por las que, trabajan, y cumplen los requerimientos del sistema doctrinal en el que están inscritos” (29), puesto que son dichas instituciones las que en realidad les pagan. Son intelectuales *comisarios*, “puesto que trabajan para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que les reporta beneficios” (*La (des)educación* 34). Fraser (*Contrahegemonía ya*) ha retratado recientemente a un tipo de intelectuales que ella denomina *neoliberales progresistas*³, que justamente están en consonancia con los identificados por Chomsky. Para ella estos “intelectuales” han servido y sirven de sostén al neoliberalismo, le aportaron cierto carisma y cierta cobertura ideológica; a su vez, reciben prebendas económicas y estatus social⁴. Hoy en día, en el mundo académico y especialmente universitario, supone hacer un guiño al sistema neoliberal para usufructuar de él. Con el discurso gatopardista de cambiar todo para no cambiar nada, las desigualdades en la escuela se siguen reproduciendo como antaño (Gentili 57).

Llámense comisarios o liberales progresistas, este conjunto amplio de “intelectuales” extienden una turbia y larga tela sobre la vida social, económica y política cotidiana; de ello, Chomsky (*La responsabilidad*) es enormemente consciente, están perdiendo el sentido de lo que un/a intelectual podría hacer desde su posición *privilegiada*. Al menos en el mundo occidental los/as intelectuales tienen el poder que “emana de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión” (17)⁵; disponen del privilegio del tiempo libre, de instrumentos materiales, de la formación que les podría permitir “la búsqueda de la verdad escondida tras el velo de deformaciones, de falsas representaciones, de la ideología y de los intereses de clase, a través

³ Un ejemplo crítico de los mismos con referencia a Chile puede encontrarse aquí: <https://acortar.link/qYXNtF>

⁴ Se ha de entender que no todo intelectual puede ser clasificado en este, de por sí, extenso grupo. Afortunadamente ha habido y hay excepciones; pensadores y pensadoras independientes, *parresias* indomables. Quizás un par de ejemplos podrían resultar aclaradores: Slavoj Žižek (*El sublime objeto, La vigencia*) y el tristemente desaparecido, antropólogo David Graeber (*Fragmentos, En deuda*). Por otro lado, dentro del conjunto de intelectuales *entregados*, hay un grupo, cada vez más extenso de aquellos que están legitimando la presencia del pensamiento conservador, patriarcal y de extrema derecha. Un ejemplo lo encontramos en Jordan Peterson (*12 reglas, Beyond order*).

⁵ Aunque el ascenso de la extrema derecha y del sionismo internacional están tensando dicha libertad de expresión. Véanse d’Ancona (*Posverdad*), Marantz (*Antisocial*) y Stefanoni (*¿La rebeldía se volvió de derechas?*). El último ejemplo se encuentra en la censura de ciertas fotografías en una muestra fotográfica sobre los conflictos actuales en el Parlamento Europeo: <https://www.elsaltodiario.com/censura/parlamento-europeo-censura-una-exposicion-fotografia-dedicada-conflictos-internacionales-actuales>

de los cuales se nos da la historia inmediata" (*La responsabilidad* 21). La responsabilidad de los intelectuales es y son "mucho más profundas que la de los pueblos, dados los privilegios de que gozan los primeros [...]. La responsabilidad de los intelectuales consiste en decir la verdad y revelar el engaño" (*La responsabilidad* 12).

Dicho de otra manera. Si el intelectual abdica de su responsabilidad, está impidiendo que los sujetos entiendan y conozcan el mundo más allá de la propaganda y de esa cubierta intrascendental y engañosa con la que las sociedades se conforman: los discursos y los conceptos huecos e inanes, en el mejor de los casos, en el peor, apologéticos de una manera de ver el mundo, que, en lugar de liberar, esclaviza la mente, el pensamiento y la acción de nuestros sujetos. Quizás, como no deja de señalar Chomsky, sea este el tipo de democracia resultante el que se desee.

Para Chomsky, asumir dicha responsabilidad, podría suponer ejercer una influencia civilizadora "de valor incalculable tanto en la sociedad como en las escuelas" (*Sobre democracia y educación* 80-81). Parte de este desdén y abandono de esta influencia de los intelectuales, lo asocia al control de la opinión pública que, a su vez, lleva aparejada una auténtica desfiguración de la democracia. Y la democracia tal como lo indica su etimología, es "poder del pueblo" (*demos-krátos*), el poder constituyente que radica en la soberanía popular. "El objetivo es mantenernos apartados de las cuestiones reales, y apartados unos de otros; así, se hace necesario aplastar cualquier intento de organización o de establecimiento de vínculos colectivos" (*Sobre democracia y educación* 33).

Chomsky tiene muy claro que la fuerza emancipadora radica en el poder constituyente de la colectividad, el vínculo, el lazo social que cohesiona a las comunidades, en este caso, de los intelectuales, para denunciar y actuar en contra del *statu quo*. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia e intensidad se observan las fracturas de colectividades críticas dentro de la academia.

4. La importancia de la "parresía" para la democracia y la educación

Nos encontramos en un contexto histórico sociocultural, en el que las formas de convivir en un territorio común, organizados a través de un orden normativo desde una lógica o dinámica específica de gobierno, son, hoy en día, profundamente difusas (Bobbio; Balibar; Brown; Pérez Soto). Lo borroso de la teoría de gobierno que denominamos democracia

y que, a su vez, se legitima y se constituye en la constitución de la ciudadanía se vincula a múltiples variables.

En primer lugar, la democracia es un concepto dinámico, en segundo lugar, está situado histórica, cultural y socialmente y, por último, es vital, se concreta en la cotidianidad, como constitución de la ciudadanía. También es un concepto polisémico en sus múltiples acepciones en las que se expresa: democracia social, radical, republicana o liberal, representativa, directa, participativa, deliberativa o plebiscitaria. Sin embargo, aunque su significado pueda tener matices, y que, por tanto, sea polisémico y borroso en la forma de vivirla hoy en día, además de ser un concepto complejo, denso, abierto y debatible, la democracia sigue siendo la piedra angular de la ciudadanía, sobre la cual una comunidad se gobierna en libertad e igualdad para convivir en un territorio común en el marco de la dignidad y la justicia. Por ello, las desigualdades, las injusticias, la ausencia de derechos nos ubican en la antesala de la antidemocracia, o a la democracia como una antinomia. La igualdad y la libertad del sujeto tanto para sí mismo como para su vinculación con el colectivo o la comunidad, debieran ser los pilares instituyentes de la democracia e instituidos por la misma (Brown).

Si nos detenemos en la etimología del concepto “*demos-kratía*” que alude al poder que radica y se constituye en el pueblo, habría que preguntar: ¿Qué pueblo? ¿Quiénes constituyen el pueblo? En este marco, Chomsky alude a algunos politólogos del siglo pasado como Walter Lippman (*La (des)educación* 31)⁶, que defendió una concepción verticalista del poder basada en los expertos (Stiegler). Hirschman, explicando la *tesis del riesgo*, como pieza clave de las retóricas de la intransigencia⁷, ya señalaba a la teoría de las élites del francés Vilfredo Pareto (1848-1923) y del italiano Gaetano Mosca (1858-1941) (Bolívar Meza, 2002), como teóricos opuestos a la democracia⁸. En conjunto, la democracia o el sufragio universal, o bien no cambiarían nada de la situación existente, el *statu quo*, o bien, lo que sería peor, supondría la introducción de ruido y caos. La democracia

⁶ Sobre Walter Lippman véase Stiegler (*Hay que adaptarse*).

⁷ Uno de los grandes “maestros” de esta corriente, como no deja de indicar Hirschman (*Retóricas*) fue Edmund Burke (1729-1779).

⁸ Tanto Hirschman como Bolívar Meza, incluyen en este grupo también a Robert Michels (1876-1936) y su «Ley de hierro de la oligarquía». Dicha ley señala que los partidos, sindicatos y organizaciones de masas “están gobernados invariablemente por oligarquías en gran parte al servicio de sí mismas y auto-perpetuadoras, que desafían las tentativas de control o participación democráticas” (Hirschman 105). Esta idea del poder de las oligarquías la volvemos a encontrar más tarde en Rancière, cuando afirma que “todo Estado es oligárquico” (103).

para estos autores es “un estado de desmesura” (Rancière 55), con ella “surge el desorden” (17). No obstante, con ser importantes, todas estas apreciaciones para el descrédito de la democracia, sigue siendo fundamental la que llevó a cabo el informe de la Trilateral⁹, sobre la crisis de la democracia, especialmente el posicionamiento de Samuel P. Huntington¹⁰ que dejó escrito lo siguiente:

La vulnerabilidad del gobierno democrático en los Estados Unidos de Norteamérica no procede primeramente de las amenazas externas, aunque tales amenazas sean reales, ni de la subversión interna de derechas o de izquierdas, aunque también puedan ser posibles, sino que procede más bien de la dinámica interna de la democracia en una sociedad altamente educada, movilizadora y participativa. (Crozier et al. 115)

Para este autor y la corriente que representa, el sentido de la democracia, en su significado y en su definición etimológica, encuentra su devaluación. Menos democracia es la democracia que la Trilateral estaría dispuesta a apoyar¹¹. Para ello, es importante, como señala Chomsky, controlar la opinión pública y mantener al “rebaño desconcertado” (“la masa ingenua y mentecata”) (*La (des)educación* 162)¹², tal como lo entendía W. Lippmann (Stiegler), es una democracia devaluada, en la que los ciudadanos son una masa numérica controlable por el poder mediático, reclamada en los períodos electorales, que debe mantenerse desinformada e inactiva. La ciudadanía activa y participativa es, en la lógica de todo este pensamiento conservador, un peligro para la “democracia oligarca” establecida. No sin cierta ironía, Rancière, afirma que “el buen gobierno democrático es el que es capaz de controlar un mal cuyo simple nombre es «vida democrática»” (18); dicho de otra manera: la democracia para ser aceptable y aceptada ha de renunciar a ser ella

⁹ La Comisión Trilateral es una organización internacional privada fundada en 1973 por D. Rockefeller que aglutina a economistas y empresarios de USA, Europa y Asia-Pacífico. Irónicamente, el nombre completo es Comisión Internacional para la Paz y la Prosperidad.

¹⁰ Huntington ha sido el defensor de la idea de “choque de civilizaciones”.

¹¹ Huntington añadía: “El funcionamiento efectivo de un Sistema político democrático generalmente requiere cierta medida de apatía y no participación por parte de algunos individuos y grupos” (Crozier et al. 114).

¹² Para Lippmann se trataría de una democracia del espectador, en la que se fabrica consenso, “para producir en la población, mediante las nuevas técnicas de propaganda, la aceptación de algo inicialmente no deseado”; puesto que solo “solo una clase especializada de hombres responsables lo bastante inteligentes puede comprenderlos y resolver los problemas que de ellos se derivan”; es decir, una élite reducida puede realmente comprender lo que conviene a todos (*i. e.* el pueblo) (Chomsky, *La (des)educación* 10-11).

misma, ha de abandonar lo que le da sentido. Porque a lo que alude Rancière, es a la antinomia de la democracia como teoría de gobierno de la representación, puesto que reduce el vínculo social activo y a la colectividad, en un procedimiento estructural y normativo numérico, que anula la diferencia y la participación real. Pérez Soto, al respecto, señala lo siguiente:

La democracia actual es una ilusión. Los representantes no representan a los representados. Las altas tasas de abstención, el monopolio de los medios de comunicación, el clientelismo estatal, la falta de transparencia en los actos públicos, el sistema electoral, la convierten en un medio de contención y administración de la diferencia radical, vaciándola de sus contenidos clásicos y sustantivos: la participación ciudadana, el diálogo real sobre alternativas de desarrollo social, la promoción y construcción progresiva de los derechos políticos, culturales, económicos y sociales. (29)

La democracia comprendida como poder constituyente, lo representaría por ejemplo la idea de *democracia fuerte* (*strong democracy*) de Barber. La democracia fuerte es:

Distintivamente una forma moderna de democracia participativa. Se basa en la idea de autogobierno de las comunidades de ciudadanos, que están unidas menos por intereses homogéneos, que por una educación cívica y que son capaces de tener un propósito común y una acción mutua en virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas. (Barber, *Strong Democracy* 117)

La democracia fuerte representa, pues, un reto a la democracia devaluada y a la política de élites que justamente encubre; porque dicha democracia devaluada deja de cuestionar el despotismo empresarial-corporativo y sucumbe a una supuesta "racionalidad empresarial" (Flores D'Arcais), como viene siendo costumbre en las estructuras democráticas actuales¹³. "La lógica del provecho [nos indica Flores D'Arcais] debe doblegarse ante la lógica de la democracia" (89).

Pero una democracia fuerte y no disminuida se constituye en la ciudadanía, en el fortalecimiento del lazo social, en actitudes cívicas de

¹³ En educación, pueden consultarse Ball (*Global Education Inc.*), Ball & Junemann (*Networks*) y Hursh (*The End of Public*).

cooperación, colaboración y en instituciones altamente participativas; dicho de otra manera, se apoya en la *acción política activa de los sujetos*¹⁴. Como señala Arblaster, con independencia de lo refinada y compleja que sea la definición de democracia que queramos utilizar, siempre le subyace la idea de poder popular: “una situación en la que el poder [...] está en/con el pueblo” (8). Porque precisamente renunciar al sentido de la palabra democracia —*demos-kratía*, i. e. soberanía popular—, significaría resignarse a perder *la cosa misma* (Flores D’Arcais 16). “La ‘cosa misma’ de la democracia hace referencia al poder que es todo uno con el pueblo entero, entendido este último como todo uno con cada uno de los ciudadanos, sin excluir a ninguno” (17)¹⁵. Es precisamente en este principio de la inclusión y no la exclusión de la diferencia, en el que se sustenta y sostiene esta democracia como poder constituyente de participación real. Sin embargo, una democracia activa y fuerte no surge espontáneamente; ha de ser renovada, discutida y construida constantemente, ha de ser parte de la vida de las futuras generaciones. Cuestión que le compete directamente a la educación, más aún, a la educación formal o institucionalizada. La ciudadanía activa no es un acontecimiento que surja de manera espontánea, se necesita de un espacio público en el que las ideas y las experiencias puedan ser contrastadas, discutidas y dialogadas. Ese espacio público y su ampliación es justamente lo que Rancière indicaba como parte del proceso democrático mismo.

El proceso democrático consiste en esa puesta en juego perpetua, en esa invención de formas de subjetivación y de casos de verificación que contrarían la perpetua privatización de la vida pública [...]. La democracia pone cabalmente en evidencia la impureza de la política, al recusar la pretensión de los gobiernos de encarnar un principio uno de la vida pública y de circunscribir, por consiguiente, la comprensión y la extensión de dicha vida pública. (Rancière 90)

¹⁴ Como enfatiza Barber: “El ámbito de la política es, ante todo, un ámbito de la acción humana. Podemos restringir más propiamente la política a la acción pública, es decir, a la acción que es tanto entendida por un público como destinada a tener consecuencias públicas. La política describe el reino del nosotros” (*Strong Democracy* 122-123).

¹⁵ La lucha política y la lucha filológica, señala Flores D’Arcais en cuanto al significado de democracia, son distintos terrenos del mismo combate, “en el que siempre está en juego nuestra dignidad” (17).

Este marco que nos propone Rancière, nos permite afirmar que nos encontramos en medio de realidades profundamente antidemocráticas donde impera el poder de la propiedad privada, la manipulación y cooptación de los medios de comunicación, profundas desigualdades en el acceso a la información y privilegios que solo detentan aquellos que forman parte de la élite endogámica de un territorio. No podemos afirmar que nos encontramos en una democracia mientras no se respeten los derechos humanos por una vida digna en una sociedad decente (Margalit), como reitera Pérez Soto:

Debería ser obvio que no puede llamarse sistema democrático a un marco institucional en que la representación esté gravemente distorsionada por mecanismos electorales no proporcionales, por el lobby de las grandes empresas sobre los representantes, por la falta de transparencia real sobre los actos de los organismos del Estado, por la inexistencia de mecanismos de consulta general y directa a los ciudadanos sobre los problemas que los afectan, o mecanismos de revocatoria directa del mandato de las autoridades cuestionables. (32)

La democracia como conquista política contiene la ambivalencia de su dimensión declarativa-normativa por una parte y la vivencia como negación de la democracia misma, por otra (Redon). En definitiva, la democracia como luz y sombra. Luz que Chomsky insistentemente con su *parresía* intenta iluminar.

Sin duda, no podemos llamar sistemas democráticos a aquellos que amparándose en la «democracia» han generado los mayores genocidios, bloqueos, guerras e invasiones. Tampoco podemos denominar democrático un marco institucional en el que la representación esté controlada y manipulada por el poder político y económico que subyace a los representantes. Menos una institucionalidad se podría jactar de democrática al evidenciar la escisión profunda con sus representados, ante la inexistencia de mecanismos de consulta a los ciudadanos sobre los problemas que los afectan, o mecanismos de revocatoria directa del mandato de las autoridades cuestionables, cuando estas dejan de ser garantes de la voz de sus representados. Esto quiere decir que la legitimidad de un gobernante responde o se debe al poder que lo instituyó como tal. El poder radica en la soberanía popular que instituye el poder en sus representantes. La pugna siempre latente entre poder constituyente y poder instituido.

Por ello, es paradójico e irrisorio que los representantes, escindidos del poder que les constituye (el pueblo), legislen, aprueben normas o tomen decisiones que perjudican gravemente al “propio pueblo”, sus representados; que atenten en contra de los derechos sociales, que debiliten el Estado de Bienestar, que expropien los bienes comunes, que omiten o nieguen derechos de género, étnicos y culturales y en definitiva, que destruyen tanto el medio social-personal como el medio ambiente, la casa común, nuestro planeta. “La magnitud de estas contradicciones y daños es hoy tan grande y tan evidente que no deberíamos dudar de nuestro juicio: no vivimos en un sistema democrático” (Pérez Soto 33).

La tensión entre poder constituyente y poder instituido acompaña a la democracia y sus límites. Sin duda, el poder constituyente es quien establece el poder, pero, ¿qué sucede si el poder una vez ya instituido por el poder constituyente deja de ser representativo de ese pueblo o comunidad, que le invistió de poder? Desde el significado más genuino de democracia podemos afirmar que el poder instituido pierde toda legitimidad.

Considerar las antinomias de la democracia, para articular nuevas formas de gobierno, es motivo de múltiples producciones teóricas en las que, Ganuza y Mendiharat, analizan minuciosamente nuevas formas de gobierno en las que no se reproduzca reiteradamente un ejercicio electoral basado en el conocimiento de “los expertos” y de una clase privilegiada capacitada para ello. En este contexto proponen una suerte de sorteo cívico en el que la elección está dirigida a la “tarea” y no al individuo desde dinámicas de exceso de personalismos, tendencias populistas y tecnocráticas. Esta nueva dinámica, centrada en la tarea, estaría más abierta al protagonismo cívico de una ciudadanía activa. Ello no supone ausencia de ideología partidista necesariamente, sino una reorganización del poder (Ganuza y Mendiharat). No obstante, el mayor desafío que tiene la democracia para superar sus contradicciones es transitar hacia la experiencia vincular de una democracia relacional, en la que la convivencia solidaria, cooperadora de cuidados mutuos y colectivos, sean el objetivo y no el individualismo obsesivo por competir y poseer. Ese espacio público singular no es otro que la escuela pública¹⁶. ¿Cuál sería este tipo de educación y de escuela?

¹⁶ Sobre la diferencia entre público, privado y estatal véase Angulo (*Lo público y lo privado en educación*).

5. La escuela adoctrinadora

La escuela es aquella institución que captura a los sujetos por más de doce años y Chomsky, es muy consciente de que las escuelas, en gran medida, siguen un lineamiento que propuso la Comisión Trilateral: “instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes”¹⁷ (*La (des)educación* 31); adoctrinamiento centrado en los valores e intereses de tipo privado y estatal-corporativo, para que asimilen “la ideología dominante y demuestren su lealtad al sistema doctrinal” (31) En este contexto, “la clase instruida se considera a sí misma imprescindible, porque el ‘rebaño’ es ‘demasiado estúpido’ como para gobernar sus asuntos por sí mismo y lo haría mal, actuaría de acuerdo con sus ‘concepciones erróneas’” (31). Aprender a aceptar el poder establecido es uno de los papeles actuales de la educación.

Desde muy temprano, en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras del poder, sobre todo a las grandes empresas, a los hombres de negocios... la escuela cumple con éxito este programa de “adoctrinamiento de los jóvenes” [...] gracias a que opera dentro de un marco de propaganda cuyo efecto es deformar o suprimir las ideas y la información no deseadas. (*La (des)educación* 25)

La escuela es una de las instituciones encargada, pues, de anular el pensamiento independiente y crítico, un pensamiento que permitiría formular las preguntas clave, aquellas que nos educan justo para no enunciarlas o tenerlas en cuenta.

La escuela funciona como un mecanismo más de esta socialización, y su meta es evitar que la gente haga preguntas importantes sobre las cuestiones importantes que les afectan directamente a ellos o bien a los demás [...]. De modo que uno se da cuenta muy rápido de que, para triunfar, hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estarse callado e instalar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder. (*La (des)educación* 32)

¹⁷ Chomsky lo denomina también “adoctrinamiento tendencioso” (*Aspectos de la teoría* 25).

Pero podemos pensar en otro tipo de escuela; podemos siquiera especular con otro espacio para el desarrollo crítico de las nuevas generaciones. Probablemente Chomsky nos diría que es bastante complejo cuando no imposible, encontrar un espacio semejante. Pero incluso en el caso de la imposibilidad real (que no es cierta, puesto que existen ejemplos aproximativos), podemos especular sobre cómo podría ser o debería ser la educación y la escuela.

6. La importancia de Dewey

Si los auténticos intelectuales “tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos”, sobre los temas cruciales que afectan a una sociedad (Chomsky, *La (des)educación* 34), esta sería también, y de manera ineludible, la responsabilidad intelectual de los docentes o de cualquier otro responsable educativo (Chomsky, *La responsabilidad*; Giroux, *Los profesores*): “intentar decir la verdad” y “promover la crítica”. “Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado” (Chomsky, *La (des) educación* 28-29).

Lo reafirma aquí:

La verdadera enseñanza democrática, entonces, no consiste en insuflar patriotismo en los alumnos o hacerles memorizar los ideales de la democracia; sabemos, además, que ese no es el camino para aprender nada. El aprendizaje auténtico se produce cuando se invita a los estudiantes a que descubran por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento. La mejor manera de descubrir cómo funciona una democracia real es poniéndola en práctica [...]. Para medir el grado de democracia real, ya sea en la escuela o en la sociedad, podemos mirar hasta qué punto la teoría se acerca a la práctica; y sabemos que tanto en la escuela como en la sociedad están separadas por un abismo. (*La (des)educación* 35- -36)

Estas ideas de Chomsky están fuertemente influidas por el pensamiento de Dewey¹⁸. Detengámonos en este autor, John Dewey era, además, de filósofo y psicólogo, probablemente uno de los filósofos de la educación más importantes del siglo XX. De este autor, Chomsky rescata y se apoya en dos temas importantes: la misma democracia como clave distintiva de la educación y la acción como elemento clave de la pedagogía; es decir, tanto en Dewey, como en Chomsky, democracia y escuela (pública) están inextricablemente unidos.

El problema de la educación [indica Dewey] coincide prácticamente con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus implicaciones concretas [...] lo más deseable para nuestra escuela es que este problema pase a un primer plano, que se convierta en el principal tema de estudio. (Dewey, *Liberalismo y acción social* 196)

Dewey (*Democracia y educación*) engarzó democracia y educación en uno de sus trabajos más importantes. En él señalaba que la democracia no se expresa en el derecho al voto, sino en «equiparar a los ciudadanos, educarlos, para que se hagan responsables en la toma de decisiones y en sus elecciones vitales” (76). Para él, la democracia era no solo un sistema político sino un claro ideal ético, en el que la participación activa e informada de los ciudadanos suponía el elemento clave¹⁹. Como señala Honneth:

Dewey concibe la democracia como una forma reflexiva de la cooperación colectiva [...] reúne los dos elementos de la deliberación racional y de la comunidad democrática en su concepción [...] los procesos de la formación democrática de la voluntad son concebidos como el medio racional, con los cuales una sociedad integrada cooperativamente intenta solucionar sus propios problemas. (85)

Como señaló Dewey: “Una democracia es más que una forma de gobierno: es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (*Democracia y educación* 82).

¹⁸ “[...] yo tuve la fortuna de asistir a una escuela basada en genuinos principios democráticos, en la que se dejaba sentir vivamente la influencia de John Dewey y se motivaba a los alumnos para que estudiaran e investigaran, como proceso para descubrir la verdad por sí mismos” (Chomsky, *La (des)educación* 35).

¹⁹ Recordemos que este sentido de democracia es el que justamente criticaba Huntington. Véase *supra*.

Para Honneth la concepción de democracia defendida por Dewey supone una tercera vía entre el republicanismo y el procedimentalismo²⁰; una que denomina *democracia como cooperación reflexiva*; i. e. reuniendo participación, cooperación y democracia. Dewey establece:

Los principios de una amplia concepción de la democracia, según el modelo de la cooperación social [...] concibe la democracia como una forma reflexiva de la cooperación colectiva [reuniendo], los dos elementos de la deliberación racional y de la comunidad democrática. (*Democracia y educación* 85)

La democracia, pues, se sustenta en la colaboración del *demos*, en la deliberación libre y racional de los componentes de la comunidad. O, como señaló Gutmann, una sociedad no es realmente democrática si limita y restringe la deliberación y/o excluye a los ciudadanos de una adecuada educación. Aquí es donde hay que entender que la deliberación racional y libre no surge de modo espontáneo; el debate abierto necesita de argumentos y los argumentos surgen de sujetos y ciudadanos y ciudadanas formados e ilustrados. En este sentido, no menor, la democracia, como siempre señaló Dewey necesita de la educación (Lima). Como ha afirmado Geneyro, la educación para Dewey es un proceso “vital para una sociedad democrática en tanto y en cuanto cada individuo se realiza a sí mismo como persona y, a la vez, ella se beneficia de sus originales aportaciones” (94). Esta conexión también está presente y Gutmann para quien “la preocupación por la educación democrática yace en el corazón de nuestro compromiso con la democracia” (288-289).

Para Dewey, tal como asevera en el artículo segundo de su *Credo pedagógico*, la educación supone un proceso de vida y no una preparación para una vida posterior²¹. Este proceso de vida está firmemente anclado a la comunidad:

²⁰ Se refiere a Habermas (*Facticidad y validez*), en concreto el capítulo VII. La idea de republicanismo, según Honneth, proviene fundamentalmente de Arendt y de Sandel (*Democracy's Discontent, El liberalismo*). Según Sandel, la teoría republicana, interpreta la democracia como dependiente de las virtudes cívicas orientadas hacia el bien común de la comunidad política. Pero Honneth señala que tanto el republicanismo como el procedimentalismo son modelos normativos de la democracia, que tienen como fin común “darle un papel más destacado a la formación democrática de la voluntad, diferente a como sucede comúnmente en el liberalismo político” (82). Aunque Honneth no lo menciona, la teoría republicana tiene también en Kymlicka y Norman algunos de sus más importantes defensores.

²¹ Es importante señalar también la cercanía y afinidad entre las ideas de John Dewey y Paulo Freire. Véase Feinberg y Torres (*Democracia y educación*).

El niño debe ser estimulado y controlado en su trabajo mediante la vida de comunidad. En las condiciones actuales, una parte excesiva de los estímulos y del control procede del maestro, por haber sido descuidada la idea de la escuela como una forma de vida social. (*Mi credo pedagógico* 39)

Y añade:

El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a esas influencias. (*Mi credo pedagógico* 40)

Esta idea de convertir la vida en la escuela en la vida misma, desde el marco de la comunidad, tendría que dar curso a la “resignificación constante de lo habitual [lo que] es vital para una sociedad democrática” (Geneyro 87). Esta resignificación conlleva aceptar la incertidumbre y la indagación inteligente. Nótese que la importancia de la comunidad como marco de la educación queda en Dewey dependiente de la indagación y la difusión de la verdad sobre los significados, los acontecimientos, los marcos de pensamiento, las acciones y los conocimientos en general²². No otra cosa es o supone la resignificación. Dewey expresa y defiende que: “La reconstrucción de la experiencia no es otra cosa que acompañar al niño/a en el descubrimiento de la verdad o de lo que las apariencias nos ocultan u ocultan” (Baraldi 69). Teniendo en cuenta lo anterior, la *pedagogía* que subyace es una pedagogía de la actividad, es una educación activa. De la misma manera que la democracia requiere la participación de la ciudadanía, el acceso *crítico* al conocimiento y a la cultura, implica protagonismo pedagógico. La necesidad de interrogación, de indagación, de crítica son partes esenciales de su pedagogía activa y sustentada en la experiencia (Tanner).

²² La resignificación es bastante más potente que la idea de Dewey de reconstrucción social, aunque no la elimina. Según Dewey, la comunidad progresista “no intenta educar a los jóvenes con el objetivo de simplemente reproducir las formas actuales, sino más bien moldear las experiencias de los estudiantes para que se formen mejores hábitos, lo que conducirá a una futura sociedad adulta que pueda ser una mejora por sí misma” (Putnam & Putnam 365). Pero no solo puede tratarse de hábitos, sino de indagación, deliberación y crítica incluso de los conocimientos que la propia comunidad posee; este es quizás y a nuestro entender una de las limitaciones del pensamiento educativo de Dewey, porque como él mismo señalara, la educación es un “medio de la continuidad social” (Dewey, *Democracia y educación* 14).

Esta escuela democrática de pedagogías activas es el único espacio de asociatividad obligatoria que nos queda como lugar para la transformación social, la justicia y la configuración de una ciudadanía activa. Los gremios, sindicatos y asociaciones cada vez se debilitan más en el marco de la eficiencia, la productividad y el capital humano, en jornadas, leyes y normativas contrarias con este derecho.

La escuela, además, es un espacio de socialización y educación intencionada de largos periodos en las trayectorias biográficas de los seres humanos, una colectividad de lazos intersubjetivos, una red vincular comunitaria, cuyo fin debiera ser pensar la sociedad que anhelamos.

El espacio escolar podría dejar de ser lo que es, traicionar su sentido y olvidar para qué fue creado si no cuestiona y revisa los dogmas que le constituyen y que tienden a reproducir lo instituido. Gimeno Sacristán desarrolla los fracasos de la escuela y la ausencia de sentido, recordando que, desde su inicio, la sociedad y los pensadores han depositado en ella sus esperanzas para transformar la sociedad y mejorarla.

La confianza en el poder transformador de la educación es un rasgo de nuestra cultura que eleva la categoría moral de la especie humana [...]. La educación se devalúa cuando se la somete a las demandas del mercado, cuando se la pone unilateralmente al servicio del capital humano para el empleo, cuando las instituciones se burocratizan, y pierden el sentido de su fin primigenio, cuando el profesorado no asume que su profesionalidad no se agota en desarrollar la enseñanza de su asignatura, cuando las tareas académicas tienen derivaciones y vicios que contradicen la finalidad de la educación, y se falsean esos principios cuando los expertos reducen los problemas y las recomendaciones que hacen a fórmulas técnicas sobre las que solo ellos son los entendidos. (Gimeno Sacristán 33-34)

Rancière, ya nos lo recordaba hace décadas: “La lógica de la Escuela Republicana, que promueve la igualdad por la distribución de lo universal del saber, está también atrapada en el paradigma pedagógico que reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir” (11). Habría que preguntarse: ¿Por qué la escuela con sus logros de cobertura y distribución universal del saber no ha logrado superar las brechas profundas de desigualdad? ¿Habremos perdido el sentido, el fin

de todo proceso educativo? Asumiendo que este fin nos debiera conducir a mayor bienestar, justicia social y vida buena, como la potencia de lo político y el común, en el que nadie se queda fuera. “Para expresarlo de otra manera: la historia ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva” (Giroux, *Pedagogía* 24).

Regresando a Chomsky, como el gran educador activista y pensador, nos queda trabajo por hacer, y la obra de Chomsky es una buena balsa para navegar en un mar tempestuoso que continuamente intentará hundirnos. Educación, *parresía* y democracia son banderas que sopla el viento para arribar a nuevos espacios educativos en los que surjan formas de vivir en comunidad desde la cooperación, la reciprocidad, la gratuidad y simetría relacional, muy contrarias a las herencias de occidente patriarcal, configurados por el propietario colono con aires de supremacía y dominación.

REFERENCIAS

Angulo Rasco, José Félix “Lo público y lo privado en educación” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1) (2016): 17-24.

Arblaster, Anthony. *Democracy*. University of Minnesota Press, 1987.

Arendt, Hannah. *Sobre la revolución*. Alianza, 1988.

Balibar, Étienne. *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo, 2013.

Ball, Stephen J. *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge, 2012.

Ball, Stephen J. & Carolina Junemann. *Networks, New Governance and Education*. The Policy Press, 2012.

Bolívar Meza, Rosendo. “La teoría de las élites en Pareto, Mosca y Michels.” *Iztapala*, 52 no. 23 (2002): 386-407.

Baraldi, Victoria. “John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 16, 2021, pp. 68-76, <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.587>

Barber, Benjamin R. *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. University of California Press, 1998.

---. *Un lugar para todos*. Paidós, 2000.

Bárcena, Fernando. "La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, núm. 1, 2022, pp. 148-157, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14178>

Bobbio, Norberto. *Teoría general de la política*. Trotta, 2009.

Brown, Wendy. *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso, 2016.

Chomsky, Noam. *La responsabilidad de los intelectuales*. Editorial Galerna, 1969.

---. *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral, 1971.

---. *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI, 1974.

---. *La arquitectura del lenguaje*. Kairós, 2003.

---. *Sobre democracia y educación. Escritos sobre instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. vol. 2. Paidós, 2006.

---. *La (des)educación*. Austral, 2012.

---. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa, 2015.

Chomsky, Noam e Ignacio Ramonet. *Cómo nos venden la moto*. Icaria, 2002.

Crozier, Michael, Samuel P. Huntington & Joji Watanuki. *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York University Press, 1975.

D'Ancona, Matthew. *Posverdad. La nueva guerra en torno a la verdad y cómo combatirla*. Alianza, 2019.

Dewey, John. *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Edicions Alfons el Magnánim, 1996.

---. *Mi credo pedagógico*. Universidad de León, 1997.

---. *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Morata, 2004.

Feinberg, Walter y Carlos Alberto Torres. "Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire". *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 23, 2014, pp. 29-42.

Flores D'Arcais, Paolo. *Democracia*. Galaxia Gutenberg, 2013.

- Foucault, Michael. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós, 2004.
- Fraser, Nancy. *Contrahegemonía ya. Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Siglo XXI, 2019.
- Ganuza, Ernesto y Arantxa Mendiharat. *La democracia es posible*. Consonni, 2020.
- Geneyro, Juan Carlos. "Educación y democracia. Aportes de John Dewey". *Estudios*, vol. 39, núm. 40, 1995, pp. 77-98.
- Gentili, Pablo *La pedagogía de la igualdad: ensayos sobre la educación excluyente*. Siglo XXI, 2011.
- Gimeno Sacristán, José. *En busca del sentido de la educación*. Morata, 2013.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Paidós, 1990.
- . *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu, 1997.
- Gouldner, Alvin W. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase*. Alianza, 1999.
- Graeber, David. *Fragmentos de una antropología anarquista*. Virus, 2011.
- . *En deuda: una historia alternativa de la economía*. Ariel, 2012.
- Gutmann, Amy. *Democratic education*. Princeton University Press, 1987.
- Habermas, Jürgen. *Facticidad y validez*. Trotta, 1998.
- Hirschman, Albert O. *Retóricas de la intransigencia*. Fondo de Cultura Económica, 2023.
- Honneth, Axel. "La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoriza de la democracia del presente". *Estudios Políticos*, núm. 15, 1999, pp. 81-106.
- Huntington, Samuel P. *¿Choque de civilizaciones?* Tecnos, 2002.
- Hursh, David W. *The End of Public Schools: The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*. Routledge, 2016.
- Lima, Licínio C. "Democracia e Educação: Dewey em Tempos de Crise da Educação Democrática". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, num. 154, 2021, pp. 1-16, <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Kymlicka, Will y Norman, Wayne J. "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". *La Política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, núm. 3, 1997, pp. 5-40, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=190162>

- Margalit, Avishai. *La sociedad decente*. Paidós, 2002.
- Marantz Andrew. *Antisocial. La extrema derecha y la "libertad de expresión" en Internet*. Capitán Swing, 2021.
- Pérez Soto, Carlos. "La democracia como dictadura". *Ciudadanías para la democracia*, compilado por Sergio Grez Toso et al., Ariadna, 2018, pp. 29-48.
- Peterson, Jordan B. *12 reglas para vivir: Un antídoto al caos*. Planeta, 2018.
- . *Beyond Order: 12 More Rules for Life*. Penguin Random House, 2021.
- Putnam, Hilary & Ruth Anna Putnam. "Education for Democracy". *Educational Theory*, vol. 43, num. 4, 1993, pp. 361-376.
- Rancière, Jacques. *El odio a la democracia*. Amorrortu, 2007.
- Redon, Silvia. "Democracia, educación y ciudadanía en el contexto neoliberal". *Participación ciudadana, redes sociales y educación para el siglo XIX*, coordinado por César Bernal Bravo y Rocío González-Andrío. Dykinson, 2024, pp. 123-138.
- Sandel, Michael J. *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy*. Harvard University Press; Belknap Press, 1996.
- . *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa, 2000.
- Stefanoni, Pablo. *¿La rebeldía se volvió de derechas?*. Siglo XXI, 2021.
- Stiegler, Barbara. *Hay que adaptarse. Tras un nuevo imperativo político*. Kaxilda, 2023.
- Tanner, Laurel N. *Dewey's Laboratory School. Lesson for Today*. Teachers College Press, 1997.
- Unesco. "Reimaginar juntos futuros: un nuevo contrato social para la educación". Unesco, 2021, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa Consultado el 17 de Enero de 2024
- Žižek, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, 2003.
- . *La vigencia de El manifiesto comunista*. Anagrama, 2018.

Cómo citar:

Angulo Rasco, José Félix, Soler García, Cateri y Redon Pantoja, Silvia. "Chomsky, democracia y educación". *Discusiones Filosóficas*, vol. 24, núm. 43, 2023, pp. 199-221. <https://doi.org/10.17151/difil.2023.24.43.9>