

CIENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Javier B. Seoane C.

Este ensayo presenta el impulso que la ciencia social puede ofrecer a un *ethos* democrático en el campo educativo. Para ello, primero se exponen algunas implicaciones ético-democráticas en planteamientos de relevantes pensadores sociales (Max Weber, Peter Berger, Jürgen Habermas, Immanuel Wallerstein y Richard Rorty). Seguidamente, se esboza un concepto crítico de educación para la democracia y, finalmente, se presentan una serie de aportes de la ciencia social a este tipo de educación.

Palabras clave: ciencia social, ética democrática, educación para la democracia.

ABSTRACT

This essay presents the impulse that the social science can offer to a democratic ethos in the educational field. In this sense, it exposes some ethical and democratic implications in works of relevant social thinkers (Max Weber, Peter Berger, Jürgen Habermas, Immanuel Wallerstein and Richard Rorty). Second, the essay outlines a critical concept of education for the democracy. Finally, it presents a set of contributions of the social science to this type of education.

Key words: social science, democratic ethics, education for democracy.

INTRODUCCIÓN

La ciencia social nació rodeada de múltiples polémicas, marcada por una constante autorreflexión crítica. Para ella, la “realidad social” constituyó un problema *ab initio*, uno que no tendría solución sin la referencia al sujeto que conoce. Pronto la ciencia social reconoció que no hay explicación exitosa que no suponga la comprensión (*verstehen*) del sentido de los actores en los fenómenos a estudiar. Del mismo modo, reconoció que sólo tenía representaciones condicionadas sociohistóricamente de sus objetos, sometidas a los avatares de las formas de dominación. En esto, como en otros

aspectos, mucho se adelantó a las reflexiones epistemológicas de científicos naturales como Einstein, Heisenberg o Prigogine.

Este ensayo pretende mostrar el papel promotor del *ethos* democrático que puede impulsar la ciencia social en el campo educativo, particularmente en el campo escolar. Se procurará ofrecer una buena razón sobre cómo desde la propia reflexión epistémica de la ciencia social se llega a consideraciones éticas centradas en valores democráticos y democratizadores tales como la tolerancia y el reconocimiento del otro. Para ello, se presentan en la primera parte una serie de aproximaciones a la condición epistémico-ética de la ciencia social desde los planteamientos de un “clásico” de la teoría social (Weber); un sociólogo del conocimiento interaccionista (Berger), con un notable impacto en la sociología de los últimos cincuenta años; un pensador crítico (Habermas), referente casi obligatorio en el debate más reciente sobre ética, política y ciencia social, especialmente con relación a los problemas de la democracia deliberativa; las consideraciones recientes de un sociólogo (Wallerstein) que ha presidido relevantes instituciones profesionales y académicas; y, la apuesta rortyana por una objetividad entendida como solidaridad. No pretendemos hacer un estudio a fondo de estos autores, de sus alcances y límites, de sus formas de articulación entre sí de cara al tema que nos concierne. Rescatamos de cada uno de ellos una serie de propuestas que usaremos para configurar una aproximación, que esperamos interesante, al nexo entre educación para la democracia y la ciencia social. Esta primera parte se sintetizará con una serie de tesis sobre la afinidad electiva (Goethe, Weber) entre ciencia social y ética democrática. Seguidamente, se dará un esbozo del concepto crítico de educación para la democracia que se sustenta en este trabajo, para luego presentar lo que serían a nuestro juicio, los mejores aportes de la ciencia social a este tipo de educación.

APROXIMACIONES A LA CONDICIÓN EPISTÉMICO-ÉTICA DE LA CIENCIA SOCIAL

APROXIMACIÓN WEBERIANA

En otra parte¹ desarrollamos la conexión de los planteamientos weberianos con una educación crítica para la democracia, por lo que aquí nos centraremos en la defensa de una de sus tesis: la neutralidad axiológica de la ciencia no significa indiferencia moral.

¹ Javier B. Seoane C., “Max Weber, educación para las ciencias y formación democrática”, en *Revista Apostila Digital*, núm. 45, abril-junio, Universidad de La Rioja, España, 2010.

Weber asumió el carácter ineludiblemente hermenéutico de la ciencia social, por lo que propuso un método comprensivo. Afirmaba que la realidad es incognoscible porque para el sujeto resulta infinita, intensiva y extensivamente. Decía que el interés predominante de la ciencia social es idiográfico, porque los fenómenos que se valoran por el investigador son de corte singular, histórico. ¿Fenómenos que se valoran? En efecto, Weber entendió que los valores del sujeto, valores con relación a los contextos cultural y psicológico, resultan ineludibles en la práctica de la ciencia social, y hoy diríamos de la ciencia en general. No hay ciencia, ni conocimiento, sin *selección* de problemas, hipótesis, variables. Todo saber procede por *selecciones* del sujeto cognoscente, *selecciones* que recortan la realidad infinita. Por ello, el sujeto no puede suprimirse. Sin embargo, la rigurosidad metodológica debe, para Weber, depurar el conocimiento. La lógica procedimental de las demostraciones y pruebas, la argumentación a la hora de proponer interpretaciones, el carácter intersubjetivo de toda esta lógica, sometería los productos de la ciencia a un control estricto. De esta manera, hay una lógica de la demostración que resulta garante de la calidad del saber. Aquí, Weber defendió la “neutralidad axiológica” como patrón ético de la ciencia.

Weber no comulgaba con la idea, cercana a Durkheim, de que el conocimiento objetivo de lo real determinaría la sociedad saludable.² En principio, porque no comprendía la objetividad como copia más o menos exacta de lo real, como correspondencia con el mundo, porque la realidad es, para él, incognoscible e infinita; pero, además, los valores son una apuesta humana, algo que ponemos en juego nosotros mismos. Por consiguiente, pensaba que la “neutralidad axiológica” no servía para conseguir la posterior verdad de un deber ser. No. Lo normal y lo patológico son para él juicios humanos, demasiado humanos. Sencillamente, la neutralidad era el deber del científico para no excederse en su función. Como político se puede apostar, como científico hay que exponer los hechos y proponer conjeturas lo más asépticas y ascéticas posibles.

¿Para qué sirve la ciencia entonces? Esto mismo se preguntaba Weber al final de sus días, en una conferencia dirigida a sus estudiantes tras los trágicos sucesos de la Gran Guerra y la revolución alemana.³ ¿Para qué sirve la ciencia si no resuelve las cuestiones que más nos interesan: la felicidad, el camino a seguir, lo deseable? ¿Para qué sirve si además se encierra herméticamente en la neutralidad, si ni siquiera considera que

² Cfr., Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Quadrigue / Presses Universitaires de France, 20^a edit., París 1981, especialmente el capítulo III.

³ Max Weber, *El político y el científico*, Alianza, Madrid, 1967.

la vida sea un valor que quepa defender científicamente? Pues bien, para Weber neutralidad no equivale a indiferencia, y por aquí viene su respuesta. La ciencia, especialmente la social, puede esclarecernos por qué deseamos lo que deseamos y, en tal sentido, bien utilizada cumple una función social educativa. Además, la ciencia, puede asesorarnos para conseguir lo que queremos una vez que lo hemos decidido. Nos puede decir si es viable o no, y cómo conseguirlo al menor costo por medio de la planificación y el cálculo de escenarios. Así, y valga lo grosero del ejemplo, si optamos por la paz o la guerra, nos asesorará en los costos y lo que cabe esperar –siempre con grados de incertidumbre– en el futuro. Lo que no puede decirnos es por qué optar. En resumen, la ciencia puede educar y asesorarnos.

APROXIMACIÓN BERGUERIANA

En *Invitation to Sociology*, Berger trata el maquiavelismo sociológico. En lenguaje sartreano, habla de la “mala fe” del científico que encubre su responsabilidad tras el manto de la “neutralidad axiológica”. Con esta cobija, el profesional puede ganar mucho dinero sirviendo a las más dañinas empresas económicas y políticas. Ello no supone, para Berger, que haya que deshacerse del principio de neutralidad. El científico tiene que ser riguroso en sus métodos y juicios, y no convertir la ciencia en una cháchara ideológica. No obstante, la ciencia social produce saberes contra la dominación. Sus productos muestran, por ejemplo, que el racismo, la pena de muerte o la homofobia descansan estrictamente en prejuicios culturales funcionales a determinadas relaciones de dominación, nunca en la naturaleza de las cosas.

Para Berger, si la ciencia desenmascara las ideologías que oprimen, ha de servir a la construcción de una sociedad realmente inclusiva. Empero, primero hay que luchar contra el maquiavelismo, pues quien conoce las reglas puede usarlas en función de la dominación. Un paso es atacar el lenguaje profesional obscurificado, usado para legitimar posiciones privilegiadas y crear artimañas para sostener la dominación.

Berger, junto con Thomas Luckmann, contribuyó significativamente a elaborar una teoría constructivista de la realidad social, una teoría que transformó el campo de la sociología del conocimiento y reforzó las posiciones interaccionista y fenomenológica. Pensamos que resulta inherente a su epistemología constructivista la tesis intersubjetivista de la objetividad. Esto es, la objetividad resulta de un juicio acordado socialmente sobre la base de la relación humana con los materiales de la realidad infinita. No se construye desde la nada, *ex nihilo*, se construye a partir de unos materiales dados al sujeto, pero éste les da forma de acuerdo con la maleabilidad de aquellos y la suya. Si se acepta esta tesis, lo real se puede relatar de muchas maneras

y una vez que sabemos esto precisamos elegir (W. James). Pasamos de la dimensión epistemológica a la ético-política. Volveremos a esta propuesta con Rorty.

APROXIMACIÓN HABERMASIANA

En su *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas reconstruye el campo epistemológico de la ciencia social centrándose en la categoría de comprensión. Piensa que las diatribas epistémicas de este saber conducen a una racionalidad comunicativa, que sirve de apoyo fundamental a una ética y una política democráticas. Esta racionalidad comunicativa, diferente de la racionalidad teleológica o instrumental, se vislumbra en el rechazo temprano del reduccionismo positivista, en la progresiva legitimación de la postura hermenéutica marcada por la actitud comprensiva de la ciencia social, con relación a su “objeto” en busca del entendimiento del otro.

De forma paralela a la ciencia social, la racionalidad comunicativa en la dimensión ético-política, se orienta al fin del entendimiento de los actores entre sí. No se trata de una actitud instrumental ni tampoco de una que se supedite por convicción a un sistema dado de valores. Por el contrario, supone la diversidad y la búsqueda de una racionalidad para el logro de consensos en el marco del respeto democrático a la pluralidad. Su ideal regulativo se basa en el contrafáctico de una comunicación simétrica entre actores, orientada por la lógica procedimental de la teoría de la argumentación para suprimir al máximo las distorsiones comunicativas.⁴ El modelo comprensivo de la ciencia social ejemplifica este tipo de racionalidad amplia.

⁴ Un interesante ensayo que refuerza el carácter relevante de la retórica y la teoría de la argumentación para la formación democrática, y especialmente para la educación para la democracia, es *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* de Martha C. Nussbaum (Katz editores, Buenos Aires, 2010). En el mismo se expone la importancia de dotar a la ciudadanía en formación de estos aparatajes crítico-comunicativos para evitar las asimetrías comunicativas y en el capital cultural mínimo, asimetrías que perjudican la democratización de las relaciones sociales y favorecen a las estrategias no siempre éticas de los creadores de opinión (Cfr., p. 75 ss.). El trabajo de Nussbaum resulta básico en estos tiempos para el tratamiento de la educación para la democracia y el papel fundamental que las humanidades han de jugar en la misma. Precisamente, el texto de Nussbaum explora el abandono progresivo de la formación humanística en función de una educación cada vez más científico-técnica, que para nada garantiza ciudadanos debidamente informados de los principales problemas sociales contemporáneos. A partir de la experiencia de la autora en India y Estados Unidos se propone una serie de ejemplos valiosos para repensar toda esta temática.

La comprensión se constituye, de este modo, en categoría epistemológica de la ciencia social y en categoría para una ética y política democráticas. Se trata de una *categoría* epistemológica en tanto y en cuanto que el conocimiento sociológico resulta inconcebible sin la misma. No hay conocimiento de lo social sin *comprensión* del sentido de la acción de los actores. Al cientista social le interesa reconstruir ese sentido, el por qué y el para qué. Igualmente, concebir una ética y política democráticas pasa por el diálogo, y éste resulta imposible sin comprensión y sin “voluntad de escucha” (Ricoeur). La ética democrática se dirige al entendimiento, a la comprensión, fluye por medio de una acción racional comunicativa. La tesis de Habermas apunta en este sentido: establecer una afinidad electiva entre epistemología comprensiva de la ciencia social y una ética y política democráticas, con la diferencia, por supuesto, de que el ejercicio cognoscitivo del cientista social no implica la actitud realizativa de la práctica dialógica democrática.

APROXIMACIÓN WALLERSTEINIANA

Wallerstein⁵ mantiene una crítica sostenida contra la clasificación decimonónica de los saberes. En conjunto con Morin⁶ y muchos otros, pero con su propio enfoque, defiende una concepción inter y transdisciplinaria que supere las cegueras del conocimiento concentradas en los departamentos estancos de las disciplinas y sus especializaciones, así como la manifestación de estos problemas en los currículos escolares tipo mosaico, cuyos planes de estudio, a modo de un azulejo al lado del otro, presenta asignaturas por disciplina sin mayor integración en un saber complejo y comprensivo del mundo (Morin).⁷

Wallerstein, promotor de impensar la ciencia social y su legado liberal decimonónico, retoma críticamente la tesis de Snow que considera al saber moderno escindido entre las culturas científica y humanística. La primera, configurada desde las ciencias empíricas y experimentales, se concibe metódica, sistemática, acumulativa. La segunda conserva la tradición interpretativa de la literatura, las lenguas clásicas y la filosofía. Para Snow, una y otra cultura se separan progresivamente.

⁵ Immanuel Wallerstein, *Las incertidumbres del saber*, Gedisa, Barcelona, 2005.

⁶ Cfr., entre otros textos de Morin, toda la serie de *El Método*, editada en español por Cátedra.

⁷ Cfr., *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Hay muchas ediciones impresas y también está disponible en internet en diversos formatos.

En un texto interesante, Lepenies⁸ (1994) retoma la misma tesis de Snow. Señala que la ciencia social, en especial la sociología, conformó una tercera cultura, con elementos de las otras dos, esto es, con rasgos científicos nomotéticos y con claros rasgos hermenéuticos. El *Methodenstreit* y la síntesis elaborada por Weber se presentan, a juicio de Lepenies, como muestra de esa tercera cultura, la de la ciencia social. La propuesta de Wallerstein resulta diferente. Más que posicionar a la ciencia social como una tercera cultura, la establece como puente entre las dos culturas de Snow, culturas que a su juicio marchan hacia su disolución en el siglo XXI –por más que las universidades, y por extensión el aparato escolar, parezcan no percatarse del asunto–. Comenta Wallerstein⁹ que en las tres últimas décadas emergen, desde la llamada cultura científica, unas ciencias de la complejidad, no deterministas ni dogmáticas, uno de cuyos paradigmas lo constituye la teoría del caos, basadas en la integración de elementos contextuales socioculturales a sus propios fenómenos de estudio. Por otra parte, el llamado campo de las humanidades avanza en una dirección semejante por medio de los llamados estudios culturales. Así, Wallerstein llega a la tesis¹⁰ que aquí nos interesa:

Los dos grupos crecen en número y en importancia, y el modelo es centrípeto porque los dos extremos (la ciencia y las humanidades) se acercan al centro (las ciencias sociales) y, en algún sentido, el acercamiento supone la adopción de los términos del centro.

De este modo, la ciencia social se convierte en lugar para una reconfiguración de los saberes en los tiempos presentes. Wallerstein refuerza la tesis del carácter dialógico de la ciencia social, cuyo aporte contextualizador puede proporcionar una conciencia crítica sobre las visiones del mundo que legitiman los órdenes vigentes. La conexión con un *ethos* democrático no debería ser problemática: comprensión del mundo, conciencia reflexiva y crítica de nuestras representaciones, voluntad dialógica.

APROXIMACIÓN RORTYANA

Para Rorty, el siglo XX se caracterizó por un giro lingüístico. En una primera parte, se pensó el lenguaje como “espejo de la naturaleza”, siempre y cuando se lo depurara

⁸ Wolf Lepenies, *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

⁹ Immanuel Wallerstein, *op. cit.*, pp. 133-135.

¹⁰ *Ibid.*, p. 136.

de las prenencias y las vaguedades del sentido común. Se proyectó una filosofía de la ciencia terapéutica cuya finalidad era cooperar sustantivamente en la consecución de un lenguaje prístino, uniforme, inequívoco en su semántica y sintaxis. La soñada *mathesis universalis* cartesiana fue reencantada. En la segunda parte, el desencanto y el desaliento por la infructuosa búsqueda de ese “espejo” condujo a un giro copernicano: no hay escape al lenguaje; sino, como en las escenas finales de *La dama de Shangai* (O. Welles), un laberinto de espejos en los que nos reflejamos con nuestros propios modos de vida.

El pensador más emblemático en este giro fue Wittgenstein. Sin duda, se trata de uno de los mentores del proyecto neopositivista con su *Tractatus*, mientras que con sus *Investigaciones* resultó el mentor por excelencia del planteamiento postpositivista. Este último resulta demasiado mutilado sin la noción wittgensteiniana de los “juegos de lenguaje” asociados a los modos de vida socioculturales. En este sentido, el postpositivismo afirma que los datos de la experiencia no falsean a una teoría, a menos que otra teoría en competencia convenga y persuada a la comunidad de su saber respectivo. De esta manera, más que una refutación teórica lo que tenemos es una teoría que refuta a otra teoría a partir de unos criterios establecidos pragmáticamente dentro de un contexto dado.

Rorty saca una conclusión sobre la noción polisémica de objetividad. Se supone que lo que caracteriza a la ciencia es su condición objetiva. Pero, ¿qué es la objetividad?, ¿correspondencia entre enunciado de observación y datos observados?, ¿imparcialidad?, ¿consenso de una comunidad determinada? En efecto, por lo menos tres significados de objetividad se pueden plantear aquí. El primero, el de correspondencia entre enunciado y dato, de cuño positivista, lo descartamos junto con la ilusión del lenguaje como “espejo de la naturaleza”. El segundo, la objetividad como imparcialidad, supone una definición comunitaria previa de las posiciones en juego para declarar la pretendida imparcialidad. Dejamos a los comunicadores y periodistas, y sus respectivas éticas, esta problemática casi insoluble sin apelar al tercer significado: consenso de una comunidad determinada.

Para Rorty, la objetividad es consenso, tal como antes en Kuhn o Wittgenstein.¹¹ Siendo así, la objetividad es un concepto que establece sin dificultad un nexo entre epistemología, ética y política. En tanto que no podemos salir de la comunidad, piensa Rorty que la mayor objetividad consiste en “ampliar la comunidad lo máximo

¹¹ Cfr., Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990; y Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México y Crítica, 2^a edición, Barcelona, 2002.

posible, dar cabida al mayor número posible de testimonios, de voces". Es lo que Rorty llamó la objetividad como solidaridad. Con ello, resignifica la distinción entre opinión y episteme (objetividad): la primera carece de consenso, la segunda lo tiene, y en la medida en que amplía la comunidad de consenso amplía la episteme.

CIENCIA SOCIAL Y ÉTICA DEMOCRÁTICA: UNA AFINIDAD ELECTIVA

Resumamos en una serie de tesis lo planteado hasta el momento:

1. La ciencia social ha tenido desde su mismo origen una conciencia práctica, dirigida a la construcción de una sociedad mejor.
2. La conciencia práctica de la ciencia social se ha manifestado como una voluntad educadora de la sociedad (Weber, Berger, Habermas, Wallerstein).
3. La conciencia práctica y la voluntad educadora de la ciencia social esclarece las motivaciones que hacen que nos inclinemos por determinados valores y tomemos determinadas decisiones (Weber), a la par que pone al desnudo los prejuicios (racistas, homofóbicos, autoritarios, etc.) encubiertos por la ideología dominante (Berger).
4. La comprensión, una categoría epistémico-metodológica fundamental de la ciencia social, implica una racionalidad que sirve de modelo para una razón práctica democrática, comunicativa (Habermas).
5. La ciencia social reciente tiende a configurarse desde una epistemología para la que la objetividad deviene una noción y una práctica intersubjetiva. Al contribuir a una conciencia del carácter colectivo de la objetividad, la ciencia social se convierte en un bastión para desarrollar una voluntad inclusiva, para entender la objetividad como solidaridad (Rorty).
6. La ciencia social, por su fuerza contextualizadora, contribuye a la conformación de un encuentro de saberes científicos y humanísticos; a la potenciación de perspectivas inter y transdisciplinarias (Wallerstein) que consolidan una actitud dialógica y de escucha, una actitud que bien puede expandirse socialmente por medio de la voluntad educadora.

Esta batería de tesis se conjuga muy bien con un concepto crítico de educación para la democracia. Pasemos revista a este último.

HACIA UN CONCEPTO CRÍTICO DE EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

En otra parte¹² expusimos dos matrices conceptuales de la educación para la democracia. Una, de corte funcionalista, concibe la formación democrática como la de una ciudadanía reducida al ámbito público de las instituciones estatales y el juego de partidos políticos en la conquista de la representación y el poder. Se trata de una educación afín a una visión reducida de la democracia, una perspectiva de sistema que se entiende desde la teoría tradicional de la democracia representativa liberal schumpeteriana. Otra matriz, de corte crítico, entiende la democracia en clave sociocultural, como una cultura, como un modo de vida (Dewey), como un *ethos*. No reduce el término al ámbito de lo público ni lo comprime en un sermón de derechos y deberes ciudadanos vinculados a la constitución de las instituciones políticas del Estado y el respeto a la “sagrada” propiedad privada (de los medios de producción). Por el contrario, un concepto crítico de la educación para la democracia se entiende en relación con la formación de la personalidad en un mundo que se quiere diverso. En lo que sigue, me concentraré en una aproximación a este concepto.

Un concepto crítico de educación para la democracia parte del principio de la inseparabilidad de teoría y práctica pedagógicas. La teoría de una educación para la democracia ha de tornarse en práctica democratizadora de las instancias escolares y apuntar categóricamente a la democratización de las diferentes instancias sociales. Comenzando por el aparato escolar, la praxis pedagógico-democrática supone la convocatoria de todos los actores implicados en la práctica pedagógica para la construcción del saber y de la acción en la escuela. Directivos, trabajadores, educadores y educandos han de participar en la elaboración de las agendas escolares y la toma de decisiones, sin desmeritar *a priori* a ningún participante y procurando enmarcarse siempre en una acción dialógica con clara voluntad de escucha (Ricoeur). Refiero directamente a agendas escolares vinculadas tanto a lo cognoscitivo como a la resolución de los problemas propios de la comunidad escolar y sus entornos, tanto a lo que se enseña y su justificación como a la identificación, discusión y resolución de los asuntos cotidianos y extraescolares.

Lo dicho tiene una dimensión epistemológica inseparable de las prácticas sociales escolares efectivamente existentes. El aparato escolar ha privilegiado el conocimiento institucionalmente calificado de científico (positivista) en desmedro de otros saberes

¹² Javier B. Seoane C., “Nueve tesis sobre educación para la democracia” en *Revista de educación inclusiva*, vol. 3, núm. 2, Universidades De Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada, España, junio 2010.

estéticos, humanísticos, populares o del sentido común. En este sentido, la escuela procura legitimar sus relaciones jerárquicas apelando al grado de dificultad y certeza de lo que enseña, afirmando un carácter de división entre funcionarios del saber e ignorantes, dando un carácter activo a los primeros e intentando reducir a los segundos a la obediencia. Refuerza con ello una concepción monológica del saber y un tipo de relaciones más de corte autoritario que democrático, un tipo de relaciones que se objetivan en el campo administrativo escolar como jerarquía tecnocrática, en la cual los especialistas elaboran las políticas curriculares, los docentes las aplican y los educandos las reciben. Unos mandan, otros obedecen. Un concepto crítico de educación para la democracia debe impugnar esta lógica epistémico-social perversa, lógica que actitudinalmente nos educa para aceptar la autoridad de pequeños grupos a la hora de tomar las decisiones (políticas).

La escuela tradicional que hemos conocido, portadora de un saber monológico, fomenta por otra parte una visión competitiva en la que los individuos “mejor dotados”, más disciplinados, más obedientes, mejores consumidores (de conocimientos), ganan, obtienen el producto deseado: un certificado que sirve de pasaporte a un anhelado mundo laboral *middle class*. El examen individual, el pupitre individual (muy ortopédico por cierto), los utensilios siempre individuales, constituyen expresiones de un saber y unas relaciones escolares nada proclives a una construcción cooperativa y solidaria del mundo humano. En esto la escuela se mantiene acorde con la lógica imperante del mercado capitalista y su expansión global.

Este saber escolar monológico se cubre bajo el manto de la objetividad, pero no entra en los escabrosos terrenos de dar cuenta sobre qué entiende por la misma. Juega con la palabra, se vale de la socialmente extendida representación de que la objetividad es adecuación de un enunciado con la cosa enunciada, esto es, correspondencia entre lenguaje y mundo, entendiendo a este último como materialidad externa al sujeto. Objetividad se opone aquí a subjetividad. Aquella es pura, ésta está contaminada por prejuicios, prenoción, afectos, emociones, ideologías. Para alcanzar la objetividad hay que someter la subjetividad a un aparato metodológico aplicado a modo de receta para la descripción ascética y aséptica de lo real. Sabemos que esta representación resulta profundamente mítica, pero la escuela, los medios masivos de información, las instituciones estatales juegan a diario con ella, procurando venderse como objetivas, como más allá del bien y del mal. Así, por ejemplo, el currículo escolar no se entiende como la construcción de los sujetos de la dominación, en nuestro caso del hombre blanco euro-norteamericano, con preferencia de credo protestante. No. En el currículo, se nos dice, está el saber de las ciencias y de la historia tal cual ellas son, como saberes purificados. Más, sabemos que en esta historia y en esta ciencia la mirada del otro (mujer, no blanco, no europeo ni norteamericano) está marginada, y la mayor de las

veces omitida o simplemente vista como la ve la mirada de la dominación, es decir, una vez más, excluida. ¿Nos enseñan en la escuela por qué las mujeres, los no blancos, los no occidentales tienen tan poca participación en las artes, la literatura, las humanidades, las ciencias, la educación del cuerpo? ¿Nos enseñan a cuestionar los conceptos sustentados de artes, literatura, humanidades, ciencias o educación del cuerpo, como conceptos elaborados desde un lugar de la dominación en la que lo elaborado por el otro no es arte, ni literatura, ni humanidades, ni ciencias, ni educación del cuerpo? Una educación democratizadora ha de impugnar este saber monológico para comprometerse con la otredad, especialmente la marginada, omitida, olvidada, excluida.

Una escuela democratizadora ha de hacer realidad (realizar) el cliché de que “no hay democracia sin ciudadanos informados”. Pero para ello hay que romper con el socavamiento del significado de tan manida expresión, hay que darle sustancia. ¿Qué significa para los tiempos que corren un “ciudadano bien informado”? ¿De qué tendría que estar informado el ciudadano en una sociedad ampliamente mediatisada, capturada por la amalgama de grandes empresas capitalistas, partidistas, militares y mediáticas? ¿Acaso de lo que es un batracio? Parece que la escuela tradicional realmente existente, la escuela bancaria (Freire), poco contribuye a informarnos de lo que más interesa informar para una democracia robusta en el siglo XXI: de la depredación ecológica asociada a los grandes intereses económicos, de estos mismos intereses asociados con las grandes maquinarias partidistas, con las grandes corporaciones mediáticas, con la industria militarista siempre presta a auxiliar a la lógica acumulacionista del capital globalizado.

De esta manera, una educación para la democracia, en clave crítica, siguiendo la impronta deweyana, ha de estar en función de que el ciudadano comprenda las fuerzas efectivamente dominantes en su mundo, fuerzas económicas, políticas, militares, mediáticas. Comprenderlas será el primer paso para quebrar la concentración del poder que sustentan, y que convierten en dominación y opresión. Y es ésta la comprensión que precisa hoy un ciudadano bien informado.

CIENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Entendida en clave crítica, emancipadora, la democracia es *democratización* de las relaciones sociales y de la toma social de decisiones. Entendida en esta misma clave, una educación para la democracia ha de ser también democratizadora, tanto en la aproximación a los saberes como a las formas de organización escolar. Del conjunto de saberes que ofrece la escuela, la ciencia social juega un papel potenciador importante para orientar la acción democratizadora, tanto o más que las humanidades, tan bien

trabajadas en su aporte a la educación para la democracia por Martha Nussbaum (2010). Para desarrollar esta admonición sobre el papel de la ciencia social, se distinguirán cinco aportes de la misma a la educación para la democracia. En lo absoluto constituyen los únicos aspectos a tratar, por el contrario, basta considerar con detenimiento lo expuesto para obtener mucho más de lo que seguidamente se enfatizará. Por lo pronto, nos concentraremos en señalar los aportes a la consolidación de una ciudadanía debidamente informada, los aportes a la democratización por medio de la identificación de las relaciones establecidas de dominación, los aportes a la comprensión de la configuración de nuestras subjetividades, las orientaciones prácticas para una nueva organización social, empezando por la organización escolar; y, como colofón de cierre de esta parte y forma de explicitar lo supuesto en todos los anteriores aspectos, el entendimiento que ofrece la ciencia social sobre la dimensión social de la condición humana.

En primer lugar, ya se consideró que un ciudadano bien informado para el ejercicio democratizador precisa de una adecuada comprensión de las fuerzas dominantes en lo económico, político, cultural y social del mundo contemporáneo. Ahora bien, en los próximos años el sistema escolar seguirá siendo un centro privilegiado, si bien no el único, en la formación de ese ciudadano emancipado. ¿Qué tipo de saberes demanda y demandará la formación de este ciudadano? Sin duda, aquellos que den a conocer cómo opera hoy la lógica económica globalizada, el *marketing* político de las maquinarias partidistas, los valores asociados al consumismo y a la depredación indolente de la naturaleza; la lógica del complejo industrial militar, la industria mediática y sus gramáticas, la conformación y sostentimiento del poder de la tecnocracia que captura para sí y concentra parte considerable de la toma de decisiones en los sistemas políticos modernos. Se trata de saberes asociados a lo que *grosso modo* llamamos ciencia social. Una escuela en la que estos conocimientos sean omitidos o simplemente conspire contra ellos banalizándolos y reduciéndolos a definiciones formales de las instituciones hegemónicas como la familia, el Estado, el gobierno u otras, o cuyo peso curricular descansen en una visión positivista de la ciencia que privilegie las “ciencias duras”, será una escuela para reproducir al oprimido. Por el contrario, una escuela emancipadora, profundamente democrática y democratizadora, empoderará al ciudadano ofreciéndole la comprensión de todas estas fuerzas hegemónicas, comprensión tan anhelada por Dewey. Esto último supone una escuela reflexiva, con una conciencia solidaria, con una férrea volición democrática. Supone otro currículo escolar, que no se conforme con abrir más espacios a la reflexión sociocultural, sino que se ponga a tono con las nuevas perspectivas sobre el pensamiento complejo, inter y transdisciplinario, que se tome en serio la transversalidad de los saberes, para que las matemáticas, la educación deportiva, las artes, las humanidades recuperen su dimensión social, como vislumbra Wallerstein.

En segundo lugar, la ciencia social ha contribuido significativamente a desenmascarar muchos mitos que encubrían diversas relaciones de dominación en el mundo, mitos sobre la pena de muerte como castigo ejemplar, mitos sobre la homosexualidad como perversión, mitos sobre el saber reservado a unos pocos tecnócratas, en resumen, mitos sobre las distintas formas de discriminación han sido impugnados categóricamente por los saberes de la ciencia social (Berger). Al llevar a cabo este desenmascaramiento, la ciencia social permite identificar los puntos neurálgicos en que se asienta el poder dominante. A la par, este desarrollo potencia la conciencia democrática y la acción democratizadora, pues pone al desnudo que las formas vigentes de discriminación carecen de fundamentos extrasociales y extrahumanos, que la cuestión de la exclusión es humana, demasiado humana. En consecuencia, quedamos en el umbral de entrada a la valoración e institucionalización democrática.

Tercero, sobre el asunto de la subjetivación, educativo por excelencia, Weber pensaba que nada puede aportar la ciencia social a lo que más anhelamos saber: cómo ser felices, qué debemos hacer para construir un mundo mejor.¹³ La ciencia se contenta con ofrecer descripciones más o menos aproximadas a lo real y controladas por una rigurosa lógica metodológica. Los deseos, lo que anhelamos, lo ético, lo moral, lo estético y lo político pertenecen al ámbito humano, no al mundo externo. Podemos, eso sí, investigar sobre los valores hegemónicos y contrahegemónicos de una formación social; podemos describirlos, más al científico, *qua* científico, no le está éticamente permitido el pronunciarse sobre la bondad o maldad. Eso, en el argumento weberiano, corresponde al moralista, al religioso, al artista, al político. ¿Para qué sirve la ciencia entonces? ¿Particularmente, para qué sirve la ciencia social? Weber responde que puede asesorarnos en el conocimiento de por qué queremos lo que queremos. En otras palabras, indaga sobre la constitución de nuestra subjetividad, nos ayuda a comprender el origen social de nuestras creencias, pensamientos, sentimientos, deseos, actitudes. Y al hacerlo la ciencia social contribuye, como quería Weber, al esclarecimiento, a la concienciación acerca de la subjetividad que se adscribe placenteramente a la sociedad depredadora de consumo en su lógica globalizada. La ciencia social conforma un saber que como ningún otro nos ofrece las improntas de la sociedad en nuestra intimidad humana. De este modo, coadyuva a descubrir nuestras irracionales lógicas actitudinales que renuevan diariamente las relaciones de dominación. Así, y si se quiere en un lenguaje marxista, la ciencia social provee las condiciones subjetivas para un mundo solidario y profundamente democrático.

¹³ Cfr., Max Weber, *El político y el científico*, Alianza, Madrid, 1967.

Si tomamos en serio los tres aportes sinópticamente tratados, llegamos al cuarto que proponemos considerar: las orientaciones prácticas para la construcción de una nueva organización social, una organización solidaria y realmente democrática. Recordamos que Weber decía que la ciencia social auxilia en la consecución de los fines anhelados mostrando si resultan viables o no de acuerdo con los medios disponibles y seleccionando de estos últimos los más racionales de acuerdo con criterios de eficacia y eficiencia. Además, como ya se expresó, Weber pensaba que la ciencia cumplía una fuente esclarecedora con relación a nuestras motivaciones y actitudes. Pues bien, una vez que se realiza una apuesta política por la construcción de una sociedad mejor, no depredadora, solidaria, profundamente democrática, una vez que esa apuesta está en juego, acordamos con el clásico alemán que la ciencia social ofrece las posibilidades cognoscitivas de cara a la construcción de esa sociedad y las acciones democratizadoras que paulatinamente nos conducirán a ese fin. ¿Cómo podría ser diferente si la ciencia social contribuye significativamente a la identificación de las relaciones de dominación? ¿Cómo sería diferente si además por medio de ella comprendemos la lógica de funcionamiento de las fuerzas operantes en nuestro mundo? ¿Cómo si alimenta nuestro entendimiento de las condiciones de posibilidad de nuestra subjetividad hegemónica? La ciencia social nos esclarece y esclarece nuestro mundo. ¿Para qué? ¿Para contemplarlo? ¿Para alabarla tal como está? ¿Para decir, junto con Leibniz, que vivimos en el mejor de los mundos posibles? La ciencia moderna se erigió en sus inicios contra la autoridad dominante establecida, la feudal, la eclesiástica. Ello supuso sufrimientos y muerte para sus precursores, inquisiciones contra el alma y la carne, piras para “purificar” del mal a los reflexivos, a los críticos. La ciencia, para prosperar, precisa de libertad. La apuesta científica, traicionada por el positivismo y su constante atentar contra lo que no fuera fotografiar “la realidad”, su inquisición a la imaginación, la sociológica y la no sociológica, la apuesta científica, repito, ha de ser la búsqueda de mayores libertades. De lo contrario, será, como fue la razón positivista, y tal como afirmó Berger, un arsenal en función de la opresión.

La primera generación de la teoría crítica frankfurtiana se opuso a la razón positivista en nombre de la ciencia. Defendió su enfoque como científico y en función de la emancipación humana. La teoría crítica, sostuvo Horkheimer,¹⁴ mostraría rigurosamente los medios efectivamente existentes para el logro de esa sociedad democrática. Años más tarde, su colega Marcuse afirmaría categóricamente que la sociedad industrial avanzada contaba con los recursos suficientes para aniquilar la represión excedente requerida por las formas contemporáneas de dominación.

¹⁴ Cfr., Max Horkheimer, *Teoría crítica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.

Si en lugar de administrarse los recursos materiales en función de las industrias armamentistas y del consumo se dirigieran a la satisfacción de las necesidades primarias, la escasez ya no existiría. La ciencia social puede probarlo. Las condiciones subjetivas, la constitución de la subjetividad moderna, resulta el principal obstáculo a superar en el camino de una sociedad efectivamente democratizada.

Sin duda, lo dicho confluye en el último punto propuesto que apenas mencionaremos: uno de los mayores aportes de la ciencia social a una educación para la democracia descansa en el reconocimiento de la ineludible condición social del humano. La ciencia social nos enseña la diversidad cultural existente ayer y hoy en nuestro contaminado planeta, nos enseña que las discriminaciones y los poderes que aprisionan a millones de humanos no se justifican extrasocialmente. La ciencia social muestra que este mundo es humano, demasiado humano, y que sólo la dominación y sus consecuencias alienantes procuran cobijarse bajo creencias de que la miseria existente acontece por razones extrasociales. Para combatir esta idea, la ciencia nos ofrece un concepto amplio de la comprensión (*verstehen*) como racionalidad dirigida al entendimiento y contra las asimetrías sociales existentes (Habermas).

PARA CERRAR

Nie y Hillygus¹⁵ han mostrado en el campo de la educación superior, como resultado de una de sus indagaciones, que la mayoría de los estudiantes cursantes de carreras técnicas y científico naturales que han optado en su currículo por una predominancia en tópicos de ciencia social muestran más actitudes democráticas que aquellos que han cursado currículos con otras orientaciones. En el estudio de Nie y Hillygus, alumnos que cursan un mayor número de créditos en ciencia social participan más en elecciones (84% contra, por ejemplo, 59% de aquellos que se dedican más a tópicos de administración y negocios), participando con más fuerza en campañas sociales y políticas y manteniendo un mayor compromiso con diversas actividades ciudadanas. Más allá del típico problema causal de si ello sea producto de la enseñanza en la ciencia social o de si ya quienes escogen estos tópicos traen consigo la inquietud política, y más allá de que se requieren más investigaciones en este terreno, lo cierto es que la investigación muestra que quienes cursan más créditos en estudios sociales tienen más inclinación a una política participativa de corte democrático.

¹⁵ Norman Nie y D. Sunshine Hillygus, "Education and democratic citizenship", en Diane Ravitch y Joseph Viteritti (eds.), *Making good citizens. Education and civil society*, Yale University Press, 2001, pp. 47-51.

Dewey¹⁶ defendía la tesis de que la ciencia social resultaba fundamental para la educación democrática, pues por medio de ella se comprendería y controlaría a las fuerzas que configuran el mundo moderno. Empero, no faltaban, y no faltan, intentos para mantener a sus saberes enjaulados. Torres¹⁷ afirma que la escuela moderna está marcada por tendencias positivistas que, en el mejor de los casos, vuelven inerte a la ciencia social. La ya citada Martha Nussbaum denuncia el carácter tecno-científico-económico de la escuela moderna que se une a estas tendencias positivistas en detrimento de la formación humanística que precisa el ciudadano de una democracia robusta. Del mismo modo, Nie y Hillygus refieren que las reformas curriculares menosprecian el papel de la ciencia social. A ello se suma el mito muy bien extendido, también de cuño positivista, de que la ciencia social se mantiene “inmadura”, “joven”, “blanda” porque no ha acumulado suficientes investigaciones para establecer “leyes” y predecir acontecimientos. Para rematar, la escuela comprime la ciencia social a cuestiones relativas a la organización familiar, estatal, cívica, geográfica, histórica de un país, muchas veces mezclándola con materias como higiene, todo bajo la perspectiva epistemológica positivista: una familia deshistorizada, un estado entendido en términos jurídicos, una cívica manualesca, una geografía básicamente cartográfica, una historia de acontecimientos y personajes sin mayor contextualización social.

La escuela venezolana carece de una ciencia social enriquecida, una que sirva de plataforma importante para una educación para la democracia. Así, el estudio antropológico, etnológico, sobre la diversidad cultural presente y pasada del planeta, y particularmente de nuestro país, casi no existe. Estudiar las diferentes formas matrimoniales, alimenticias, políticas, de relación con los entornos naturales, religiosas, contribuiría sin duda al reconocimiento de la otredad. En nuestra escuela está también ausente el estudio sociológico. Las clases sociales, las formas de estratificación y sus orígenes, el conflicto social parece no existir en el libreto curricular. Tampoco la diversidad política o asuntos económicos claves como el origen de la riqueza, la explotación del trabajo, la inflación, la formación de los precios, las crisis capitalistas recurrentes. Muchos menos el funcionamiento de las empresas mediáticas, su financiamiento, las gramáticas audiovisuales. La historia, como se dijo, no es una historia social, ni cultural. Su clave es militarista. Batallas y nombres de generales es lo que predomina. Todos estos saberes ausentes, que desde una óptica de una educación crítica para la democracia consideramos fundamentales, están reservados a aquellos pocos que accedan a la universidad a estudiarlos. ¿Por qué? ¿Será que estos saberes

¹⁶ John Dewey, *El hombre y sus problemas*, Paidós, 2^a (ed.), Buenos Aires, 1962.

¹⁷ Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Morata, 6^a (ed.), Madrid, 1998.

tan “blandos” no son útiles para nuestros jóvenes? ¿O será que no son accesibles al entendimiento en formación? ¿O será que resultan peligrosos para aquellas fuerzas que en última instancia han configurado históricamente la escuela que tenemos?

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, Peter, *Invitation to sociology. A Humanistic perspective*, Penguin, Great Britain, 1967.
- Dewey, John, *El hombre y sus problemas*, Paidós, 2^a (ed.), Buenos Aires, 1962.
- Durkheim, Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Quadrige / Presses Universitaires de France, 20^a (ed.), Paris, 1981.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Barcelona, 1999.
- Horkheimer, Max, *Teoría crítica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990.
- Lepenies, Wolf, *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Nie, Norman y D. Sunshine Hillygus, “Education and democratic citizenship”, en Ravitch, Diane y Joseph Viteritti (eds.), *Making good citizens. Education and civil society*. Yale University Press, 2001.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, (eds.), Buenos Aires, 2010.
- Rorty, Richard, *Objetividad, relativismo y verdad*, Paidós, Barcelona, 1996.
- Seoane C., Javier B., “Max Weber, educación para las ciencias y formación democrática”, en *Revista Apostila Digital*, núm. 45, abril-junio 2010, Universidad de La Rioja, España, [<http://www.apostadigital.com/>].
- _____, “Nueve tesis sobre educación para la democracia”, en *Revista de educación inclusiva*, vol. 3, núm. 2, junio 2010, Universidades De Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada, España, [<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-5.pdf>].
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, 6^a (ed.), Madrid, 1998.
- Wallerstein, Immanuel, *Las incertidumbres del saber*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Weber, Max, *El político y el científico*, Alianza, Madrid, 1967.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México y Crítica, 2^a edición, Barcelona, 2002.