

**ENSEÑAR ENTRE IGUALES.  
LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS  
DEMOCRÁTICOS. MANSUY, D. (2023)  
EDICIONES IES**

**CARMELO GALIOTO-ALEGRA**

*Universidad Católica del Maule*

*cgalioto@ucm.cl*

<https://orcid.org/0000-0001-6951-8172>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

**Cómo citar este artículo:**

Galioto, C. (2024). Daniel Mansuy. *Enseñar entre iguales. La educación en tiempos democráticos*. Ediciones IES. *Revista Palabra y Razón*, 25, pp. 171-183

<https://doi.org/10.29035/pyr.25.171>

“Enseñar entre iguales”: un título que encierra ya en sí mismo, de manera eficaz, el eje central del libro que aquí se reseña. Se trata de un texto de filosofía política y, añadiría yo, de filosofía de la educación. O al menos: desde esta lupa voy a proponer claves interpretativas y aportes críticos al planteamiento del libro.

¿Qué mutaciones experimenta y qué destino espera al acto de enseñar, si eso se plantea desde un plan radical de igualdad? Dicha pregunta se justifica y comprende a partir del subtítulo del libro: la educación en tiempos democráticos. Este ayuda a declarar cuál es la hipótesis que el libro hila y teje: las actividades educativas (en particular, aquellas que se desarrollan en sistemas formales de enseñanza) se vuelven imposibles o, cuando menos, profundamente mermadas y deterioradas, por y desde el ideario de la democracia y, en específico, por el plano de igualdad que esta quiere establecer. El problema sería, más o menos, el siguiente: ¿cómo educar si la asimetría (o jerarquía) entre quien enseña y quien recibe la enseñanza es borrada bajo el supuesto que la democracia fomenta la igualdad de condiciones en contra de diferencias jerárquicas? El ideal democrático implicaría entonces un ataque mortal a la autoridad: este gesto sería fatal para las tareas educativas.

El libro explora las implicancias de estas preguntas, desarrollando su andamiaje argumentativo con el objetivo de mostrar la relación problemática entre democracia y educación; en palabras de la introducción del libro: “La democracia moderna se funda en la aspiración a la igualdad, y ese anhelo tiene consecuencias pedagógicas. Para decirlo en simple —aunque espero justificar esta aserción en las páginas que vienen— no sabemos bien en qué consiste educar en democracia, educar según los principios democráticos. En definitiva, no sabemos bien qué significa *enseñar entre iguales*” (Mansuy, 2023 p. 15).

Señalo desde ya un mérito del libro para el contexto de Chile: plantea preguntas y cuestiones incómodas, pero necesarias, hacia el campo de la educación (en su práctica cotidiana y sistémica). Estos ámbitos son a menudo presos de miradas y abordajes basados en la mejora continua de los procesos, como si el meollo del asunto fuera lo de mover ciertas perillas o inventar nuevos botones por presionar para que el sistema educativo funcione y, por fin, suba el nivel de los resultados que los *test* y mediciones nos devuelven periódicamente.

El libro nos ubica en otro plano: lo de las ideas que nutren e inspiran las prácticas humanas y políticas (es decir, que las rigen y están a la base de ellas), las implicancias que tienen sobre dichas prácticas y entonces sobre las personas humanas que las vivencian. Y nos ubica en este plano, en un modo retóricamente eficaz: recurre a la interrogación propia de la filosofía y así plantea una *quaestio* (un preguntar que busca e inquiere) de algún modo “escéptica”, ya que siembra dudas acerca del nexo entre democracia y educación, de su significado y alcance.

Pero ¿cuál democracia? Edda Sant (2019) en su revisión de literatura acerca del constructo “educación democrática” identifica seis tipologías de discursos políticos que abordan modalidades de realizar la democracia en la educación: el discurso liberal, deliberativo, multiculturalista, participativo, crítico y agonístico<sup>1</sup>. Sin entrar en el detalle de la caracterización de cada uno, este listado nos devuelve un archipiélago de visiones y nos muestra que existen enfoques diferentes respecto del nexo entre democracia y educación.

Será este nexo el que seguiré de manera privilegiada en esta reseña como clave de lectura principal del ensayo. No obstante, este último despliega también otras cuestiones: enfoca el dilema y las tensiones teleológicas entre educar al ser humano en cuanto tal o más bien formar al ciudadano; explora el problema de la identidad y rol del profesor; avanza hipótesis respecto a ciertas fuentes intelectuales del régimen tecnocrático que impera en el campo educativo; plantea la problemática de la relación educativa, cuáles son sus requisitos para desenvolverse y qué factores la erosionan.

En esta reseña voy a reconstruir el modo en que los capítulos del libro de Mansuy tejen esta operación de *quaestio escéptica* acerca de la relación entre democracia y educación y plantearé algunos contrapuntos a ella, especialmente desde el planteamiento de John Dewey y desde un acercamiento que procede de ciertos enfoques fenomenológicos.

Un primer dato: las hebras que el autor utiliza para tejer sus argumentaciones son de procedencia prevalentemente francesa (Toqueville, Rousseau, Descartes, Philippe Meirieu, Deleuze, Guattari, Barthes y Pierre Bourdieu): estas hebras se convierten, en el texto de Mansuy, en el eje central que permite sostener la tesis problemática acerca del gesto (mortal) que el ideal

---

<sup>1</sup> Esta revisión de literatura también identifica dos discursos políticos que no favorecen el nexo entre democracia y educación: el discurso neoliberal y el elitista.

democrático pondría en acto hacia la actividad educativa. Se trata de una elección temática precisa (y que no debería ser arbitraria). Por una parte, podría responder a los vínculos que el desarrollo histórico de la educación en Chile ha tenido con la cultura e ideas procedentes de Francia: como muestra el libro de Carlos Ruiz (2010), por ejemplo, en el Instituto Nacional (fundado el 27 de julio 1813) hubo un rector francés, Lozier, que trajo a Chile los textos de Condillac y Destutt de Tracy (2010, p. 19), así como filósofos franceses como Royer-Collard y Victor Cousin tuvieron influencia en Andrés Bello (2010, p. 21).

A pesar de este vínculo histórico, por otra parte, la impresión es que esta gran “hebra francesa” parece ofrecer al autor el material más adecuado para construir el blanco polémico oportuno, debido a su ideario laico (o tal vez, más bien, laicista), revolucionario, positivista y, luego, postmoderno para poner en tela de juicio la relación entre democracia y educación. Una pregunta posible que surge, no obstante, es la siguiente: ¿la “hebra francesa” es la única que abona y aporta a la constitución del ideario democrático? Es decir, la cuestión problemática es si se puede reducir la democracia a las ideas expuestas en este libro, poniéndola en una suerte de banco de acusación bajo la arenga que la democracia, a la francesa o postmoderna, sería un modo de vida sin autoridades, sin relaciones, en donde cada ser humano es un individuo solitario en un régimen sociopolítico que no prevé la posibilidad de relaciones políticamente y existencialmente significativas.

En particular, creo pertinente mirar hacia la pluralidad de voces que han configurado la vía democrática a la educación para rescatar ciertas posibilidades que han sido marginadas (al menos, en el ensayo que aquí se reseña). De este modo, en mi perspectiva (y en la lectura que hago de las aperturas críticas que permite el texto de Mansuy), no se trata de rechazar el proyecto democrático en su conjunto para regresar a un momento histórico-cultural donde la educación gozaba de mejor salud, sino más bien de atreverse a ser autocríticos y de seguir buscando, en un amplio espectro de fuentes históricas y conceptuales, lo que podría fomentar de mejor forma el ideal que pone al centro la personalidad de cada ser humano en su relación vital con el mundo (ideal que, en mi opinión, representa uno de los más valiosos legados del proceso reflexivo del pensamiento occidental, que incluye y comprende la idea y experiencia de la democracia)<sup>2</sup>.

---

2 Debo señalar que comparto las agudas acusaciones que emergen desde el libro hacia varias de las derivas que está sufriendo la educación contemporánea (en particular, la de los sistemas formales). El punto es que no comparto el diagnóstico acerca de las causas de estas derivas.

Desarrollaré esta reseña procediendo en un diálogo que quiere complementar los análisis del libro y que, en lugar de criticar abiertamente ciertas interpretaciones, prefiere yuxtaponer elementos y reflexiones para nutrir el diálogo mismo y hacerlo constructivo. Por ejemplo, me apoyaré en las referencias a dos intelectuales contemporáneos (que defienden la democracia y que son mencionados en el texto que estamos reseñando), Massimo Recalcati y Albert Camus, para mostrar la pluralidad de las aproximaciones y posibilidades de la democracia y, por lo tanto, sus potencialidades. De alguna manera, al interior del mismo libro de Mansuy hay recursos para rescatar y resignificar el vínculo entre democracia y educación. Recorreremos, ahora, los capítulos del libro para seguir someramente cómo se desarrolla la que he llamado “quaestio escéptica”.

En el primer capítulo, el libro acude a Tocqueville para bosquejar una caracterización de la democracia y del *homo democraticus* que resulta llamativa: un régimen que instala el principio de igualdad como una suerte de divinidad que somete todos los otros principios y que nos devuelve seres humanos que no valoran los lazos y relaciones sociales; al contrario, se vuelven atomizados, encerrados en sí mismos. Eso hace que las influencias recíprocas (que animan la tarea educativa) de carácter familiar, tradicional e intelectual se erosionen y surja una sociedad sin pasado ni lazos. El *homo democraticus*, además, podría ceder fácilmente a la mediocridad intelectual y por eso corre el riesgo de achatarse en el tiempo presente, sin mirada procedente en el pasado ni tampoco perspectiva de futuro y, por lo tanto, el peligro es de no pensar a fondo, ni de interesarse en la vida social. Ese bosquejo resulta, a lo menos, parcial. Dewey nos recuerda, en su escrito “Ética de la democracia”, que la democracia se acerca al ideal de una organización social, porque el individuo y la sociedad son orgánicos el uno con la otra: los individuos son partes integrantes de la voluntad común y, por lo tanto, la sociedad, siendo tejida por los intereses y participación de los individuos, de algún modo se interesa por ellos y vive en ellos. Luego, nos plantea que la democracia es memoria del pasado, conciencia del presente, ideal del futuro. Y aclara lo siguiente acerca del principio de igualdad: este no es un concepto aritmético, sino ético que se explica en que cada ser humano tiene la posibilidad infinita y universal de convertirse en una persona (capaz de expresar su unicidad y a la vez de vivir en relación) y esta posibilidad es de todos y para todos y nos hace iguales. Por otra parte, un abordaje fenomenológico de la cuestión de la relación entre democracia y educación (De Monticelli, 2020) nos recuerda que la democracia, al contrario de lo que planteaba Tocqueville, requiere de personas moralmente despiertas y que

busquen buenas razones en una confrontación atenta a los argumentos y a su consistencia (cfr. De Monticelli, 2020, p. 13).

El capítulo 2 y el capítulo 3 del libro que estamos examinando revisan críticamente las ideas de Rousseau acerca de la educación. Son capítulos que ofrecen una interpretación de la propuesta del filósofo francés y que encuentra su meollo problemático centrado en el dilema (que se justifica a partir de las ideas filosóficas del autor ginebrino) entre “ser hombres naturales o ciudadanos, pues no es posible ser ambas cosas a la vez” (Mansuy, 2023, p. 64). Y esto lleva, según Mansuy, a la articulación fundamental de las pedagogías contemporáneas que quieren seguir las directrices rousseauianas acerca de educar al ser humano según su naturaleza, sin dejar al lado el educar para la ciudadanía. Pero aquí hay una incompatibilidad entre “formar individuos autoconstruidos, fieles a su propia conciencia y plenamente auténticos (así puede describirse el ideal de Rousseau) [...] y formar ciudadanos dispuestos a comprometerse en la vida colectiva” (Mansuy, 2023, p. 65). Y, en particular, el capítulo 3 nos recuerda cómo Emilio (el pupilo de la obra de Rousseau) no desarrolla relaciones significativas con el mundo exterior y que entonces vive felizmente encerrado siguiendo su naturaleza y ensoñaciones. Son análisis que merecerían un trabajo de seminario de lectura del Emilio y de cómo interpretarlo en el marco de la entera producción filosófica del pensador ginebrino. Aquí quiero ofrecer una clave hermenéutica que nos proporciona Dewey (2022) en una nota al pie del capítulo “La concepción democrática en educación”. En esta parte del libro *Educación y democracia*, el filósofo norteamericano desarrolla un somero recuento histórico respecto de cómo se desplazan y mueven los fines educativos a lo largo del tiempo, y llega a una etapa histórica (el surgimiento del Estado-nación) en el cual formar al ciudadano y no al ser humano se convierte en el propósito educativo principal. He aquí que menciona con una nota al pie a Rousseau. Y recuerda que, en el pensador ginebrino, hay una inclinación que tiende intelectualmente en la dirección de formar al ciudadano y que es subestimada por los intérpretes. Dewey sostiene que la propuesta pedagógica de Rousseau surge desde una oposición al estado de cosas del contexto histórico en que vivió, ya que este no permitía ni educar al ciudadano ni al ser humano. En esta situación, Rousseau apostó por la educación del ser humano; sin embargo, Dewey recuerda que hay intérpretes que plantean que Rousseau considera la formación del ciudadano como más elevada (y relevante). Esta clave interpretativa permite, al menos, reflexionar de otro modo respecto de la tensión que atraviesa la pedagogía rousseauiana y los objetivos que quería

resguardar. En el capítulo IV, titulado “La degradación del profesor”, se argumenta acerca de “la progresiva marginación del profesor: ésta figura sería peligrosa y esta valoración negativa sería una implicancia (sino derechamente consecuencia) del constructivismo pedagógico (Piaget), de las ideas de descolarización de la sociedad (Ilich), de la desaparición de los padres como figuras por neutralizar en cuanto encarnación de una relación vertical y de los planteamientos kantianos acerca de la autonomía. En este capítulo, uno de los diagnósticos más interesantes es lo que guarda relación con Descartes “algo así como el primer tecnócrata” (Mansuy, 2023, p. 91). En estas páginas dedicadas al filósofo del *cogito*, se desarrolla una vertiente que identifica en la construcción del método con su vinculación fundamental a las ciencias exactas (su método específico tiene que guiar el modo de proceder de los otros saberes): “El giro metódico supone la instalación de una racionalidad que se siente en condición de medir y controlar todo cuanto está a su alcance” (Mansuy, 2023, p. 91) y esto “ofrece una alternativa ideal para escapar de la educación fundada en la relación personal” (Mansuy, 2023, p. 92). Estas consideraciones nos llevan a cuestiones clave: ¿la pedagogía se puede equiparar (o reducir) a una ciencia (así entendida)? ¿Qué implicancias derivan para la identidad profesional docente? ¿Cómo formamos a los docentes: privilegiando la didáctica o los contenidos? Y añadiría: la instalación del método científico como paradigma principal, ¿no estará a la base de la sucesiva difusión de la psicometría en educación, a través del diseño de *tests* evaluativos de medición y de estándares de desempeño? Y no habrá alguna huella de enfoque tecnocrático también en una frase como la siguiente: “sin evaluaciones estandarizadas en educación estaríamos ciegos, no sabríamos lo que está pasando”. Una frase que circula en el debate mediático acerca de la educación escolar en Chile y corroe la confianza en la profesionalidad docente y en su capacidad de ver y evaluar cómo procede su curso y sus clases. Empatizo con este diagnóstico del problema, aunque no me parece causado por la democracia. Quiero, más bien, dar cuenta de dos experiencias ocurridas en democracia de una praxis o experiencia docente democrática que escapa de este paradigma.

La primera nos la comparte el psicoanalista Recalcati (citado por Mansuy en el último capítulo) que pregunta en su ensayo “L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento” (2014)<sup>3</sup>: ¿cuáles son los enseñantes que no hemos nunca olvidado? Él, entonces, recuerda los suyos nombrándolos<sup>4</sup> y

---

3 El libro de Mansuy recurre a las reflexiones de Recalcati en el último capítulo del libro titulado “Educar según el eros”.

4 La experiencia de recordar para bien a un enseñante es tal vez una de las más entrañables del tránsito por la educación formal: ¿es una experiencia aún posible y común?

luego propone una generalización: no los olvidamos por su amor hacia lo que compartían; un amor que se expresaba a través de su voz, que a su vez es manifestación de un estilo personal madurado desde la frecuentación con el saber: “Recuerdo aún tu rostro iluminarse en la lectura de los poetas en clase. Durante tus lecciones hice por primera vez experiencia física y mental del saber como nutrimento” (Recalcati, pp. 135-136)<sup>5</sup>. Todo esto ocurrió en una escuela en democracia: es decir, la relación se mantuvo asimétrica (esto reconoce Recalcati en su ensayo), no había un plano de igualdad que borra diferencias. Más bien la relación educativa movía desde la igualdad que recordábamos más arriba, mencionando a Dewey: docente y estudiante comparten la posibilidad infinita de convertirse en persona, y la figura del profesor trabaja en y desde esta relación al servicio de la posibilidad infinita que pertenece igualmente a la persona más joven.

La segunda experiencia procede de un testimonio análogo y lo ofrece Albert Camus: el escritor francés dedicó el discurso de aceptación del premio Nobel (1957) a su maestro Louis German y luego le escribió una carta. El maestro le contestó y aprovechó la instancia para plantear sus preocupaciones acerca de los proyectos políticos sobre la escuela y escribe: “Creo haber respetado, durante toda mi carrera, lo más sagrado que hay en el niño: el derecho a buscar su verdad”. Este principio (suena rousseauiano) no le impidió de enseñarle a leer y escribir, de plantearle la posibilidad de seguir los estudios en la escuela secundaria, convenciendo a su abuela al respecto y ayudándolo a preparar el respectivo examen de ingreso. Como recuerda Recalcati (insertándolo en su texto en el marco de una crítica a Deleuze), “no se trata nunca de oponer el maestro a la institución, sino más bien de ver que cada escuela puede vivir en sí misma esta división constituyente entre invención y repetición, *tyche* y *automaton*, apertura y clausura” (Recalcati, 2014, p. 97)<sup>6</sup>.

Estas experiencias y reflexiones mencionadas arriba permiten reconocer que la cuestión que el libro “enseñar entre iguales” quiere analizar parece residir más bien en un debate entre enfoques filosóficos y culturales que no tienen necesariamente que ver con el ideario de la democracia, o cuando menos, no es el meollo del asunto. Justamente por eso, las reflexiones que el ensayo hace surgir invitan a elaborar diagnósticos y propuestas acerca de

---

5 Todas las citas procedentes de textos escritos en otros idiomas que no sean el castellano son de traducción del autor de esta reseña.

6 Muy interesante y pertinente la mención al *automaton* que se conecta con la “tecnocracia metódica” planteada en el capítulo 4 del libro de Mansuy.

las condiciones y premisas subyacentes de la educación contemporánea, con un ojo atento a los contextos en los cuales la educación se desenvuelve. Una de estas propuestas es analizada en el capítulo 5, “La propuesta pedagógica de Philippe Meirieu”. Dicha propuesta radica en una actitud de atención a los procesos de los estudiantes, rebajando fuertemente los contenidos que un docente puede entregar: “es necesario distinguir el método, del contenido que se transmite [...] en este punto, la pedagogía sufre una metamorfosis muy singular y empieza a convertirse en una especie de reflexión metodológica que vuelve una y otra vez sobre sí misma, hasta el infinito” (Mansuy, 2023, pp. 108-109). El profesor, en esta propuesta, no es entonces el apasionado por el saber que ha frecuentado (tal como lo recuerda y esboza Recalcati), sino alguien experto de metodología: sabe cómo aprontar un conjunto de modalidades para que un cierto aprendizaje ocurra. En la propuesta de Meirieu, según Mansuy, se pierde la relación y la alteridad de la educación educativa: al fin y al cabo, el estudiante queda entregado a su propia aventura personal por educarse en una búsqueda cargada de solipsismo. Massimo Recalcati, por el contrario, nos propone una visión pedagógica en la cual la relación entre profesor y estudiantes es central. Y dicha relación remarca fuertemente la alteridad radical entre maestro y alumno: “La educación no puede ocurrir siguiendo la ilusión de la autoformación, sino solo gracias a la existencia de al menos otro: un profesor, un enseñante, un maestro, un docente [...] No hay proceso educativo que pueda prescindir de las condiciones dictadas por el Otro” (Recalcati, 2014, p. 63).

La respuesta de Recalcati al enfoque de Meireiu permite plantear lo siguiente: compartimos que hay una línea de propuestas pedagógicas que es importante pasar al escrutinio crítico; sin embargo, el meollo problemático no es tanto su procedencia democrática, sino un cierto planteamiento neosofístico subyacentes en ellas. Recojo el modo en que la filósofa De Monticelli (2020a) se refiere a este planteamiento neosofístico; se trata del fenómeno, que emerge en mucha pedagogía contemporánea, que opone las competencias al conocimiento, y eso ocurre sin involucrar genuinamente el sujeto entero en el aprendizaje, sino a través de la parcialización en habilidades o competencias, fundamentalmente indiferentes a los contenidos (de matemática, historia o música etc...). Este fenómeno se vincula con el título del capítulo VI, “La degradación de la cultura”, y Mansuy al final de su libro se pregunta si queda la posibilidad, en un tiempo en el cual priman los planteamientos que él ha seguido, interpretado y reconstruido, de “educar según el eros”, es decir, en un modo

que trate de involucrar a la persona entera en la aventura educativa. Quiero conectar esta cuestión con el tema del nexo entre educación y democracia (que es la clave de lectura que está guiando esta reseña). Los problemas que el libro de Mansuy aborda permiten una revisión de dicho nexo e invitan a meditarlo más profundamente. Aquí quiero ofrecer tres temáticas que pueden contribuir a esta invitación. Primero, respecto del problema de definición de la democracia. Esta es, antes que una forma de gobierno o de procedimientos institucionales, sobre todo una forma cultural, un ideal ético que se basa en la igual dignidad de los individuos personales y por lo tanto de igual libertad. Estos dos principios se realizan plenamente en un horizonte de vida en común (por eso la ley que es modelada por la participación de los individuos es clave en democracia). Si este bosquejo es parte integrante del meollo de la democracia, la consecuencia es que la educación tendrá que involucrar enteramente a las personas y querrá, en línea de principio, que estén atentas respecto de sí mismas y de la vida en común.

Esta definición general nos permite enfocarnos en un segundo aspecto específico: cómo considerar la igualdad. Al respecto, De Monticelli cita al fenomenólogo Max Scheler; vale la pena reportar en extenso este pasaje: “No hay error más grande que aquel de poner en contraste democracia y élite, de manera que la una excluiría la otra, como a menudo hacen tanto la fanática de este régimen estatal, como sus adversarios [...] El problema de la educación de las élites es, en retrospectiva, el problema de cómo debe ser la educación de todos para que permita a todos acceder a roles de dirección o inspiración —en algún campo— de la actividad del pueblo, quienes conforman una sociedad. En resumen, de cómo debería ser una educación que permita a cualquiera modelar, aunque sea en algún aspecto mínimo, la soberanía que todos los ciudadanos en una democracia están llamados a ejercer” (De Monticelli, 2020a, pp. 11-12). Estas reflexiones constituyen un contrapunto al diagnóstico del libro de Mansuy respecto del modo en que la igualdad somete cualquier otro principio, tornándose una suerte de tirano que vuelve imposible las relaciones y la educación<sup>7</sup>.

En fin, como tercer aspecto, las experiencias de Massimo Recalcati y Albert Camus que hemos reportado hacen eco, guardadas las proporciones y distancias entre épocas y contextos, a los siguientes versos: “O sol che sani ogne vista turbata, tu mi contenti sí quando solvi, che, non meno che saber,

---

<sup>7</sup> Estas reflexiones son también un contrapunto respecto del afán populista de nuestra época en Chile y en muchas otras democracias contemporáneas.

dubbiar m'aggrata"<sup>8</sup> (Inf. XI, 91-93).

He aquí un discípulo (Dante) que elogia su maestro (Virgilio), equiparándolo a un sol que esclarece la vista turbada por la oscuridad y que, por eso mismo, se alegra no solo cuando resuelve ciertos impasses, sino que incluso declara agradable la experiencia del dudar, justamente por la relación abierta y franca que teje con su maestro. Esta relación según el libro de Mansuy es la experiencia educativa fundamental que la democracia moderna vuelve imposible, porque la vacía de sentido, declarándola peligrosa y potencialmente dictatorial. Estamos lejos, entonces, en la hermenéutica de Mansuy de la obra de Rousseau y de Meireu (pasando por Ilich), de este tipo de modalidad educativa.

Sin embargo, creo haber mostrado que lo que Recalcati y Camus vivieron (en tiempos democráticos) y pusieron por escrito en varios modos y géneros literarios nos comunica, en y desde la democracia, la posibilidad de seguir apodando al profesor como "dulce pedagogo" (como hace Dante hacia Virgilio en Purgatorio XII, 3).

Se podría objetar que estas son modalidades subjetivas privilegiadas y únicas. El punto es que dichas vivencias, junto con las ideas de Dewey y de la fenomenología acerca de la democracia y su nexa con la educación, arrojan luces sobre otras posibles respuestas a la pregunta "¿qué significa enseñar entre iguales?": la educación es una actividad abierta a todos, hacia la cual la democracia muestra una devoción (Dewey, 2003, p. 87), pero no tanto porque, como sigue argumentando Dewey, la sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa y por lo tanto debe encontrar un sustituto a ella en la disposición e interés voluntario (y eso se puede configurar mediante la educación<sup>9</sup>), sino porque la democracia es primariamente un modo de vida asociada y una experiencia de un conjunto social que intercambia y comunica permanentemente sobre sí mismo.

Concluyo señalando otros dos méritos de este libro: primero, nos invita a discutir acerca de la genealogía de la crisis contemporánea de la educación:

---

8 "O sol que sanas cada mirada turbada, tú me contentas tanto cuando resuelves, que, no menos que saber, dudar me agrada".

9 Ya esta argumentación de Dewey nos revela, entre líneas, que la educación mantiene en democracia un principio de autoridad, pero ya no externo (el rey, el sacerdote) sino interno a la misma comunidad entre las cuales surgirán autoridades para ir configurando la disposición e interés voluntarios para vivir en esta comunidad.

¿de dónde procede la constatación “hemos dejado de educar”? (Mansuy, 2023, p. 170) ¿Se podría debatir si se debe al avance del desierto de lo real derivado de una imbricación entre positivismo, tecnocracia y neoliberalismo? ¿A la instalación de un ideario postmoderno que, queriendo revertir supuestos delirios metafísicos, ha producido más bien enfoques neosofistas, endebles tanto en la crítica como en la posibilidad de construir nuevos paradigmas? Segundo aspecto meritorio del libro (vinculado al primero, pero en un sentido esta vez prospectivo): nos plantea la relevancia de debatir las ideas, marcos y paradigmas culturales que atraviesan nuestras sociedades democráticas para escudriñar y discernir aquellos que terminan rebasando y achatando la dignidad de la persona de aquellos que la promueven en cuanto ser personal, sentiente, racional, libre entre iguales y en comunidad. Dewey, en “Ética de la democracia”, agrega un aspecto que es importante traer nuevamente en el debate: la democracia, en última instancia, implica la realización de los mismos fines de una sociedad aristocrática<sup>10</sup>, pero difiere radicalmente en la consideración de los individuos y de los medios para alcanzar estos fines: la democracia, en principio (y aquí sigo la aproximación de Dewey, pero también de Husserl<sup>11</sup>), plantea que estos fines no se imponen desde fuera, de manera externa e independiente al involucramiento de los individuos. La democracia se autorregula, pero esto significa que las personas necesitan reconocer (en una confrontación abierta desde distintos planos de experiencias y conocimientos)<sup>12</sup> lo que es valioso para la vida en común, sin que nos venga impuesto desde alguna autoridad externa a este intercambio y a este proceso de reconocimiento compartido y participativo.

La democracia es polifónica y no significa la imposibilidad de educar, sino que mantiene viva diferencias que, sin embargo, se mueven al interior de una igualdad de dignidad y derechos.

---

<sup>10</sup> Dewey sostiene esto al recordar que “la democracia no difiere de la aristocracia en el fin por alcanzar [...] el fin es la completa realización de la ley, vale decir del espíritu unitario de la comunidad” (2003, p. 18).

<sup>11</sup> Así lo reconstruye De Monticelli (2020b, pp. 178-183) en el párrafo “las raíces filosóficas de la democracia”. El aporte de este enfoque reside en subrayar que democracia no coincide con relativismo. La democracia reconoce el valor del escrutinio racional, de la dignidad personal, de la búsqueda en común, de la posibilidad de comprendernos en estos valores y dimensiones.

<sup>12</sup> El filósofo Maurizi en su libro (2024), siguiendo una vertiente crítica o agonística (utilizando la categorización de Sant), recoge la tesis de que una sociedad democrática no requeriría maestros y en este sentido resuena con los planteamientos de Mansuy. Sin embargo, Maurizi aclara que este ideal no implica ni justifica que apresuradamente e irresponsablemente nos deshiciéramos de la figura del maestro.

## Referencias bibliográficas

- De Monticelli, R. (2020a). La cognizione dei valori e la fragilità della democrazia. *Encyclopaideia Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 7-16. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10614>
- De Monticelli, R. (2020b). *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*. Garzanti.
- Dewey, J. (2022). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Dewey, J. (2003). *Scritti Politici (1888-1942)*. Donzelli Editore.
- Mansuy, D. (2023). *Enseñar entre iguales. La educación en tiempos democráticos*. Ediciones Instituto Estudios de la Sociedad.
- Maurizi, M. (2024). *Ecce infans. Diseducare alla pedagogía del dominio*. Novalogos.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM.
- Sant, E. (2019). Democratic Education. A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.