

Paideia y pedagogía: reflexiones sobre el imaginario educativo

Alonso Casanueva Baptista*



Recepción: 10 de noviembre de 2019

Aprobación: 20 de noviembre de 2019

Resumen. Casanueva Baptista, Alonso. *Paideia y pedagogía: reflexiones sobre el imaginario educativo*. Una tarea propia a la filosofía y la sociología es la de pensar la educación como institución central de la sociedad. Haciendo uso de la obra de Cornelius Castoriadis, el presente artículo examina el lugar que ocupa la educación respecto a las actividades sociales más importantes, y la concibe como un imaginario caracterizado por su capacidad creativa y su tendencia hacia modos de vida en común más democráticos. Esta aproximación permite reconsiderar la conexión existente entre proyectos educativos y la cultura en la que emergen.

Palabras clave: *paideia*, educación, imaginario, cultura, praxis pedagógica, Castoriadis.

Abstract. Casanueva Baptista, Alonso. *Paideia and Pedagogy: Reflections on the Educational Imaginary*. One of tasks of philosophy and sociology tasks is to think about education as society's core institution. Using Cornelius Castoriadis' work as a basis, this article looks at education's role in the most important social activities, with a view of education as an imaginary characterized by its creative capacity and its tendency toward more democratic forms of common life. This approach serves to reconsider the connection between educational projects and the culture in which they emerge.

Keywords: *paideia*, education, imaginary, culture, pedagogical praxis, Castoriadis.

* Doctor en Sociología por la Trobe University, actualmente académico asistente en la misma universidad y editor de la revista *Thesis Eleven*. zupzo150@hotmail.com

Introducción

Es una grata sorpresa encontrar —después de muchos años de experiencia— que mi trabajo académico y la labor intelectual de Alfonso Ibañez siguen cruzando caminos. A él debo mi interés por la filosofía política de Cornelius Castoriadis, que devino en un ensayo crítico durante la licenciatura y ahora forma parte de mi tesis doctoral. La introducción de Alfonso a pensar el ser de la sociedad a manera de un imaginario sigue generando ecos en mi mente, que ondean de vuelta a su encuentro, en esta y otras reflexiones que me hago acerca de la educación. Por ello, celebro la ocasión de poder publicar un texto que ojalá él considerara más serio que mis primeros balbuceos en el ámbito de la teoría social.

El filósofo estadounidense John Dewey escribió en 1938,¹ tras haber experimentado con sistemas educativos y otras iniciativas públicas, que para elaborar una filosofía de la educación innovadora había que mantenerse al margen de los *ismos* y en su lugar había que partir de la definición de términos centrales. En su época, así como en la nuestra, las discusiones sobre enseñanza se planteaban desde extremos tradicionalistas o progresivistas.² Precisamente, uno de los peligros de los *ismos* se encuentra en simplificar el tema de la educación a cuestiones escolares o a preocupaciones de corte político. Y aunque se requiera una discusión constante entre pedagogos/as que elaboren currículos efectivos, o con políticos que cuestionen, reformen o transformen de tajo los reglamentos y preceptos sobre los cuales se ha edificado un sistema nacional centralizado de escolarización, primero es necesario pensar cuál tipo de educación refleja mejor la dirección que se busca

1. En su libro *Experience and education*.

2. El primer extremo corresponde, en un país como México, a la escuela estándar promovida por la Secretaría de Educación Pública, así como a muchas otras escuelas de denominación religiosa. El segundo extremo, que en México no conforma más que un porcentaje pequeño de escuelas privadas para las clases media y alta, corresponde a las iniciativas pedagógicas alternativas propuestas por educadores/ as como María Montessori o Rudolph Steiner, o más recientemente por proyectos como universidades indígenas e indigenistas, además de colegios especializados basados en pedagogías críticas.

tomar como sociedad. Para ello se necesita la intervención de teóricos (sociólogos y filósofos) que comprendan las dinámicas sociales características del hacer cotidiano y promuevan, desde sus análisis, proyectos educativos que conecten el ser de la sociedad con sus posibilidades.

En este artículo busco examinar los términos que permitan repensar la educación haciendo uso del marco teórico propuesto por Cornelius Castoriadis, el filósofo-economista-psicoanalista greco-francés mejor conocido por su ontología de la creación y por su proyecto político de autonomía. A pesar de que Castoriadis nunca desarrolló una teoría exhaustiva acerca de la educación, su filosofía política contiene elementos suficientes para poder sentar bases de pensamiento alrededor del tema. En concreto, quisiera explorar el lugar que ocupa la educación como institución creativa y radical (es decir, perteneciente a la raíz) de una sociedad. Mi argumento es que esto es posible si se analizan dos conceptos a los que Castoriadis se refirió en sus menciones a la educación: los conceptos de *paideia* y de *praxis* pedagógica.

Antes de discutir estos conceptos explicaré concisamente dos dinámicas que Castoriadis identifica como fundamentales para el hacer social. Ambas son centrales para su definición de lo que implica la educación y ayudan a concebirla como una actividad privilegiada para la autoafirmación de cualquier sociedad. Por un lado, está el encuentro constante entre los polos de formación de lo social, mejor conocidos como *el imaginario instituido* y *el imaginario instituyente* (o el poder instituyente). Por otra parte, existe una relación que revela los niveles o dimensiones del hacer social: el encuentro inevitable y constante entre la *psyché* y la sociedad.

En segundo lugar, distinguiré la definición trisémica que he encontrado en el trabajo de Castoriadis acerca del término griego *paideia*, y demostraré en qué manera(s) está contenida dentro la *praxis* pedagógica que es tan importante para la transformación radical de la sociedad. En este

punto, es importante resaltar que una educación como ésta es indiferenciable (incluso en su posible ejercicio) de aquello que entendemos por cultura, tanto en sus formas intencionales como no intencionadas. Y la relación que existe entre educación y cultura es de carácter radical creativa, al tiempo que participa de las distintas dimensiones histórico-sociales (privada, intersubjetiva y social).

Por último, apuntaré a algunos de los límites que tiene la aproximación castoriadiana. En específico, que su concepción de educación carece de un carácter humano (porque está subordinado al carácter “social” del individuo) que sirva de orientación a la disposición del enseñante y aprendiz, y también que hay una ausencia de discusiones programáticas sobre cómo enfrentar un proyecto educativo de autonomía a un contexto de cultura heterónoma.

Contexto y relaciones pertinentes

En el contexto de Europa durante la mitad del siglo XX, específicamente la Europa de los proyectos socialistas, marxistas y (post)estructuralistas, escribió Castoriadis críticas profundas al marxismo —a los marxismos—³ que después darían pie a la elucidación de una teoría sobre la institución de la sociedad por la sociedad misma.⁴ En breve, Castoriadis juzgaba de manera negativa el poder que había sido conferido a la Historia (como teleología) desde los escritos de Karl Marx.⁵

3. Entre los años 1948 a 1965 Castoriadis cofundó y dirigió el grupo *Socialisme ou Barbarie*, del cual formaron parte Claude Lefort (cofundador), Jean-François Lyotard, Edgar Morin, Marcel Gauchet, etc. Este colectivo publicó una serie de textos en los que criticaban el régimen burocrático de la URSS, así como su defensa o justificación por parte de los miembros de la Cuarta Internacional, al tiempo que promovían ideas concernientes a sindicatos obreros, movimientos de derechos obreros y su fortalecimiento.
4. Castoriadis recopiló sus intervenciones en *Socialisme ou Barbarie* para ser publicadas como la primera mitad de su libro más conocido y sistemático: *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. La segunda mitad corresponde a la elucidación de una teoría sobre el carácter radical del imaginario social y su papel en la constitución de sociedades específicas. En este artículo hago referencia a este libro, pero también a muchos artículos escritos por él, ya que las menciones a la educación son breves y están esparsas a lo largo de su obra.
5. En realidad, su oposición a la visión teleológica de la Historia se extiende más allá que a Marx (por ejemplo, está el caso de Hegel). Su crítica, que es indicativa de un problema mayor —el problema de la determinación—, está dirigida a la Historia de la filosofía que se piensa unificada y determinante.

El griego veía en ésta y otras concepciones teóricas el ejercicio de un mito muy poco probable: el de que el único ser existente es el ser determinado. En sus palabras, “la teoría que hace del ‘desarrollo de las fuerzas productivas’ el motor de la historia presupone implícitamente [sic] un tipo invariable de motivación básica para todos los individuos; a grandes rasgos, una motivación económica”.⁶ A modo de respuesta, su propuesta filosófica consistió en entender el mundo como la creación constante de una sociedad abierta. En otras palabras, el ser (siempre parcialmente indeterminado) de la sociedad se hace a sí mismo a través del tiempo, mediante la encarnación y creación de formas por parte de sus miembros. La historia, en contraste al elevamiento progresivo profesado por los intérpretes hegelianos, fue entendida por él como *creación*: “La historia es esencialmente *poiesis*, no poesía imitativa sino creación y génesis ontológico en y a través del hacer y representar/dicir de los individuos”.⁷ En consecuencia, los principios o “leyes” que deducimos de la historia no pueden tomar forma más que en retrospectiva y de manera fragmentaria. Más aún, estos principios se establecen desde la óptica específica de una sociedad en particular, lo que en definitiva altera el peso que adjudicamos a ciertos sucesos o su valor para la identidad propia de la sociedad que los observa.

Su contribución más importante fue probablemente radicalizar la imaginación humana, convirtiéndola en la capacidad fundacional del modo de ser social. Para Castoriadis, lo que distingue al ser humano no es su habilidad racional sino el hecho de que el ser humano es capaz de ser algo otro que racional. El ser humano instituye un mundo que le es significativo y, por lo tanto, participa de un mundo que excede por mucho la correspondencia entre lo que es y lo que necesita ser.

6. Cornelius Castoriadis. *The Imaginary Institution of Society*, Polity Press, Cambridge, 1998, p. 25. Nota: todas las traducciones de citas del inglés y del francés al español son mías.

7. *Ibidem*, pp. 3-4.

Esta teoría centrada en la creación de formas se comprende a partir de una serie de relaciones a través de las cuales es posible problematizar el mundo. Una fue la relación que Castoriadis estableció entre lo instituido (entendido como “estructuras dadas, instituciones y obras “materializadas”, sean materiales o no”)⁸ y lo instituyente (“aquel que estructura, instituye, materializa”),⁹ que permite entender la interacción entre el mundo que ya es y aquel que está por venir. Castoriadis también llama a la unificación de esta dinámica *lo histórico-social*. El imaginario instituido se refiere a la red de formas socialmente compartidas que han sido creadas y validadas por una sociedad en un momento determinado. Por otro lado, el imaginario instituyente es la “fuerza”¹⁰ que pertenece a cada sociedad y que le permite establecer constantemente significaciones no triviales que hacen posible la novedad. Una manifestación de cada polo se encuentra en la distinción más concreta entre lo tradicional y lo radical creativo. Mientras que el primer polo concierne a las formas y valores que ejercen su presencia atribuyendo sentido a una instancia extra social o cuya *raison d'être* queda entredicha, el segundo es el ejercicio (idealmente consciente) de la imaginación con el fin de instituir formas a través de las cuales la sociedad se rige y cuya razón de ser no es otra que la sociedad misma.

La segunda relación importante es la que Castoriadis explica entre los polos de tensión desde los cuales se configura la sociedad: éstos son la *psyché* y la sociedad o *colectivo anónimo*. En este punto, la contribución de Castoriadis difiere de otras reflexiones filosóficas más usuales: entre sujeto y objeto, o individuo y sociedad. Una de las razones por las cuales Castoriadis prefiere discutir el polo de la *psyché* es que su conocimiento sobre psicoanálisis le confiere argumentos importantes que ayudan a equilibrar los argumentos sociológicos sobre lo histórico-social. Otra razón es que el individuo —quien en su

8. *Ibidem*, p. 108.

9. *Idem*.

10. A la que Castoriadis se refiere en sus textos como una *vis formandi* más una *libido formandi*.

deliberación consciente se comporta como Sujeto— es pensado por Castoriadis como punto de encuentro, no como sustancia. Ello tiene fuertes repercusiones para su concepción de la educación, ya que nos obliga a pensar al individuo no como un ser *en sí* que perfecciona sus habilidades inherentes o sus cualidades esenciales, sino como un ser *para sí y para los demás* que es creado por su sociedad al tiempo que es capaz de modificarla a su vez.

La dupla *psyché* y sociedad es poseedora tanto de lo instituido como de lo instituyente, y por ello cada polo es capaz de reconocerse como extremo opuesto de una relación necesaria: la *psyché* es portadora de una imaginación radical, y la sociedad de un imaginario radical. La *psyché* operacionaliza la imaginación para dar forma a algo que antes no era/ existía, en ejemplos como sueños, obras de arte o delirios psicóticos. La sociedad, en contraste, concibe su imaginario como radical en tanto que nace de sí, en lugar de ser dado o impuesto. El imaginario, que está conformado por significaciones e instituciones, es radical porque es el ser específico de la sociedad en cuestión.

Los inicios helenos de la educación

Las interacciones entre *psyché* y sociedad, y entre lo instituido y lo instituyente, pueden entenderse con mayor claridad a través de la comprensión de la práctica educativa, en su variación pedagógica y como *paideia*. Éstas nos permiten entender las interacciones sociales en cuanto aluden a la apertura ontológica que Castoriadis atribuye a la sociedad. Y aunque las reflexiones sobre los distintos términos que significan educación no formaron parte sustancial del trabajo del griego, las menciones de éstos son centrales para comprender el esqueleto filosófico desarrollado por él. Para nuestros propósitos, tanto la *paideia* como la *praxis* pedagógica demuestran los principios rectores del que-hacer educativo, diametralmente opuestos a los objetivos actuales de numerosos sistemas escolares alrededor del mundo.

Antes de proceder a la definición de *paideia* y de pedagogía, será útil presentar un trasfondo histórico de la educación en Hellas, la Grecia de la Antigüedad. Este momento histórico-social es el origen de la significación de *paideia* y también un importante precedente histórico para la educación profesada en sociedades alrededor del mundo, identificadas con la etiqueta de “greco-occidental”. Además, es el ejemplo al que constantemente regresa Castoriadis como paradigmático de sociedades radicalmente creativas.

Paideia, cuya raíz etimológica *pais* significa infante, es la palabra que en la antigua Grecia indicaba educación. Desde las épicas de Homero han existido referencias a este término. Por ejemplo, la *paideia* de Telémaco¹¹ fue la educación que fue incorporando al buscar el paradero de su padre, Odiseo. Para Homero como para sus contemporáneos, la *paideia* era un proceso específicamente dedicado a los hijos de la aristocracia, quienes usualmente eran guiados por figuras paternales de gran estima social debido a sus proezas en vida (en el caso de Telémaco, su guía se llamaba Mentor).

Siglos después los espartanos vendrían a reconocer la *paideia* en términos militares, mediante la enseñanza de artes de guerra tanto a niñas como a niños. El caso específico de Esparta difiere mucho de precedentes y coetáneos, no solamente por promover un aprendizaje abierto a la población general sino también por hacerlo un aprendizaje específico. Sin embargo, hasta donde sé no existe bibliografía que indique la adopción de los modos de la *paideia* espartana por otros pueblos helenos.¹² En contraste, reverbera a través de la historia el ejemplo de *paideia* profesado por la ciudadanía ateniense durante el siglo V a.C., un caso privilegiado de educación cívico democrática. Este momento históri-

11. Véase Homero, *Odisea*, Madrid, 1993.

12. El trabajo de Werner Jaeger en el primer volumen de su *Paideia: los ideales de la cultura griega*, concretamente en el capítulo quinto, es quizás una excepción a la regla. Entre las fuentes limitadas de las que hace uso está la poesía de Tirteo y la *Constitución de los lacedemonios*, de Jenofonte.

co-social es fundacional en tanto que la *paideia* se extendió a la *polis* entera y promovió una orientación política basada en la participación activa. A diferencia de los espartanos, los atenienses atentaron contra la estructura jerárquica previamente reconocida en Hellas y educaron sobre el ejercicio de una democracia directa.

A cada *paideia* corresponden sus *paideusis*, o educadores. Este papel fue atribuido particularmente a dos figuras de gran importancia en Hellas: los poetas y las *polis*. Los primeros —Homero, Heródoto, Tirteo, Solón, por nombrar algunos— reflejaban a través de su lírica y sus discursos el espíritu compartido con sus pares. Elegías para la batalla, recuentos cotidianos de la vida campirana, reflexiones sobre el espíritu que debe permanecer en la sociedad, son maneras que garantizaron el aprecio y la admiración de la población por los poetas, de modo que notaban en ellos características propias de sí mismos.

Las *polis* también educan. Existen varios registros históricos que testimonian este sentimiento. Se dijo de Atenas que educaba a través de sus muros (arquitectura) y de su modo de ser. La *polis* de Atenas, si la entendemos como el historiador francés Édmond Lévy,¹³ es *polis* tres veces: 1) es el lugar físico, 2) es su institución, o 3) es sus ciudadanos.¹⁴ Así, Atenas al igual que un poeta es *paideusis* al representar los valores (las formas) compartidas por sus miembros. Más aún, Atenas supuso un ejemplo de institución política y social para otros pueblos helenos, por lo cual fue apodada por Parménides “la educadora de Grecia”.¹⁵

13. Edmond Lévy, “La Cité Grecque: Invention Moderne ou Réalité Antique?” en *Du Pouvoir dans l’Antiquité: Mots et Réalités*, Droz, Ginebra, 1990.

14. La distinción también tiene relevancia actual, especialmente en tiempos en que naciones *ex-situ* pierden (debido a razones como el cambio climático o por haberse convertido en zonas de guerra) su territorio y lo que los une es su identidad conjunta como miembros de la misma sociedad, así como la permanencia de una instancia política que garantece sus derechos ante la comunidad internacional.

15. Véase Tucídides, “Discurso fúnebre de Pericles” en *Historia de la Guerra del Peloponeso. Libro II*, interclassica.um.es.

Más allá de su reconocimiento histórico, la *paideia* ha sido revivida por clasicistas como Werner Jaeger (quien dedicó tres volúmenes para discutir el entrelazado de educación y cultura que forjó a Grecia en la Antigüedad) y pensadores como Cornelius Castoriadis para su interpretación en tiempos modernos. Las múltiples definiciones superpuestas que le han sido atribuidas explican el carácter no intencionado, cotidiano y específico de la educación. A continuación desarrollo las tres definiciones que he identificado en los escritos de Castoriadis.

Paideia, un concepto trisémico

La primera definición castoriadiana de *paideia* equivale a socialización. En la sociología clásica (Georg Simmel, Émile Durkheim, Talcott Parsons), “socialización” se refiere al proceso mediante el cual se forma a nuevos individuos para comportarse como parte de una sociedad. Este proceso sucede regularmente desde la infancia (aunque también puede referirse a la introducción de extranjeros en una sociedad), partiendo de un momento en el que el recién llegado no puede ser considerado un individuo, sino una *psyché*. Ésta es un flujo incesante de deseos-intenciones-afectos que no responden ni a las formas ni a las lógicas sociales.¹⁶ En su estado primigenio la *psyché* se comporta como una mónada cuya cerrazón será rota a través de una violencia afectiva y eventualmente será i(nter)rumpida para su adecuación a las lógicas sociales. En pocas palabras, lo que sociológicamente se conoce como “socialización”, psicoanalíticamente es llamado “sublimación”.

La intervención castoriadiana del concepto de socialización al invocar la idea de *paideia* quiere denotar que la formación de un individuo es un proceso educativo mediante el cual la sociedad extiende una serie de significaciones, que después el individuo porta como expresión específica de sí mismo. En otras palabras, la *psyché* que una vez formó

16. Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, p. 300.

el mundo único del recién nacido se repliega dejando terreno para la adopción de formas y modos de ser en los que el individuo termina reconociéndose y desde los cuales aprende a relacionarse con el mundo.

Ahora bien, mientras que la sociología ha condicionado el concepto de socialización a tener una connotación reproductiva y preservativa, Castoriadis la concibe como creativa. Debido a que el único mundo que podemos habitar es el histórico-social, y que este mundo conlleva una serie de valores, normas, preceptos (significaciones sociales imaginarias) específicos a la sociedad desde la cual uno/a se relaciona con ese mundo, se entiende que debe haber un proceso de auto institución social a través del tiempo que incluye, pero no está reducida a la formación de miembros de tal o cual sociedad. La *psyché*, obligada a aceptar para su funcionalidad principios que le permitirán sostener relaciones, se convierte a través de su socialización en un fragmento recursivo de su sociedad. Al tiempo que adquiere herramientas para sobrevivir con otros, mantiene un carácter que problematiza la suficiencia y adecuación de las herramientas obtenidas. Lo que sigue es la posibilidad de agencia, el poder instituyente.¹⁷ La posibilidad de agencia, tan pequeña como pudiera ser, es el centro de atención para Castoriadis.

Para entender esto habrá que superar esta definición tan general de *paideia* y considerar su presencia en el hacer(se) específico de un momento histórico-social. Castoriadis, como ha sido subrayado en numerosas ocasiones por él y por sus estudiantes y críticos, consideraba que el ejemplo más radical de una *paideia* fiel a la cualidad creativa de la sociedad es el de la *polis* ateniense durante el siglo V a.C., también conocida como la Atenas democrática. Esa sociedad, popularmente denominada con el título de “primer *polis* en Hellas” (sin especial atención al precedente lacedemonio), representa la emergencia simultánea de

¹⁷. Solamente en casos hipotéticos extremos se puede concebir una sociedad que engendre individuos incapaces de actuar por sí mismos, a nivel de funcionalidad.

la filosofía y la política (esta última a manera de democracia directa), y para nuestros fines, un ejemplo paradigmático de educación cívica.

El perfil de la educación ateniense es la formación de ciudadanos capaces de cuestionar y deliberar acerca del ser y la dirección de la *polis* (las dos actividades fundamentales para la filosofía y la política). Una educación así nos remite al sueño emancipador que tomó fuerza en América Latina en la década de los cincuenta. Lo que marca una diferencia infranqueable entre la *paideia* de los hombres libres y la pedagogía de los oprimidos, es por lo menos un par de características: 1) la constitución del ser social de los individuos en cuestión, y 2) la manifestación del proceso educativo (como educación no intencionada o intencional).

El ateniense era característicamente masculino, libre y adulto. En la antigua *polis* se calcula un número aproximado de 40 mil atenienses, sin contar a mujeres, infantes y esclavos. Considerando que solamente los hombres eran capaces de participar en la política, es importante notar que el interés de Castoriadis está en que cada uno de los 40 mil ciudadanos tenía la oportunidad y responsabilidad de decidir sobre el destino de Atenas. En otras palabras, cada uno de ellos era un fragmento de Atenas, de su voluntad y su institución.

La *paideia* de Atenas no estuvo constreñida a las paredes de un edificio ni a la enseñanza de individuos específicos. La presencia de sofistas, en este periodo, no significó la institucionalización de un modelo educativo, ni de otros aspectos (por ejemplo, la didáctica) que son creaciones históricas posteriores y que reconocemos en la escolarización. La tutoría especializada de un sofista era una de muchas maneras en las cuales se podía aprender, quizás una de las menos democráticas.¹⁸ La *paideia* en Atenas estaba incorporada en la vida cotidiana. Se educaba a través

18. Véase Henri-Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, Nueva York, 1956.

de la arquitectura, de la puesta en escena de las tragedias griegas, de la convivencia en el *ágora* y de la discusión en la *ekklesia* (asamblea general). La *paideia* ateniense, entonces, es más que la irrupción violenta de la sociedad en la *psyché* de los recién llegados; es el ejercicio constante y no intencionado de las significaciones de la sociedad por sí misma con el propósito de afirmar su ser como *esa* Atenas. A ello llama Castoriadis una *paideia* verdadera, que, al igual que el ejercicio de una política o una democracia “verdadera”, concede que la búsqueda social es la búsqueda por la autonomía.

Como es bien sabido, el experimento ateniense duró menos de un siglo. Esto, en lugar de anunciar simplemente la fragilidad inherente al establecimiento de una democracia auténtica, indica asimismo la necesidad de una educación de la sociedad por la sociedad misma que constantemente promueva la valía de la crítica profunda y la deliberación sobre la institución y limitación política. La pérdida de democracia fue indicativa del cambio de valores positivamente investidos por la ciudadanía.

Además de la *paideia* socializante y la que se traduce a educación cívica, una tercera definición del concepto como *cultura* aparece en los escritos y entrevistas más tardíos de Castoriadis. A diferencia de una educación descrita desde una óptica psicosocial o histórica, la tercera aproximación al término surge de los debates que Castoriadis suscitó en torno al estado político social de Europa durante los años ochenta. En varias contribuciones Castoriadis hace hincapié en la importancia que la *paideia* juega en relación con la cultura y la cohesión social. De hecho, admite que no hay posibilidad de sociedad sin *paideia*.

Desde esta óptica, ya anunciada de cierto modo en nuestro análisis de la Grecia antigua, *paideia* es la expresión de una educación que se extiende al terreno de la creación cultural. La definición de *paideia* en este contexto es la siguiente: “cualquier cosa que, en una sociedad dada,

dentro del dominio público, va más allá de lo simplemente funcional o instrumental y que, sobre todo, presenta una dimensión invisible investida positivamente por los miembros de dicha sociedad”.¹⁹ Veamos en detalle esta definición.

Primero, se refiere a un proceso que sucede en el dominio público, la calidad del cual se ha puesto en duda a lo largo del siglo XXI. La creación cultural, en su significado más amplio, es la creación de significaciones socialmente compartidas, lo cual implica compartir las en espacios y a través de métodos que actualicen la vida pública. Si bien esos espacios y métodos siguen vigentes y varían en consistencia dependiendo de la sociedad en cuestión, las teorías sobre la posmodernidad/modernidad tardía/modernidad líquida²⁰ han mostrado suficientemente la realidad de la privatización de la vida social, a grado tal que la creación cultural en la esfera pública se ha transformado en una resistencia constante a su inversión privada.

Segundo, la *paideia* es todo aquello que va más allá de lo funcional/instrumental. Para los conocedores de Castoriadis esto equivale a estipular que la creación cultural se sobrepone a la lógica ensemblista-identitaria.²¹ Este concepto tan importante para la ontología creativa del griego se refiere a las (proto)instituciones que permiten el orden y la categorización en la vida social, incluyendo el lenguaje y el hacer. Sin ahondar demasiado en algo que requiere un trabajo detallado, explicaré que “ir más allá” de esta lógica de supervivencia y continuidad anuncia también que la creación cultural excede lo que reconocemos como “necesario” para la vida diaria. La *paideia* así entendida es la construcción de redes de significaciones que hacen de la vida mucho

19. Cornelius Castoriadis, “*Paideia and Democracy*” en *Counterpoints*, Jstor, vol. 422, 2012, pp. 71–80, pp. 71–72.

20. Por ejemplo, *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard, *Las consecuencias de la modernidad* de Anthony Giddens, y *Modernidad líquida* de Zygmunt Bauman.

21. Cornelius Castoriadis. “Transformation sociale et création culturelle” en *Critique sociale et création culturelle*, Presses de l’Université de Montréal, Montréal, vol. 11, N° 1, 1979, pp. 33–48, p. 35.

más que el acto de sobrellevar tareas para la reproducción de un ser específico.

Tercero, Castoriadis se refiere a la dimensión invisible, o aquello que es suscitado a partir de lo visible, de lo más evidente. Tomemos como ejemplo escuchar una melodía de jazz. La matemática de las notas y los instrumentos involucrados (piano, batería, trompeta, saxofón) son elementos “visibles” o evidentes de la melodía. Pero lo que motiva la *paideia* es aquello que cada uno descubre cuando se toca/escucha la música, que incluye improvisación, compatibilidad entre los instrumentos de la banda, los sentimientos del escucha y las relaciones mentales que ella/él puede establecer con la pieza.

Cuarto, está implícito que la *paideia* de una sociedad supone la creación de formas por parte de sus miembros (fragmentos móviles de significación) e idealmente, su autorreconocimiento como fuente de dichas formas.

Una ventaja de traer la *paideia* a situaciones contemporáneas es que permite establecer términos de discusión para juzgar la habilidad de una sociedad con tendencias neoliberales a establecer sus significaciones de manera autónoma y democrática. Simultáneamente, al enfocarse en el tema de la cultura, uno puede tomar ejemplos de interacción social como el de un encuentro entre artista, obra de arte y público/audiencia, para comparar casos de creación autónoma —como el de un poeta *paideusis* griego— con otros más polémicos —como la exhibición de arte en galerías y museos contemporáneos.

El veredicto de Castoriadis fue negativo: sociedades como la francesa de los años ochenta valoraban positivamente significaciones muy diferentes a aquellas aplaudidas por el público heleno. A las virtudes que

Pericles²² enalteció frente al pueblo ateniense (el amor por la belleza y la sabiduría) se podría contraponer valores de fama, lujo, eficiencia, producción que le son propios al imaginario capitalista. Además, los espacios se han tornado cada día menos públicos y más autorreferentes (la academia universitaria es un ejemplo privilegiado de esto), haciendo de los museos un lugar para la taxidermia de la fauna artística y del encuentro con la audiencia, un espacio de tolerancia silente más que de crítica y provocación.

Podemos ser más concretos. Así como lo exhibe Damon A. Young en su artículo “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic *Paideia*”, la tragedia griega —otra de las grandes herencias de la Atenas del siglo V a.C.— era un foro de educación en democracia para la audiencia de la obra. De la mano de escritos de Jean-Pierre Vernant²³ (uno de varios historiadores franceses con quien Castoriadis solía debatir sobre la correcta interpretación de la Antigüedad en Grecia), Young describe cómo la interacción entre los personajes principales y el coro acerca de un contenido específico (la tragedia del héroe) permitió por primera vez al público ateniense analizar su propia sociedad en contraste con las historias pre-dóricas de Homero.²⁴ El héroe trágico, de acuerdo con Vernant, se presentaba a la audiencia como problema, no como modelo a seguir, y el coro manifestaba las voces y juicios de la ciudadanía en respuesta a los eventos que sucedían. También, el héroe era una figura del pasado, en contraste con un coro que expresaba los sentires contemporáneos. A través de un proceso de “objetivación de la tradición cultural de la *polis* [...]” se permitió a la audiencia de la *mimesis* ateniense distinguir entre el mito *per se* y la narrativa creativa por primera vez”.²⁵ Es decir, la puesta en escena de una tragedia grie-

22. Citado en Cornelius Castoriadis, *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, Oxford University Press, Nueva York, 1991, p. 288.

23. Véase Jean Pierre-Vernant en Jean-Pierre Vernant & Pierre Vidal-Naquet, *Mythe et tragédie en Grèce Ancienne*, Editions Maspero, París, 1977.

24. Damon A. Young, “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic *Paideia*” en *Democracy and Nature*, Carfax, Londres, 2003, vol. 9, N° 2, pp. 221–235, p. 225.

25. *Idem*.

ga sirvió de instrumento para el debate y para la reflexión crítica, al oponer los valores atenienses a aquellos que le precedieron; al tiempo que enfrentaba al público al esfuerzo creativo individual del dramaturgo. Más aún, la tragedia tuvo el efecto de contraponer la tradición (el imaginario instituido) a la afirmación del ser ateniense (el poder instituyente).

Mucho de este quehacer nos ha de parecer familiar, pues en la actualidad el teatro puede servirnos para efectos similares. La variedad de aproximaciones al escenario también ha generado novedades que hacen imposible la tarea de reducir el espectro teatral al modelo trágico. Sin embargo, lo que Young y Vernant suponen a través de sus ejemplos es que la tragedia ática era un catalizador para la reflexividad crítica, de manera tal que se destilaba el “*telos político*” de Atenas y obligaba a la audiencia a decidirse en contra de significaciones como el *hubris* o el apoliticismo y a favor de significaciones correspondientes a la democracia. Ello es algo que el género teatral actual no suele provocar.

De hecho, Castoriadis estaba convencido de que la época en que vivimos —la del posmodernismo y lo posindustrial— ha atropellado la lógica correspondiente a la actualización de la autonomía en las dimensiones individual y social. En contraste, la lógica que se ha perpetuado e incluso fortificado a través de la creación cultural pero también del hacer social y político, es aquella que promueve la expansión y el dominio de la (pseudo)racionalidad, del Progreso con “P” mayúscula.²⁶ Es aquella que “se encarna en la cuantificación y conduce a la fetichización del ‘crecimiento’ por sí misma”.²⁷ Esta lógica característica del capitalismo, al encontrarse sin su contrapeso original, atenta contra la reflexividad crítica y también por ello contra la posibilidad de una *paideia* “verdadera”. Como escribió Alfonso Ibañez en su ensayo

26. Cornelius Castoriadis, “La época del conformismo generalizado” en *El mundo fragmentado*, Terramar, La Plata, 2008.

27. *Ibidem*, p. 20.

Castoriadis o el proyecto de autonomía democrática, “todo esto viene acompañado de una des-educación política de los ciudadanos que los disuade de participar en los asuntos públicos para dejarlos en manos de los expertos”.²⁸ La consecuencia que avista Castoriadis es la institución de una sociedad que valora el pasado, pero es incapaz de concebirse de manera positiva; es decir, una sociedad que no puede pensarse a partir de sus propios valores sino a través de la comparación/negación de otros.

Dentro de la paideia, la praxis pedagógica

La nota oscura de Castoriadis sobre el estado fragmentado de las sociedades actuales podría llevarnos al pesimismo o al conformismo generalizado. Sin embargo, es la base idónea para preguntar: ¿qué alternativas nos quedan? La respuesta es: un hacer pensante intencional. Esto es lo que se reconoce en la literatura (pos)marxista como *praxis*.²⁹ Castoriadis en particular entendió la *praxis*³⁰ como un hacer asociado a la promoción de autonomía (social e individual), por lo cual era capaz de mantener una confianza extrema en que la apertura del ser social no puede escapar a su posible democratización. La dificultad que encuentro con este argumento es que Castoriadis nunca explica de qué manera reverbera el hacer intencional (*praxis*) en la institución de una cultura (*paideia*) no intencionada y abarcadora de la sociedad entera.

28. Alfonso Ibáñez Izquierdo. “Castoriadis o el proyecto de la autonomía democrática” en *Areté: Revista de Filosofía*, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, vol. 16, N° 2, 2004, pp. 207–241, pp. 232–233.

29. Tómese, por ejemplo, la definición que Paulo Freire promueve en su libro *La pedagogía de los oprimidos*: la *praxis* es un hacer que combina acción con reflexión. Para Freire, a diferencia de Castoriadis, el acento de la *praxis* debía ser puesto sobre el balance entre ambas actividades. Demasiado de cada una devendría en exageración y perversión. Para un análisis interesante acerca del concepto véase Gyorgy Markus, “Praxis and Poiesis: Beyond the Dichotomy” en *Thesis Eleven*, Sage: Melbourne, vol. 15, N° 1, 1986.

30. Cornelius Castoriadis, “Theory and Revolutionary Project”, capítulo 2 de *The Imaginary Institution of Society*.

La única pista se encuentra en las escasas menciones que hace de los distintos modos de la *praxis* para explicar su correspondencia al posible futuro democrático. Castoriadis distingue en *La Institución Imaginaria de la Sociedad* entre tres haceres que pueden ser encarnados como *praxis*: la política, la pedagogía y la medicina³¹ (que en otros textos cambia por el psicoanálisis). Las últimas dos son descritas como haceres que existen en una dimensión intersubjetiva del mundo histórico-social. Esto quiere decir que tanto la medicina como la pedagogía cobran sentido como prácticas en el encuentro cotidiano entre las partes interesadas, y pueden ser entendidas solamente como ese encuentro específico. Por otro lado, la política es, como ya ha sido descrita a través del ejemplo ateniense, un hacer preocupado por la organización y la institución de la sociedad. En lugar de funcionar a partir del hacer intersubjetivo entre individuos, la política implica el hacer de la sociedad por la sociedad misma (por el colectivo anónimo, si utilizamos su término preferido). En otras palabras, la política evidencia la existencia de una dimensión social que excede el ámbito intersubjetivo.

El propósito de la política en su acepción de *praxis*, y por ende el objetivo último de cualquier otro modo de *praxis* social, es “crear instituciones que, siendo internalizadas por individuos, facilitan al máximo el acceso a su autonomía individual y su participación efectiva en todas las formas de poder explícito existentes en la sociedad”.³² Por añadidura, la *praxis* pedagógica se presenta como un terreno arduo pero prometedor para la promoción de autonomía.

Como concierne al encuentro entre pupilos y maestras/os, la pedagogía requiere la promoción constante e intencional de la autonomía de los involucrados. Esto se traduce en que las interacciones entre el individuo interesado por aprender y aquel capaz de enseñar dé lugar

31. Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, p. 75.

32. Cornelius Castoriadis, *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, p. 173.

a una mayor habilidad en el ejercicio consciente de la auto-institución de normas, especialmente por parte del enseñante.³³

Se puede distinguir entre dos procesos simultáneos que hacen la *praxis* pedagógica. Por un lado, se trata de un encuentro para enseñar y aprender. Por otro, se trata de un encuentro y reconocimiento del otro. Más específicamente, se reconoce al otro en su calidad de Sujeto autónomo. El Sujeto, a diferencia de un individuo, es la presentación de este último como agente de crítica y deliberación. Va más allá de su institución como fragmento móvil de su sociedad y tiende, a través de su *praxis*, hacia la transformación radical. Es decir, el Sujeto instituye mediante su relación pedagógica.

En el fondo, para que la relación pedagógica sea posible, es necesaria una apertura a la alteridad. Es decir, al reconocer al otro como Sujeto autónomo uno reconoce la radicalidad de su otredad. Ello indica la existencia de una disposición que le es propia al individuo —en realidad, a la *psyché* que es la primera instancia en la que se percibe una apertura al ser social—, la cual se aúna a la disposición del otro y de lo otro a ser reconocido. Estas disposiciones no fueron descritas en detalle por Castoriadis, y por ello suponen un límite a su aproximación sobre el imaginario educativo.

Un caso particularmente interesante de pedagogía en autonomía es registrado por Sophie Wustefeld en su artículo “Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade”. Wustefeld ha estudiado la emergencia y práctica de un movimiento llamado *pedagogía institucional*, liderado en parte por Georges Lapassade, quien fuera colega de Castoriadis y colaborador en el grupo *Socialisme ou*

33. Numerosos pedagogos, desde John Dewey hasta Peter McLaren, han notado que la mayor dificultad al querer establecer una relación pedagógica autónoma es el imaginario instituido de los/las maestros(as), ya que las prácticas precedentes aprendidas por ellos (con acento en dinámicas de disciplina y orden) obstaculizan la mayoría de las veces el encuentro genuino entre iguales.

Barbarie. La passade aplicó los principios filosóficos castoriadianos al territorio escolar, haciendo que la labor educativa fuese creación de los/las estudiantes y no imposición de los/las maestros/as ni del aparato administrativo. Parte del proyecto implicaba el fortalecimiento de relaciones entre pares, para que el alumnado como colectivo tuviese la primera palabra acerca del currículo y los tiempos, en lugar de admitir la imposición de la autoridad del maestro. Ello alimentaba la iniciativa del aprendiz al tiempo que ejercitaba la actividad política dentro de la escuela. También se promovía de manera consciente (en el pensar y el hacer) la autonomía individual y social.

Uno podrá notar que la propuesta por una pedagogía con estas características es una apuesta y también materia de esfuerzo. Más aún, la pregunta que emerge es si un hacer de este tipo puede mantenerse a flote por períodos prolongados. Será importante subrayar, entonces, que la *praxis* pedagógica de Castoriadis es inherentemente revolucionaria. Por lo tanto, es una práctica que debe estar motivada por transformar una cultura heterónoma o, en el mejor de los casos, por mejorar el estado de una cultura autónoma. Ésta es la relación que existe entre *paideia* y pedagogía: dentro de la primera encontramos la segunda. El hacer intencional con el propósito de generar mayor autonomía debe desearse en su modalidad no intencionada, como el ejercicio cotidiano de la educación de la sociedad por sí misma.

Límites de la aproximación y conclusión

La *paideia* de una sociedad ha sido explicada como su autoafirmación a través de modos de socialización, educación cívica y creación cultural. Concerne a la sociedad como totalidad y, por tanto, excede el hacer educativo en su dimensión intersubjetiva. La *paideia* es un hacer no-intencionado que si promueve la autonomía social adquiere el adjetivo de “verdadero”, ya que replica el modo de ser más genuino de la sociedad en cuestión (de las voluntades de sus miembros). Dentro

de ella, a nivel intersubjetivo, emerge la *praxis* pedagógica cuando la relación educativa promueve la autonomía de las partes. A ésta le es propio un carácter intencional que implica el esfuerzo y la apuesta de quien busca enseñar y aprender.

Existen algunos problemas con el esqueleto filosófico de Castoriadis que vendría bien comentar para resolverlos y superarlos. Ya he señalado dos de ellos: 1) la ausencia de carácter “humano” en la teoría, y 2) la falta de discusiones programáticas acerca de la *praxis* pedagógica.

Es importante notar que los escritos de Castoriadis, como se indicó en la introducción del presente artículo, tratan al individuo como punto de encuentro. Castoriadis lo llama un individuo *social* que se relaciona con otros individuos y objetos *sociales*. En lo que he estudiado de su obra no parece haber mayores referencias al ser *humano*. Dado que el individuo es casi en su totalidad una creación social, los valores que ejerza serán aquellos que adoptó del imaginario correspondiente. Siendo éste el caso, la aproximación castoriadiana no nos puede proveer una concepción fuerte de la constitución personal del individuo, más que en lo referente al Sujeto.

La ausencia de un carácter humano se refiere, pues, a la falta de reconocimiento en la obra de Castoriadis a una serie de *disposiciones* que sean propias a los individuos y que permitan una mejor apropiación de la búsqueda de autonomía. Al haberse enfocado principalmente en la institución política de la sociedad, Castoriadis olvidó prestar atención a la conformación ética y afectiva de los seres humanos.³⁴ Así lo reconoce la filósofa húngara Ágnes Heller (quien cataloga al griego como neoaristotélico), estipulando que en las preocupaciones de Castoriadis

34. Éste es un punto de desacuerdo entre Castoriadis y Ágnes Heller. Para una exploración de su discusión véanse las contribuciones de Heller y Castoriadis en *Pour une Philosophie militante de la démocratie. Autonomie et autotransformation de la société. Hommage à Cornelius Castoriadis*, Revue Européenne de Sciences Sociales, Cahiers Vilfredo Pareto, Librairie Droz, Ginebra, 1989, tomo XXVII, N° 86, pp. 161-171.

“Los libros 8 al 10 de la Ética a Nicómaco son relegados al fondo; las virtudes aristotélicas son mencionadas en cuanto se manifiesten como justicia política; el hombre bueno como distinto al buen ciudadano tampoco capture su interés”.³⁵ Él respondió a la crítica de Heller con que no había necesidad de discutir la ética si ya estaba siendo abarcada en su política. Esto bien pudo ser el caso para el objeto central de su teoría —la institución imaginaria de la sociedad—, pero el caso de la educación es distinto.

La ontología de la creación y el proyecto radical de autonomía de Castoriadis permiten a quien los estudia completar el esqueleto filosófico con las significaciones que sean propias de cada sociedad específica. Como una teoría general de la sociedad, da lugar a muchas posibilidades para “rellenar” los espacios que han quedado vacíos con las distintas formas socialmente compartidas que caracterizan el ser de la sociedad. Sin embargo, al enfrentarse al caso de una institución central como la educación, uno se percata de que existen catalizadores para promover un ejercicio a fondo de modos de ser autónomos. Estos catalizadores —que denomino disposiciones ético-afectivas— debieran formar parte de la misma estructura teórica básica desde la cual pensar el hacer revolucionario.

El carácter humano que busco se refiere en parte a un reconocimiento de la ética en el terreno del hacer cotidiano. He aprendido a través de proyectos pedagógicos del siglo XX³⁶ que existen modos de apertura a la alteridad que hacen más interesante el encuentro intersubjetivo entre enseñante y aprendiz; significaciones que participan del afecto de la *psyché* y de la responsabilidad moral del individuo, que no necesariamente se traducen en el florecimiento de una *polis* como producto último del hacer autónomo. Los ejemplos abundan, y varían dependiendo de la tradición filosófica a la que uno se adhiera. Empero, cualesquiera

³⁵. *Idem*.

³⁶. En el trabajo de John Dewey, Iván Illich y Paulo Freire.

que sean las formas que estas disposiciones tomen, deben estar unidas a la significación de autonomía. Por tanto, la pregunta “¿cuáles son las disposiciones que han de ser propuestas y practicadas?” deberá ser formulada a partir del deseo que los integrantes de una sociedad sientan hacia la autonomía propia y del otro.

La segunda objeción a la aproximación castoriadiana es la falta de discusión acerca de la *praxis* pedagógica. Si las menciones a la *paideia* son breves, más escasas son las concernientes a la pedagogía. Su importancia, sin embargo, es mayor que la manifestación de un modo concreto del proyecto de autonomía: está en la recuperación de un sentido de utopía en tiempos que no las permiten más. Un tipo de educación revolucionaria en tiempos neoliberales es un proyecto improbable, y por lo tanto indispensable. Hay mucha información acerca de este tipo de iniciativas y de cómo han sido instituidas en distintas sociedades (la *pedagogía institucional* de Lapassade es una de ellas). Su análisis nos permite cuestionar asuntos de corte pedagógico y político, y ahora también económico, como el papel de la autoridad docente y administrativa. También permite la emergencia de la pregunta fundamental sobre la que estará basada cualquier pedagogía crítica y autorreflexiva: ¿qué tipo de educación corresponde a nuestra sociedad?

Afortunadamente, ambas limitaciones inspiran reflexiones. Los conceptos de *paideia* y pedagogía también invitan a reconsiderar la educación como institución central de la sociedad íntimamente relacionada a la creación de nuevos modos de ser más autónomos. Y a pesar de que se trate de un esfuerzo a contracorriente, examinar las bases sobre las que erigimos nuestras relaciones culturales seguirá dando pie a encuentros en los que se cuestione “la sabiduría autonombrada, serenidad y autoridad de lo Real”.³⁷ Este texto sugiere la adopción de

37. Zygmunt Bauman, *Culture as praxis*, Sage Publications, Londres, 1999.

una educación comprometida que parta del esfuerzo intencional y reverberar en el hacer de la sociedad. X

Fuentes documentales

- Bauman, Zygmunt, *Culture as praxis*, Sage Publications, Londres, 1999.
- Castoriadis, Cornelius, “Transformation sociale et création culturelle” en *Critique sociale et création culturelle*, Presses de l’Université de Montréal, Montréal, vol. 11, N° 1, 1979, pp. 33–48.
- *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, Oxford University Press, Nueva York, 1991.
- *The Imaginary Institution of Society*, The MIT Press, Cambridge, 1998.
- *El mundo fragmentado*, Terramar, La Plata, 2008.
- “Paideia and Democracy” en *Counterpoints*, Jstor, vol. 422, 2012, pp. 71–80. www.jstor.org/stable/42981755
- Dewey, John, *Experience and Education*, Simon & Schuster, Nueva York, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, Londres, Nueva York, 1996.
- Heller, Ágnes, “With Castoriadis to Aristotle; from Aristotle to Kant; from Kant to Us” en *Pour une Philosophie militante de la démocratie. Autonomie et autotransformation de la société. Hommage à Cornelius Castoriadis*, Revue Européenne de Sciences Sociales, Cahiers Vilfredo Pareto, Librairie Droz, Ginebra, 1989, tome XXVII, N° 86, pp. 161–171.
- Homero, *Odisea*, Gredos, Madrid, 1993.
- Ibáñez Izquierdo, Alfonso, “Castoriadis o el proyecto de la autonomía democrática” en *Areté: Revista de Filosofía*, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, vol. 16, N° 2, 2004, pp. 207–241.
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 2004.

- Lévy, Édmond, “La Cité Grecque: Invention Moderne ou Réalité Antique?” en *Du Pouvoir dans l’Antiquité: Mots et Réalités*, Droz, Ginebra, 1990.
- Markus, Gyorgy, “Praxis and Poiesis: Beyond the Dichotomy” en *Thesis Eleven Journal*, Sage Publications, Londres, vol. 15, N° 1, pp. 30–47.
- Marrou, Henri-Irénée, *A History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, Nueva York, 1956.
- Tucídides, “Discurso fúnebre de Pericles” en *Historia de la Guerra del Peloponeso. Libro II*, interclassica.um.es.
- Vernant, Jean-Pierre y Pierre Vidal-Naquet, *Mythe et Tragédie en Grèce Ancienne*, Librairie François Maspero, París, 1977.
- Wustefeld, Sophie, “Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade” en *Educational Philosophy and Theory*, Routledge, Londres, 2018, vol. 50, N° 10, pp. 936–946.
- Young, Damon A., “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic Paideia” en *Democracy and Nature*, Carfax, Londres, 2003, vol. 9, N° 2, pp. 221–235.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.