

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

Trabajo de Investigación Académico

“Relaciones olvidadas entre Justicia y Educación”

Alumno: Juan José Sosa Alonso

Tutores: María Lourdes González Luis y Juan Manuel Díaz Torres

Curso Académico 2021/2022

Convocatoria de junio

COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).
--

Objeto: El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

Colaboración mutua: El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

Normativa: Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

Obligaciones del estudiante de Máster:

- Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

Obligaciones del tutor/es del TFM:

- Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

Buenas prácticas: El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del mismo. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

Confidencialidad: El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así

como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

Propiedad intelectual e industrial: Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

Periodo de Vigencia: Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.
- Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 10 de febrero de 2022

El estudiante de Máster	Tutores	
 Fdo. Juan José Sosa Alonso	Fdo. María Lourdes González Luis	Fdo. Juan Manuel Díaz Torres

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

D./**Juan José Sosa Alonso** con NIF **42082612-H**, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 2021 -2022, como autor del trabajo de fin de máster titulado “**Relaciones olvidadas entre Justicia y Educación**” y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyos tutores son: **María Lourdes González Luis** y **Juan Manuel Díaz Torres**.

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 7 de junio de 2022



Fdo.: Juan José Sosa Alonso

Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducentes a la obtención del Título.

Resumen

Las ideas de *justicia y educación* son tan antiguas como la propia filosofía occidental, y fueron de la mano durante buena parte del trayecto que nos trae al pensamiento moderno. En algún momento, rompieron lazos con sus concepciones originarias y fueron perdiendo las conexiones que las unían. Partiendo de la constatación de la preeminencia de una perspectiva distributiva, instrumental, de las relaciones entre justicia y educación (justicia social *a través* de la educación), el trabajo pretende argumentar, apoyándose en la revisión de la *Politeia* platónica realizada por Gadamer y por Foucault, la necesidad de ampliar la mirada hacia aspectos intrínsecamente educativos, vinculados a la esencia ética de la relación educativa, como fórmula capaz de generar sujetos justos para sociedades más justas. En suma, se busca sentar las bases de una aproximación a la idea de la justicia en educación más amplia, más completa y más pedagógica, que la actualmente vigente.

Abstract

The ideas of *justice and education* are as old as Western philosophy itself, and went hand in hand for much of the journey that brings us to modern thought. At some point, they broke ties with their original conceptions and gradually lost the connections that united them. Starting from the observation of the pre-eminence of a distributive, instrumental perspective of the relationship between justice and education (social justice *through* education), the paper aims to argue, based on the revision of the Platonic *Politeia* by Gadamer and Foucault, the need to broaden the view towards intrinsically educational aspects, linked to the ethical essence of the educational relationship, as a formula capable of generating fair subjects for fairer societies. In short, the aim is to lay the foundations for a broader, more complete and more pedagogical approach to the idea of justice in education than the one currently in force.

Índice	
Introducción.....	7
Antecedentes y estado de la cuestión	10
Desarrollo: La idea original de justicia y sus relaciones con la educación	20
Justicia y educación en Platón	25
¿Qué fue de la ética del “cuidado de sí”?	34
Conclusiones	47
Referencias.....	53

Introducción

Nos colocamos en un marco de reflexión que gira en torno a lo que es, lo que puede entenderse, por justicia en educación en el ámbito de los sistemas educativos y escolares de los países desarrollados.

Justicia, en el sentido original con el que lo introducen la filosofía griega clásica, remite a la idea del *orden de las cosas*. Lo justo sería que cada cosa ocupe su lugar en el universo: “Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso, *hibris* (ἕβρις), se produce una *injusticia*” (Ferrater Mora, 1982; Pág. 1830).

¿Cuál es el lugar de la educación en el universo de las sociedades modernas? ¿Qué supone que la educación “*se confine a ser lo que es*”? Este trabajo trata de abordar y resolver cuestiones relativas a la cuestión de qué puede considerarse *justicia en educación*¹.

La justicia en la educación es un tema que se ha venido debatiendo, prácticamente, desde la misma constitución de los Estados Modernos. El foco ha estado tradicionalmente puesto en la cuestión de la justicia distributiva.

Sin duda, la cuestión de la justicia distributiva, en relación a los sistemas educativos y escolares es un tema que debe preocuparnos. Pero si se hace olvidando lo esencial, que es lo que es y debe ser la educación, se corre el riesgo de estar pensando en torno a lo escolar, en su capacidad distributiva e igualadora, perdiendo de vista lo educativo. Creemos que esto es lo que está sucediendo en la actualidad.

En el marco de sociedades más igualitarias (como las que conocimos hasta finales del S. XX), el problema era, quizá, menos visible o evidente (aunque siempre ha estado ahí). Pero una vez que los modelos sociales liberales que conocemos por “Estados del Bienestar” mutan hacia lo que se ha denominado modelos neoliberales, la “posdemocracia” (Alonso & Fernández Rodríguez, 2018), con un nuevo modelo de gestión de lo público (pasamos del *New Deal*, al *New Management*), el *ethos*

¹ Nuestro trabajo se sitúa, por tanto, en plano fundamental “conceptual”, teórico. Como señala Bárcena (2012; Pág. 38): “*un trabajo de «teoría», [...] es algo parecido al ejercicio de reordenación de una biblioteca, de una serie de lecturas: «Colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver y producir así un nuevo efecto de sentido» (Larrosa, 1995, 259). Es así que en este trabajo de colocar unos textos junto a otros, o frente a otros, o contra otros, el pensar (en educación) surge como una verdadera experiencia, un ejercicio o un ensayo (del pensamiento).*” Esto es, exactamente, lo que hemos tratado de hacer aquí: reordenar yuxtaponer textos, lecturas y trabajos que, en principio, no mantienen conexión entre sí, para ofrecer una nueva experiencia de pensamiento, una nueva interpretación de lo que puede ser la idea de justicia en la educación.

social se ha vuelto mucho menos igualitario y el problema de la justicia escolar (junto con otros marcos de injusticia social) se ha vuelto más perentorio.

En nuestra opinión la escuela se “inventa” ya con un problema de sumisión de las prácticas educativas que en ella se desarrollan a objetivos políticos y económicos que, en sí misma, “desbordan” y pervierten las capacidades propiamente educativas que se le suponen (Fernández Enguita, 2006).

Desde un punto de vista de la “utilidad social”, podría pensarse que el tema es menor o secundario. Después de todo, si se garantiza la promoción de la igualdad social (y si se hace con unos mecanismos que sean justos, en términos distributivos), ya se está avanzando mucho. Y, sin duda, este planteamiento es correcto. No negamos la importancia de avanzar hacia mayores cotas de igualdad y justicia social y somos muy conscientes del papel trascendental que en ello tiene la escuela.

Sin embargo, subyaciendo a ese problema, el tipo de educación que se practique, los objetivos formativos que se persiguen y el papel del sujeto que se educa, no pueden quedar postergados. Entre otros motivos porque observamos dos cosas:

1) Una creciente insatisfacción social con la escuela y sus posibilidades, lo que ha llevado a la institución escolar a una crisis casi permanente (Dubet, 2005, 2007, 2019) y creemos que esto está relacionado con la percepción de la escuela como un sistema necesario pero que, de alguna manera, no ha alcanzado las cotas de justicia (en todo el sentido del término) que se le exigen y que se le suponen.

2) Porque creemos que el problema distributivo no es independiente de este otro. No puede darse por sentado que lo importante es la igualdad (de acceso, de atención o de resultados educativos), suponiendo que, lograda esta igualdad, la escuela deviene “justa”. Es necesario, además, tener en cuenta en qué consisten esos resultados. Cómo afectan a las personas que se educan en esos sistemas...porque la justicia distributiva no es un fenómeno “abstracto”, una especie de fluido que gravita por encima de las personas. El enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2007, 2011, 2012; Sen, 2000, 2010) y, en general, todas las teorías de la justicia nos recuerdan que lo importante no es “*lo que se tiene*” (sean recursos materiales o culturales) *sino lo que se puede hacer con ello* (igualdad de condiciones para una igualdad de posibilidades, de capacidades o, simplemente, para la libertad).

Por lo tanto, enfocar el problema de la justicia escolar exclusivamente desde la perspectiva distributiva es un análisis insuficiente que, en nuestra opinión, nunca podrá dar una respuesta cabal y completa a la cuestión. Hace falta agregar una perspectiva diferente, complementaria.

Nuestra tesis principal, por tanto, es que la escuela no puede llegar a ser una institución *justa*, ni podrá contribuir al desarrollo de sociedades más justas, mientras no se contemple la justicia de las relaciones educativas-pedagógicas que en ella se practican. Es decir, creemos que no es suficiente con mirar a los efectos de lo que la escuela provoca en términos de resultados sociales o en términos de indicadores de igualdad social *durante o tras* el paso por la escuela. Creemos que es necesario detenerse en el análisis interno, esencial, principal de *si la educación que se promueve en las escuelas es justa, en el sentido original del término*. Y, aclarar lo que esto significa, o puede significar, es para lo que creemos que puede ser útil y conveniente recuperar las *relaciones olvidadas entre justicia y educación*.

“En realidad, la historia no nos pertenece, sino que nosotros pertenecemos a ella.”

H. G. Gadamer, *Verdad y Método* (1999; pág. 344)

Abordar la cuestión de la justicia implica hacerlo, generalmente, desde una intuición inicial. En nuestro caso, la intuición que nos guía es la de la idea de que el estudio y la reflexión en torno a la justicia en la educación se ha sustanciado en modelos que tratan de analizar el papel de la educación escolar en los procesos que conducen a una sociedad más justa (desde el punto de vista del incremento de la igualdad y de la justicia social) pero mucho menos en términos de lo que podríamos denominar la faceta intrínsecamente pedagógica, relacional o personal de una educación *justa* (en el sentido original, de una educación que sea, auténticamente, educativa, es decir, que “*se confine a ser lo que debe ser*”).

Todos tenemos claro que, por ejemplo, “adoctrinar” al educando no es una relación admisible en educación. Cualquier teoría de la educación moderna la rechaza. No son pocos los teóricos preocupados por escudriñar en los fundamentos de lo que la relación educativa *debe ser*... ¿qué es lo que les preocupa *en realidad*? Pues, en esencia, lo que les preocupa es que la educación *se confine a ser lo que debe ser*², porque lo contrario implica una relación educativa *injusta* para con el educando. Es decir, lo que se busca son relaciones educativas *justas*, en el sentido original del término.

Tradicionalmente, la cuestión de la justicia en la educación se ha venido estudiando desde una perspectiva *distributiva*. ***Asumiendo que la educación es un bien a distribuir***³, el análisis de la justicia escolar ha ido en el sentido de ver cómo, con qué criterios y con qué resultados la escuela está *distribuyendo* ese bien. También, a partir de ese análisis, cabría plantearse con qué criterios y mecanismos debería procederse para hacer la escuela más justa, en términos distributivos.

En tal caso, el tamaño del problema se incrementa si se considera que, por medio de la educación, se está haciendo distribución de una porción de los bienes escasos de que se disponen en una sociedad. O, en términos más prácticos, podría decirse que lo que se está haciendo es distribuir una parte del

² Aceptemos, de momento, una aproximación simplemente intuitiva a esta idea, sin tratar de acotar, desde estas primeras líneas, el espacio de la educación, su naturaleza y sentido, en su relación con la idea de justicia. Ese será, precisamente, el foco del desarrollo posterior.

³ Resulta en sí mismo discutible que la educación pueda ser considerada un bien “distribuable” al uso.

capital social y cultural con el que el individuo va a poder después “capitalizar”⁴ su desarrollo personal y su vida futura.

Esta perspectiva que, a nuestro juicio, implica una interpretación *instrumental* de la institución escolar, se relaciona con los problemas de la justicia distributiva, de naturaleza siempre relacional (Villoro, 2007) y, con ello, con los valores o normas sociales básicas, como **igualdad, equidad, solidaridad y excelencia**.

En esta perspectiva es en la que podemos encontrar la mayoría de los trabajos que hoy se refieren de manera directa o indirecta a la cuestión de la justicia en la educación. Diferenciando, dentro de ellos, trabajos de naturaleza más empírica y otros de naturaleza más teórica-reflexiva, focalizados en los criterios y principios asociados a los diferentes modelos de justicia distributiva.

Entre los primeros, que suelen materializarse en procedimientos cuantitativos orientados a establecer si determinados indicadores estadísticos (*macrodatos*) informan que se han alcanzado determinados criterios de justicia (en este caso, entendida como igualdad o equidad), encontramos trabajos como los de Bonal (Bonal, 2003; Bonal & Scandurra, 2020); los apartados III y IV de Hutmacher et al. (2002), el volumen 2 del trabajo de Teese et al. (2007), los capítulos 4, 5 y 6 de Martínez García (2017) o los de la mayoría de las agencias supranacionales que emiten informes sobre equidad en educación (OCDE-PISA, UNESCO, BANCO MUNDIAL, ONG's).

Estos trabajos se ven complementados por otros, previos y preparatorios de los anteriores, como, por ejemplo, los desarrollados por Benadusi (2002), Healy & Istance (2002), Meuret (2001), o Teese, Lamb, & Duru-Bellat (2007) orientados a establecer y justificar la relevancia teórica de determinados indicadores en relación con la equidad en la educación.

No son pocas las críticas que se han vertido a este tipo de análisis que, todo lo más, son capaces de proporcionar “fotos fijas”, y siempre “*ex post*” de las situaciones reales que viven quienes sufren y padecen la desigualdad. Por no decir, la grosera simplificación que implica reducir vidas complejas a “*datasets*” de variables (por muy sofisticadas que estas sean). Creemos que es lo que quería plantear Sen (2010; Pág. 214), cuando afirmaba:

“Aun cuando los socorridos criterios económicos del progreso, reflejados en una masa de estadísticas disponibles, han tendido a enfocarse específicamente en el mejoramiento de objetos inanimados de conveniencia [...] esa concentración podría estar justificada en última instancia —en la medida en que ello fuera posible— tan sólo a través de lo que esos objetos hacen a las vidas

⁴ Para una aproximación a la idea de capital humano y capital cultural, como formas de entender la distribución en educación, y su inadecuación al problema educativo, ver Martínez García (2017; Pág. 121-131) citando la recensión de Elster (1997) a “*Accounting for Tastes*” de Becker (1996).

humanas sobre las cuales tienen influencia directa o indirecta. Hay un reconocimiento creciente de la necesidad de utilizar más bien indicadores directos de la calidad de la vida, el bienestar y las libertades que las vidas humanas pueden traer consigo”.

Esta línea de trabajo y análisis, fundamentalmente estadística y cuantitativa, suele ser más propia de la sociología y ancla sus raíces en las corrientes funcionalistas, neoweberianas y en los teóricos de la reproducción (metodológicamente, hay bastante continuidad entre ellos). Generalmente, esta línea de trabajo suele encontrarse con dificultades cuando pretende trascender de la constatación de la desigualdad y de la inequidad en torno a la educación, para tratar de dar explicaciones. Y mucho más cuando pretende entrar a ofrecer propuestas orientadas a resolver la situación. Simplemente, no pueden.

Así debemos interpretar la siguiente crítica que planteaban Cabrera et al. (2011: Pág. 310) cuando afirmaban:

“Tal vez ahí radica el éxito de los funcionalistas críticos y de algunos neoweberianos frente a los neomarxistas: no hay que definir ni la clase, ni las relaciones de clase, ni la estructura social con propiedad, basta con llegar a unos pocos indicadores, casi de sentido común, para tener una clase o multitud de ellas, según los autores. Pero el problema es que es en el seno de los procesos sociales de reproducción de la desigualdad, esto es en la estructura real de las desigualdades sociales, donde se juegan las condiciones, generalmente inconscientes, del movimiento social.”

Una buena descripción de estas limitaciones las podemos encontrar en el cúmulo de contradicciones, interpretaciones contrapuestas y situaciones paradójicas que Martínez García (2017) describe en los capítulos 4, 5 y 6 de su libro y que él mismo indica que sólo podrían explicarse si se pudiese entrar en la “caja negra” de lo que ocurre en la institución escolar⁵.

Por otra parte, y también dentro de esta perspectiva de análisis instrumental de la situación de la justicia escolar y educativa, podemos encontrar otra corriente de trabajos de naturaleza más teórico-reflexiva que, apoyándose en las teorías y modelos de justicia derivados del ámbito de la filosofía política y la ética, definen líneas de investigación y reflexión en torno a los efectos distributivos y en la justicia social de la educación y la escuela. Trabajos en esta línea serían, además del ya citado de Martínez García (2017), los de Gutman (1999), Gorard (2000), Bolívar (2005) o Dubet (2011) y, más recientemente, el de Gorski & Pothini (2018) o el de Sardoč (2021).

Todos ellos abordan la cuestión de la justicia en educación, pero no desde la perspectiva anterior, estadística o cuantitativa, sino, más bien, lo que pretenden es hacer una lectura y un análisis de la

⁵ Comunicación personal al autor.

institución escolar (o de aspectos determinantes de esta), desde los modelos o teorías de la justicia que se han podido ir generando. Desde esta perspectiva, la importancia y trascendencia de la Teoría de la Justicia de John Rawls (Rawls, 1995) sienta un estándar de referencia, en torno al cual suelen dialogar todas las restantes teorizaciones (Cohen, 1993; Dworkin, 1977; Elster, 1994, 1996; Fraser, 2008; Miller & Walzer, 1996; Nozick, 1988; Rawls, 2002; Sen, 2010; Van Parijs, 1993; Walzer, 1993)⁶.

A esta forma de aproximarse al problema de la justicia en lo escolar la interpretamos como *justicia a través de la educación*, y en realidad, **creemos que es una forma de analizar el papel y la forma en que el sistema escolar afecta o contribuye al problema, más general, de la justicia social.**

Esta aproximación al estudio y reflexión en torno a la justicia a la educación nos parece parcial, limitado e insuficiente. Además, paradójicamente, creemos que el efecto que ha provocado es, justamente, el de conducir a prácticas educativas incapaces de promover aquello que pretenden, un incremento general en la justicia social y en el bien común.

El propio Martínez García ya concluye que “*la justicia distributiva es adecuada para pensar los problemas de la equidad vinculados a cómo distribuir recursos económicos que mejoren la educación. Pero es absurdo pensar que los problemas de equidad en educación pueden tratarse de forma completa con las herramientas propias de la justicia distributiva*” (2017; Pág. 128).

En el fondo, y apoyándonos en las tesis de Benner (1990, 1998, 2015) y de Benner & Stepkowski (2011) lo que se deduce de esta forma de entender y analizar la justicia en educación, es una cierta subordinación de la *praxis* social educativa a otras *praxis* sociales (fundamentalmente la política y la económica). Aceptando que el concepto o idea clave, en esta forma de entender el análisis de la justicia en torno a la educación, es la “igualdad” (Bolívar, 2005), el problema de esta perspectiva es que no permite dar una respuesta educativa (sólo ideológico-política, o económica) a las cuestiones de “igualdad en qué”, “igualdad cómo” o “igualdad para qué”, entre otras.

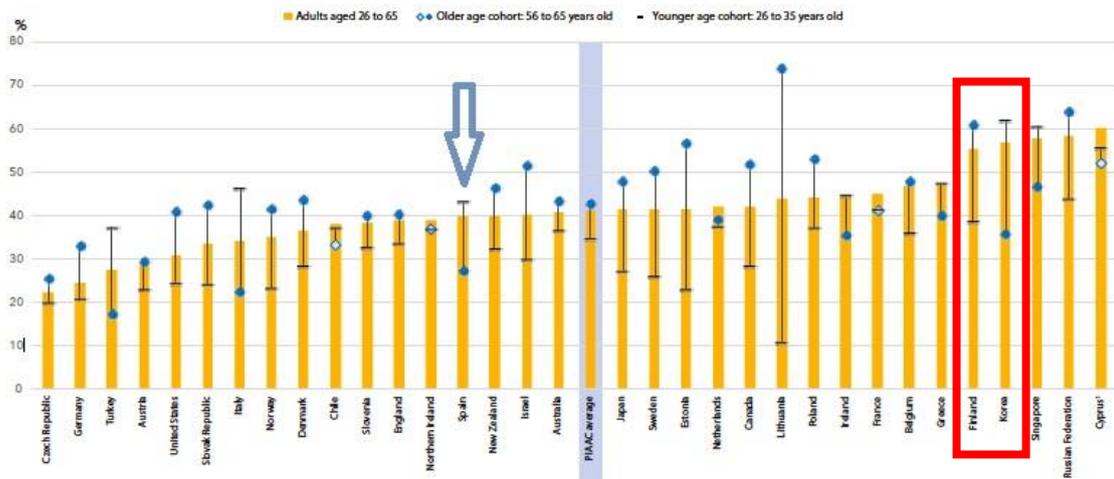
¿Por qué no es suficiente el enfoque distributivo cuando se habla de justicia en educación?

Las limitaciones de las aproximaciones al problema de la justicia en la educación, desde una perspectiva distributiva, instrumental, en relación a la justicia social, la podemos ilustrar inspeccionando la información contenida en las figuras 1 y 2.

⁶ La relación no es, ni mucho menos, exhaustiva. Hemos renunciado, además, a hacer una presentación mínimamente esquemática u organizada, según orientaciones o planteamientos de fondo, siguiendo, por ejemplo, la distinción entre formulaciones de naturaleza teleológica o comunitarista frente a formulaciones deontológicas, liberales, racionalistas o contractualistas. Hacerlo exigiría una justificación que excedería los objetivos y las posibilidades de este trabajo. Una síntesis integradora de muchas de ellas se pueden encontrar en Gargarella (1999), en Martínez García (2017) y en Villoro (2007).

Upward educational mobility across generations

Percentage of adults 26 years or older who reported higher educational attainment than their parents



1. Note by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

Note by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

Countries and economies are ranked in ascending order of the percentage of respondents who attained a higher level of education than their parents. Statistically significant differences between the older age cohort and the younger age cohort are shown in a darker tone.

Source: OECD, PIAAC dataset, Table 2.18 in OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Figura 1. Personas de 26 años que informan haber alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres. Es un indicador de movilidad social. (Fuente PISA in Focus, 99; OCDE, 2019)

Differences between advantaged and disadvantaged schools in school factors that affect performance

		Instructional practices		School climate		Exposure to science		Access to educational resources	
		Adaptive instruction	Teacher-directed instruction	Disciplinary climate in science lessons (school)	Teacher support	Student is required to attend at least one science course	Science-specific resources	School offers science competitions	School offers a science club
OECD	Australia	+	+	+	+	+	+	+	+
	Austria		+	+	-	+	+	+	
	Belgium	-		+	-	+	+	+	
	Canada			+		+	+	+	+
	Chile		+	+		+	+	+	+
	Czech Republic		+	+	-	+	+	+	+
	Denmark	+	+	+	+				
	Estonia								
	Finland	+	+				+		
	France	-	+	+	-	+		+	
	Germany	+	+	+	-	+	+	+	+
	Greece		+	+		+		+	+
	Hungary		+	+	-		+		+
	Iceland		+	+		-	+	+	+
	Ireland			+	-		+		+
	Israel	-			-				
	Italy	-	+	+		+		+	
	Japan	+	+	+	+	+	+	+	+
	Korea	-		+		+		+	+
	Latvia	-			-		+		
	Luxembourg		+	+		+		+	+
	Mexico				-		+	+	+
	Netherlands	+	+	+	-		+	+	
	New Zealand			+		+		+	+
	Norway						+		
	Poland				-			+	+
	Portugal				-		+		
	Slovak Republic			+	-	+	+	+	+
	Slovenia	m	m	+		+	+	+	+
	Spain	-	+			+	+		
	Sweden	+	+	+					
	Switzerland	+	+	+		+	+	+	
	Turkey				-	+	+	+	+
	United Kingdom			+	-	+		+	
	United States	+	+	+			+		+

Figura 2. Diferencias entre escuelas favorecidas y desfavorecidas en factores que afectan al rendimiento escolar. (Fuente PISA in Focus, 99; OCDE, 2019)

Si comparamos dos países como Finlandia y Corea, podremos constatar que ambos comparten el mérito de ser de los países cuyos estudiantes parecen rendir a mayor nivel en las pruebas internacionales. Además, estos dos países comparten, según vemos en la figura 1, niveles similares de equidad (es decir, los efectos distributivos son muy similares entre ambos países)⁷. Por lo tanto, en términos de justicia distributiva, o *a través de* la educación, podríamos considerar a ambos países equiparables.

Sin embargo, cuando se analiza el tipo de educación, las concepciones, los valores y fines que animan la educación que se practica en ambos países, es cuando podemos ver la importancia de hacer este segundo análisis por el que aquí estamos abogando (justicia *en la* educación).

Mientras que Finlandia persigue, en su conjunto, el desarrollo de valores de ciudadanía democrática como valor principal, al que se someten las restantes competencias y habilidades, en Corea, el modelo educativo está guiado por la excelencia individual, entendida como altos rendimientos en las asignaturas con mayor relevancia académica. Lo que algunos autores han descrito como “fiebre educativa”: “*una presión insostenible sobre el alumnado para que mejore su rendimiento, ampliando la jornada escolar con clases particulares*” (Martínez García, 2017; Pág. 146).

Resulta bastante revelador, por ejemplo, la diferencia entre las estrategias que se proponen en ambos países para mejorar el rendimiento en las escuelas en el área de ciencias (ver figura 2). Mientras que en Finlandia parece primarse la enseñanza adaptativa y la instrucción directa, junto con la puesta de disposición de recursos educativos específicos, Corea destaca por promover más un clima disciplinario en las clases de ciencias (escuela), así como la promoción de competiciones escolares y la creación de “clubes de ciencias” (lo que parece estar premiando la excelencia y la competitividad).

Es evidente que, al margen de la igualdad distributiva, las implicaciones en términos de respeto a la autonomía, la emancipación o la primacía de lo educativo por encima de otras consideraciones, es muy diferente en ambos países.

A todo lo anterior se suma que la propia mirada e interpretación de lo que supone la lucha por la justicia y la igualdad social se ha ampliado. Desde lo que se ha venido a denominar las *epistemologías del sur o epistemologías de la resistencia*, se ha abogado por tratar de trascender del enfoque meramente distributivo, partiendo de la idea de que no puede haber justicia social global mientras no se amplíe la mirada y el foco de la justicia:

⁷ Hemos recurrido a un solo indicador de movilidad social, pero hubiésemos podido argumentar con muchos otros que apuntan en la misma dirección: Corea y Finlandia, en una perspectiva global, son muy similares en términos de equidad de sus sistemas educativos.

“Ahí radica la novedad y el imperativo político: ensanchar los medios de la contemporaneidad para ampliar el campo de reciprocidad entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia. Así pues, **la lucha por la justicia social se agranda de forma insospechada**. A la injusticia relativa a la distribución de la riqueza, basada en la idea convencional de justicia social, se suman otras muchas dimensiones de la injusticia, que han tenido duraciones temporales distintas y, por lo tanto, llevan consigo modos distintos de contemporaneidad: la injusticia histórica del colonialismo y la esclavitud, la injusticia sexual del patriarcado, la ginefobia y la homofobia; la injusticia intergeneracional del odio contra los jóvenes y contra los modelos sostenibles de desarrollo; la injusticia etno-racial de las formas de racismo y xenofobia; la injusticia cognitiva cometida contra la sabiduría del mundo en nombre del monopolio de la ciencia y las tecnologías sancionadas por esta.” (De Sousa Santos, 2017; Pág 35).

Esta idea, de ampliación del concepto y frentes reivindicativos de progreso en justicia social se asocian a dos ideas: la de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, y de que dicha justicia cognitiva no se logrará por el mero procedimiento de tratar de distribuir más equitativamente el conocimiento científico (De Sousa Santos, 2017; Pág. 238).

Indirectamente, con esta referencia a la irresolubilidad del problema por medio de la mera redistribución del conocimiento⁸, se está señalando hacia el problema de la propia concepción del conocimiento, no sólo en su sentido eurocéntrico, colonialista y excluyente, sino también en lo que concierne a su carácter de legitimador de un *ethos* social injusto y de su externalización respecto del sabiente⁹, que le resta cualquier capacidad transformadora y educadora.

Por todo lo dicho, frente a la perspectiva anterior, focalizada en la justicia distributiva y en la escuela como *mecanismo o instrumento de distribución*, es posible (y, a nuestro juicio, deseable), en educación, ampliar el foco del análisis de **la justicia al hecho mismo de la educación que se promueve**, es decir, a la justicia intrínsecamente asociada al acto mismo de educar, entendiendo por esta la valoración de hasta qué punto la educación que se promueve se alinea con lo que la educación *debe ser*¹⁰. Entre otras cuestiones, porque la justicia social está encarnada y determinada por el *ethos* social que viene, en buena medida, condicionado, por el grado de desarrollo moral y educativo de los

⁸ Boaventura da Sousa particulariza en el caso de las Universidades, pero creemos que es generalizable a la escuela en general.

⁹ Ver Lyotard (1991; Cap.7).

¹⁰ No se utiliza esta expresión en un sentido normativo o dogmático, sino en un sentido ontológico, de que “se respete su naturaleza”, su sentido, su “ser”.

ciudadanos¹¹. Por lo tanto, buscar la justicia social, sin primero buscar la justicia intrínseca en la educación, parece ser un esfuerzo un tanto baldío.

Cuando se realiza este cambio de perspectiva y de foco, los criterios y lineamientos de la justicia en la educación y en lo escolar, pasan a ser otros muy diferentes. En realidad, si se reflexiona con detalle sobre la cuestión que estamos planteando, la gran cuestión que subyace a todas las problematizaciones que se han ido haciendo a lo largo del desarrollo de la filosofía de la educación es, exactamente, determinar “qué confina a la educación a ser lo que es”, cómo evitar incurrir en la *hubris* en educación, cómo respetar al educando, al tiempo que se educa.

Si se entiende la institución escolar como el lugar en el que se debe ofrecer esa influencia educativa que debe contribuir a la formación de la persona, permitirle su pleno desarrollo social y personal y ayudarla a crecer en el desarrollo de su autonomía moral, incluyendo la interiorización de un cierto sentido de justicia, entonces estamos hablando de otra interpretación de la justicia, relacionada con las ideas de **libertad, autonomía, emancipación y autodeterminación y que podríamos interpretar como *justicia formativa***¹².

A esta idea de justicia en lo educativo y en lo escolar, cercana a las ideas de virtud y a la preocupación por el desarrollo del ser humano a través de la educación, la interpretamos como ***justicia en la educación***.

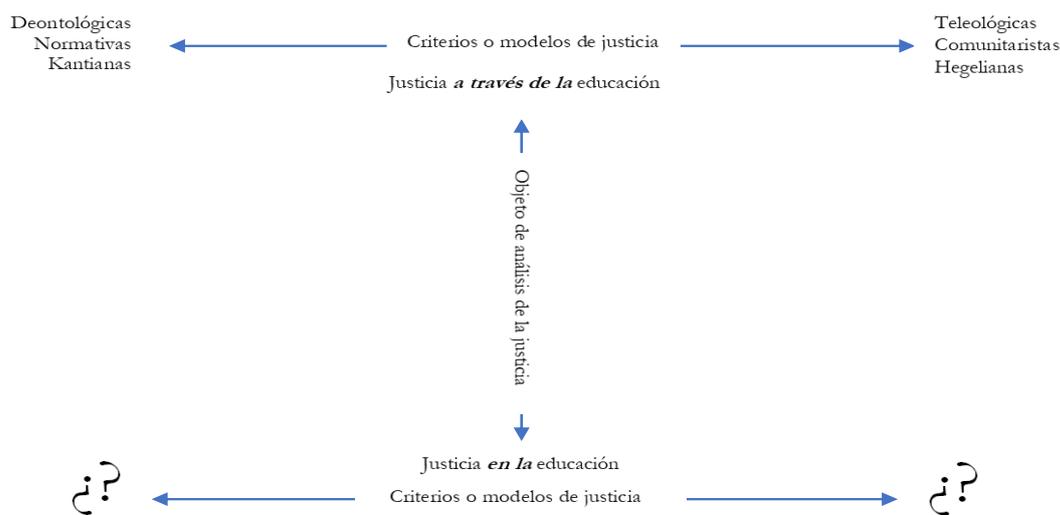
Es muy posible que, al leer estas líneas introductorias, se esté haciendo una rápida equiparación con otro planteamiento dual en la teoría y análisis filosófico sobre la justicia que, aunque relacionado, no es exactamente lo que estamos planteando. Nos referimos a la distinción entre teorías de la justicia teleológicas frente a las deontológicas (Rawls, 1995; Villoro, 2007), o comunitaristas frente a liberales o, en suma “teorías de orientación kantiana” frente a “teorías de orientación hegeliana”.

Esta dicotomía básica entre modelos o teorizaciones de justicia de corte teleológico frente a modelos de justicia deontológicos o normativos focalizan en los criterios o principios que deben aplicarse para dirimir lo que pueda considerarse justo o injusto. Y, sin duda, es un objeto de reflexión importante. Pero la dicotomía que nosotros planteamos es de otra naturaleza. Hace referencia al “objeto” o referente sobre el cual realizar el análisis de la justicia (que podrá, después, aplicarse con criterios éticos teleológicos o deontológicos).

¹¹ Como se argumentará posteriormente a partir de lectura de los textos de Gadamer *Platón y los poetas (Plato und die Dichter)* y *La República educativa de Platón (Platos Staat der Erziehung)*.

¹² Aquí, la idea de *formación* la queremos vincular con el concepto de *Bildung* en su amplia y diversa connotación. En esencia, un proceso, siempre inacabado, basado en la experiencia, de reconstrucción personal, a partir del nutriente de la cultura.

Es decir, nosotros consideramos que el referente de la justicia a través de la educación, que ha sido el motivo principal de preocupación cuando se trata el tema, debe verse ampliado a la cuestión de la justicia en la educación, a **la justicia en el propio hecho de educar**. De esta manera, podemos entender, aplicando este esquema de razonamiento, que tenemos dos objetos de reflexión acerca de la justicia en la escuela: la cuestión de los efectos distributivos de la escolaridad, por un lado, y sus efectos sobre la cuestión de la justicia social (mayor o menor igualdad, mayor o menor movilidad social, mayor o menor igualdad de oportunidades, mayor o menor igualdad de resultados, etc.) y, por otro lado, la justicia en la educación, en el hecho mismo de educar.



Sobre la primera mirada desde la justicia distributiva sobre lo escolar se ha dicho y escrito mucho. Sobre la segunda, no tanto. Se suele hablar de ella, pero con matices y con aproximaciones diferentes, fundamentalmente porque *se suele dar como un implícito*, un requisito de una sociedad bien ordenada, en la que los mecanismos distributivos puedan funcionar.

Por ejemplo, Rawls, en su *Teoría de la Justicia*, se refiere a la educación para la autonomía y el desarrollo del juicio moral, como requisito para la convivencia en una sociedad bien ordenada, condición previa de su concepción de la justicia. Sin embargo, creemos que, en la reflexión teórica sobre la cuestión de la justicia en la educación, esta otra mirada no está suficientemente presente (o suficientemente destacada).

Después de todo, la educación y la institución escolar no tienen sólo un valor instrumental, distributivo, en relación al bien que representa la educación. La educación es una praxis social con valor y significado *en sí misma*, orientada a promover el desarrollo humano, la *formación* del educando. La Pedagogía, como ciencia, representa un largo discurso, iniciado en la filosofía clásica, orientado a reflexionar sobre el sentido, alcance y cualidades de la educación, en relación a todo ello.

Y es, precisamente, por el *olvido* de esta otra concepción de la justicia que estamos presentando aquí, que en el análisis de las relaciones justicia-educación, el enfoque pedagógico suele estar ausente. Prima el discurso sociológico, el político o el económico, pero la mirada desde la pedagogía no suele considerarse (o al menos, no suficientemente; ubicada, la educación, siempre en una posición tangencial, en los “límites del discurso”).

La idea de justicia en la educación reclama una mirada diferente sobre el problema, posiblemente, más amplia y, a la vez, más profunda y compleja. Reclama, además de atender a criterios distributivos (*macrodatos* estadísticos acerca de resultados escolares, capacidad redistributiva de la escuela, o evidencias del funcionamiento más o menos eficaz del “ascensor” social asociado a la idea de igualdad de oportunidades, etc.) atender a criterios pedagógicos y de filosofía educativa. Reclama, por tanto, profundizar en la idea original de justicia, en sus relaciones evidentes con la educación.

Recuperar esta segunda mirada sobre el problema de la justicia en educación reclama recuperar también una mirada desde la teoría educativa y la pedagogía general puesto que esta concepción de la justicia en educación va a depender mucho de cómo se conceptualice la propia educación y su sentido individual y social.

La defensa de esta intuición de partida, que implica la contraposición de modelos educativos más o menos orientados hacia la justicia, exige remontarnos al mismo origen de este debate. La cuestión aparece y reaparece con cierta frecuencia en nuestros diálogos e insatisfacciones acerca de la educación, en forma de críticas al modelo escolar, en forma de teorías que preconizan la desescolarización, en la forma de teorías críticas de la educación y, en general, en la forma de rechazo a lo que denominamos “modelo educativo neoliberal”.

Por su aparición periódica y permanente, su continua presencia, con más o menos realce, en el escenario de los “problemas de la educación”, podría pensarse que es un problema relativamente nuevo, o de aparición reciente en el ámbito de la educación. Sin embargo, en nuestra opinión, creemos que este debate es ya muy viejo...se remonta a la Grecia clásica y a Platón y, en ocasiones, tenemos la sensación de que, precisamente por su antigüedad, es posible que se haya difuminado por el paso del tiempo, aunque, paradójicamente, siga siendo muy actual. Por ello, creemos importante continuar nuestro desarrollo recuperando la idea original de justicia y sus relaciones con la educación.

Desarrollo: La idea original de justicia y sus relaciones con la educación

El tema es el inicio de la filosofía griega, esto es: de la cultura occidental. Este tema no tiene un interés meramente histórico. Afecta a problemas actuales de nuestra propia cultura, que se encuentra en una fase de brusca transformación, pero también de incertidumbre y de falta de seguridad en sí misma [...]

Gadamer (1996; Cap. 1)

El problema de la justicia, del actuar con justicia o valorar la justicia de algo, es un problema humano. Un animal, por ejemplo, un gato, no se plantea este problema. Se limita a actuar siguiendo su instinto y siempre orientado al logro de sus objetivos, considerando en cada caso las opciones disponibles y eligiendo de entre ellas las que supongan mayor rédito con menor coste (o riesgo)¹³.

Hace unos días, con motivo de la guerra en Ucrania, escuchaba en una entrevista de televisión, a un cooperante español, fotógrafo, que había ido a Ucrania a ofrecer su ayuda y sacar fotos que permitieran divulgar y hacer visible el horror de la guerra. En el transcurso de la entrevista, este compatriota dijo lo siguiente: *“cuando te ves aquí, sacando fotos, buscando la noticia, te embargan dudas, una especie de sentimiento ambivalente. Por un lado, quieres que sucedan cosas, para poder tomar fotos; pero por otro, no quieres que suceda nada, porque estás viendo el sufrimiento de la gente”*.

¿Qué le pasa a este compatriota nuestro? ¿Por qué se siente así? La respuesta es, sencillamente, que es *humano* y, como tal, se plantea el problema de la *justicia* de su actuación. La experiencia de la justicia, esto es, el esfuerzo cotidiano que hacemos, como miembros representantes de nuestra especie, de actuar “bien”, correctamente, ajustado a lo que interesa, individual y colectivamente, a nuestro bienestar y supervivencia, integrados en las circunstancias que nos tocan vivir en cada momento, es una realidad que surge desde los albores de la humanidad.

Fenomenológica e intuitivamente, por tanto, la justicia nos acompaña desde mucho antes de que tuviéramos su concepto. Podemos suponer que, a lo largo de la historia de la humanidad, esta “experiencia de justicia” habrá dado lugar a muchas teorizaciones y conceptos diversos que permitieran “gestionar” la reflexión sobre ella.

Esta idea, la de la consustancialidad de la justicia a la naturaleza humana la podemos encontrar, por ejemplo, en el relato que hace el Protágoras platónico, en debate con Sócrates. Recuérdese que el objeto de este diálogo (*Protágoras*) es, precisamente, reflexionar sobre si la virtud (la justicia) es

¹³ En este sentido, no difieren mucho de algunos modelos teóricos, como el de la “elección racional”, que tratan de vertebrar las relaciones humanas en sociedades complejas y que, paradójicamente, son muy similares a los de la pura animalidad.

enseñable o no. En este marco de reflexión, el sofista recurre a la *Teogonía de Hesíodo* como argumento a favor de la naturaleza enseñable del ser humano, en todas las dimensiones, incluida la virtud.

En la *Teogonía de Hesíodo* se divide la creación del hombre en tres fases: epimeteica, prometeica y la del propio Zeus. Los hermanos Epimeteo y Prometeo recibieron el encargo de Zeus de distribuir entre los animales de la creación los diferentes dones para garantizar su supervivencia. El problema surge cuando Epimeteo (un poco atolondrado) reparte los dones y cualidades disponibles, olvidándose del ser humano. Prometeo trató de “suplir” el despiste de su hermano dotando a la especie humana de habilidades manuales (“sabiduría profesional”) y el fuego robadas a los dioses, y, por último, Zeus hizo que los humanos fuesen capaces de sobrevivir otorgándoles el sentido de la justicia (*diké*) y el pudor (*eidós*)¹⁴ (*Protágoras*, 320c-323a).

Para la plenitud del ser humano no bastaba, por tanto, en esta explicación mítica, con determinadas habilidades manuales o una determinada “sabiduría técnica o manual” (la naturaleza prometeica), lo que realmente nos hace humanos es ese “don” de la justicia (que nos permite decidir sobre lo correcto y lo incorrecto) y, además, el pudor (o sentido moral), que nos obliga a revisarnos y a ajustar nuestro comportamiento como sujetos morales.

Pero el mito y el conjunto del diálogo contiene, además, otro mensaje: esa posibilidad de “conciencia” (que definen el sentido de justicia y de pudor), consustancial a nuestra condición humana, no aparece como resultado de un automatismo, **sino que debe ser desarrollada, jugando en ello un papel esencial la educación** (*Protágoras*, 323c). Partiendo de este mito, la cuestión que subyace a todo este diálogo platónico es que instaurar esa “conciencia”, nutrida del sentido de la justicia (*diké*) es el verdadero objeto de la educación.

La *diké* original aludía a un principio general, inclusivo e inespecífico, con el que se aludía al hecho de actuar con justicia en las diferentes circunstancias en las que se desarrollaba “la vida”. La

¹⁴ García Gual, responsable de la traducción y notas de la versión del *Protágoras* que hemos analizado (Platón, 1985; Pág. 526-527, nota 31), aclara que la traducción de la palabra *eidós* plantea alguna dificultad. Dice R. Mondolfo (en *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, Buenos Aires, 1955, pág. 538): «Me parece que sólo la expresión ‘sentimiento o conciencia moral’ puede traducir de manera adecuada el significado de la palabra *eidós* en *Protágoras*, que conserva, sin duda, el sentido originario de ‘pudor, respeto, vergüenza’, pero de una vergüenza que se experimenta no sólo ante los demás, sino también ante sí mismo, de acuerdo con la enseñanza pitagórica, de tan vasta repercusión en la ética antigua.» Sobre *eidós* y *diké* en este pasaje, cf., además, lo que apunta Guthrie en su ya cit. HGPh. III, pág. 66, y la nota de Taylor, op. cit., a pág. 85. He preferido, con todo, la expresión «sentido moral» a la de «conciencia», término más moderno y complejo. Taylor, en su ya citada anotación al texto, dice que el que Platón haya preferido las palabras *eidós* y *diké* a las de *sóphrosíné* y *dikaiosýné* «está probablemente más dictado por razones estilísticas que por cualquier distinción de sentido». Es cierto que las razones de estilo han influido en tal elección, para dar al relato mítico un tono arcaico y evocar el texto de Hesíodo (*Trab.* 190-210), pero también la diferencia de sentido es, a mi entender, importante. Se evita el nombre más concreto de las virtudes morales y se prefiere el nombre más vago y arcaico que acentúa su valor social (*eidós* es mucho más amplio que *sóphrosíné*).

diké quedaba definida por los principios relevantes que definían el equilibrio, una idea intuitiva y relativamente incierta del “orden” de las cosas.

Diké aludía no sólo a una situación o estado (de justicia o de injusticia), sino que refería también a una determinada actuación, que podía ser calificada de justa o injusta, y al mecanismo que podía revertir el desequilibrio, el desorden, la injusticia, a la situación de justicia. La *diké* permitía establecer una dirección al actuar, establecer un *telos*, un fin, que permitiera dirigir la actuación hacia el orden, el equilibrio, la armonía o la justicia.

La *diké* era expresión del orden del cosmos y se proyectaba a él, era la “guardiana del orden” (Villoro, 2007). *Diké* dio nombre al antiguo concepto griego de justicia: *dikaiosyné*.

Desde esta perspectiva, por tanto “justicia” es el orden de un todo y las reglas que permiten que las partes de ese todo constituyan un sistema ordenado. De este concepto se derivan, posteriormente, la idea de “ley natural” de Aristóteles y de los estoicos, como medida del orden moral, y la noción de normas universales de justicia. Desde esta perspectiva originaria, la justicia era un algo “externo”, un dictado de principios y leyes dadas, en cualquier caso, superior al individuo, siendo el papel de este el de acatarlas y ajustarse a ellas.

Frente al sentido originario de la *diké*, con Sócrates aparece otra interpretación o idea de justicia (Villoro, 2007; Pág. 32): la que deriva de sí mismo, de las convicciones íntimas de lo que es justo; la que deriva de su *alma*. Esta idea será recogida y desarrollada posteriormente por Platón: “lo justo es, ante todo, la virtud del alma”. Con esta formulación se invierten los términos: el referente de lo justo ya no está en el todo (universo, polis, etc.) sino que es desde el alma donde se valoran las relaciones justas y, a partir de estas, se derivan las normas que deben regir la ciudad bien ordenada¹⁵.

La justicia, la *dikaiosyné*, el concepto incipiente, abarcaba varias formas ideales distintas de justicia, cada una de ellas una especie latente dentro del concepto más general de “justicia”. Con el tiempo, y a medida que los diversos pensadores que se han ocupado del tema se dieron cuenta de la complejidad de la *dikaiosyné*, separaron algunas de las formas clave que el concepto de justicia adopta históricamente.

Aristóteles en su libro quinto de la *Ética Nicómaca* aborda la cuestión y establece que “la justicia es, ante todo, esa cualidad moral que obliga a los hombres a practicar cosas justas y que es la causa de que se hagan y *de que se quieran hacer*”. Es “la virtud en el más cabal sentido, porque es la práctica de la virtud perfecta, y es perfecta porque el que la posee puede *hacer uso de la virtud con los otros y no consigo mismo*” (EN, 1129b, 30).

¹⁵ O, dicho de otro modo, el origen de la justicia social, ciudadana, está en la justicia interior, la que reside en el alma de cada individuo. Conseguir la primera exige, por tanto, lograr la segunda.

Su planteamiento trata de integrar una perspectiva general, basada en la aceptación a las leyes (naturales y políticas), las *nomoi* de la ciudad, pero también y fundamentalmente, es la virtud del alma en relación con lo otro y con los otros (Villoro, 2007; Pág. 32).

Aristóteles, desde una perspectiva más analítica, y de filosofía práctica¹⁶, es quien distingue entre justicia universal (que depende de la virtud¹⁷ y se alcanza con la educación¹⁸) y justicia particular. Y dentro, de las variantes particulares de la justicia, distingue entre la justicia distributiva, la justicia correctiva (o restaurativa), la justicia como relación de reciprocidad (que implica retribución y una relación de igualdad conmutativa), la justicia política (que exige una comunidad regida por una ley justa) y dentro de la que se puede distinguir entre “justicia natural” y la “justicia legal”.

La justicia distributiva consiste en el reparto de bienes, e introduce la idea de la igualdad entre ciudadanos, mientras que la justicia entendida como relación de reciprocidad remite a las relaciones entre ciudadanos, a los intercambios entre ellos. La educación tiene un poco de ambas cosas. Por un lado, puede ser considerada como un bien en sí mismo, a distribuir. Y en ese caso, le serían de aplicación los conceptos derivados de la idea originaria de justicia distributiva y el tratamiento de la igualdad. Pero, por otra parte, la educación es una relación de intercambio entre ciudadanos, orientada a influir, los unos, en los procesos formativos de los otros. No implica distribución (aunque acaba afectándola), implica entrar a valorar las características intrínseca de la relación educativa y valorar si hay, o no, justicia en ella. Por ello, la mirada desde la justicia a la educación, no puede ser sólo desde una de estas perspectivas, sino desde ambas.

Podría decirse que Platón aborda la cuestión de la justicia desde la perspectiva de cómo se configura en el alma del ser justo, a través de la idea de virtud, considerando que de una persona justa se deriva la acción, la ciudad y el *ethos* justo, mientras Aristóteles parece poner más el foco en la descripción del efecto, tipos y modalidades de la acción justa¹⁹. El siguiente párrafo extraído de la *Ética Nicomaquea* es bastante ilustrativo al respecto:

“[...] la justicia es la única, entre las virtudes, que parece referirse al bien ajeno, porque afecta a los otros; hace lo que conviene a otro, sea gobernante o compañero. El peor de los hombres es, pues, el que usa de maldad consigo mismo y sus compañeros; el mejor, no el que usa de virtud para consigo

¹⁶ “Así pues, puesto que el presente estudio no es teórico como los otros (pues investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella), debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas” (EN, 1103b, 26).

¹⁷ “Dejemos, pues, la justicia y la injusticia orientadas a la virtud total, consistiendo una de ellas en el ejercicio de la virtud total para con el prójimo, y la otra (en el ejercicio) de la maldad” (EN, 1130b, 13).

¹⁸ “Y los factores capaces de producir la virtud total son todas las disposiciones que la legislación prescribe para la educación cívica. Respecto de la educación individual, que hace al hombre bueno absolutamente, determinaremos luego si pertenece a la política o a otra ciencia, pues, quizá, no sea lo mismo en cada caso ser hombre bueno y ser buen ciudadano” (EN, 1130b, 20).

¹⁹ “Es posible obrar injustamente, sin ser injusto” (EN 1134a, 16)

mismo, sino para con otro; porque esto es una tarea difícil. Esta clase de justicia, entonces, no es una parte de la virtud, sino la virtud entera, y la injusticia contraria no es una parte del vicio, sino el vicio total. Qué diferencia hay entre la virtud y esta clase de justicia, está claro por lo que hemos dicho. Es, en efecto, lo mismo, *pero su esencia no es la misma*, sino que **en cuanto que está en relación con otro**, es *justicia*, pero, **en cuanto es un modo de ser** de tal índole, es, **de forma absoluta, virtud.**” (EN, 1130a, 5).

De nuevo, en este pasaje, Aristóteles señala que la justicia y la virtud son expresiones distintas de una misma cosa, pero que, en esencia, no son lo mismo. La “justicia” se aplica a la “relación con otros”, la virtud, en tanto “modo de ser”, implica “justicia, pero para consigo mismo” y con los demás. Pero es esta última la que hace que las cosas justas se hagan y *que se quieran hacer*.

A partir del esfuerzo organizador y sistematizador de Aristóteles, la idea original de justicia se fue subdividiendo, atendiendo a la necesaria especialización que cada campo de la justicia tiene. La justicia distributiva comienza, entonces, a ser objeto de preocupación principal. Entre otros motivos, porque los miembros de los grupos sociales tienen que enfrentarse al reparto de bienes, generalmente, escasos. El problema es que, si bien la idea de una distribución justa es fácil de transmitir, la concreción posterior de lo que eso pueda ser, es mucho más compleja. Determinar criterios que concretaran la idea de igualdad, equidad, la atención al mérito de cada cual, buscar un equilibrio social en la tenencia de bienes materiales que iguallen la libertad real de los ciudadanos...son cuestiones que han ocupado a teóricos de la filosofía política, de la economía y de la sociología.

Podríamos decir que Aristóteles, en algunos de los implícitos que hemos señalado, pretendía o daba por asumida la idea de buscar la justicia en la educación entendida como desarrollo de la virtud en todos y cada uno de los ciudadanos, como requisito para la constitución de la ciudad justa. Sin embargo, la mayor parte de su desarrollo, asumiendo su vocación de filosofía práctica, se centra, como hemos visto, en la fundamentación de una “teoría de la justicia” que permita su concreción práctica en las relaciones sociales (a lo cual dedica de manera explícita el libro V de su *Ética Nicomaquea*), y a la especificación de lo que debería tenerse en cuenta para la constitución de un sistema educativo (libros VII y VIII de su *Política*), que concretase una educación alineada con la ciudad justa e ideal.

En nuestra opinión, la consecuencia, se podría decir, es que estos subtipos de justicia, por su importancia teórica y práctica, acabaron postergando el concepto e importancia de la idea original, platónica, de justicia entendida como virtud y su relación evidente con la educación. De hecho, con frecuencia, cuando entre académicos aflora la cuestión de la justicia y se pretende aludir a la importancia de Platón en la constitución original del concepto y de su problemática en relación con

la educación, el comentario más frecuente que se recibe es el de “*sí, pero Aristóteles es más importante, en relación con la definición y conceptualización de la justicia*”.

Y es cierto, si a lo que nos referimos es a la sistematización de los diferentes tipos y subtipos de justicia, derivados de la concepción original. En particular, la justicia distributiva (y sus derivados). Y ello, a nuestro juicio, es un ejemplo más de este postergamiento u olvido de las relaciones primigenias entre justicia y educación que venimos comentando. Sin embargo, mientras que esa visión, aristotélica, analítica y de filosofía práctica de la justicia, es muy relevante para la constitución de la “arquitectura de una sociedad justa” (justicia social), la visión platónica, centrada en la idea de virtud y del “cuidado de sí”, nos parece mucho más relevante para la visión educativa de cómo diseñar la “arquitectura del sujeto justo” y de las relaciones educativas que lo promueven.

Sea como sea, lo cierto es que, a nuestro juicio, en algún momento de la historia, la relación originaria, platónica, entre dos conceptos que son, a nuestro juicio, interdependientes, se pierde. Y con ello, se perdió, en parte, la posibilidad de aproximarnos al problema de la justicia desde una perspectiva más genuinamente educativa²⁰.

Justicia y educación en Platón

Para recuperar las relaciones originarias de la idea de justicia y su relación con la educación nos vamos a apoyar en las consideraciones que hace H. G. Gadamer en su trabajo *Plato und die Dichter* (Gadamer, 1934)²¹. En este trabajo, Gadamer intenta hacer una interpretación de la condena que hace Platón a la poesía y a los poetas en el marco de la *República*.

Lo que Gadamer viene a sostener es que este rechazo no tiene un significado relativo al valor de la poesía en sí (parece ser que el propio Platón en su juventud pretendió ser poeta), sino que ese rechazo debe interpretarse, más bien, en función de lo que es el objeto de su reflexión en la *República*, que no es otra cuestión que la de **la educación para el desarrollo de ciudadanos con un sentido de la justicia compatible con el recto desarrollo de la armonía política y social en la polis**.

Nos recuerda Gadamer en su texto que la *República* se ha interpretado, en ocasiones, como proyecto político en toda regla, pero que no lo es. Platón no pretende ofrecer un programa político para la constitución de un auténtico Estado, sino que se refiere a “*un Estado en el pensamiento, no en*

²⁰ Y, como trataremos de demostrar, con ello se perdió también una forma de interpretar el valor de la educación que ha favorecido una cierta mercantilización, devaluación y desvirtualización de la misma.

²¹ Nos hemos apoyado también en la traducción disponible *Platón y los poetas* realizada por Mejía en 1991 (Gadamer & Mejía, 1991).

la tierra”(Gadamer, 1934; Pág. 14). Esto es, el verdadero alcance de las reflexiones relativas a la educación y el gobierno de los filósofos en la *República*, deben ser interpretados en clave de un **“un arquetipo en el cielo para el que quiere ordenarse a sí mismo y a su condición interior.”**²² En realidad, por tanto, de lo que se está hablando es de formación (*Bildung*) y la educación, en relación con la justicia²³.

La imagen de la educación que se esboza a partir de esta idea, y que trastorna el orden existente de la educación en aquel momento en Grecia, sólo sirve para conducir, en opinión de Gadamer, a la cuestión de la esencia estatal del hombre, y de la verdadera esencia de la “justicia”, más allá de todas las formas del orden de la vida, hacia el fundamento del “alma”. **La justicia del Estado, la dimensión política del hombre, se fundamenta en la configuración de su “alma”, y esta dependerá de la educación.**

La depuración crítica de la poesía tradicional, podría parecer, en una interpretación superficial, un intento de reforma de lo que podríamos denominar “el currículo” de la época²⁴. Sin embargo, Gadamer nos advierte que lo que Platón pretende va mucho más allá: su intención es **subvertir el ethos educativo reinante que, a su juicio, estaba muy moldeado por lo que la poesía representaba en su momento.**

Y es que, como sostiene Gadamer, “el efecto educativo más importante nunca corresponde a la instrucción expresa sino a las “leyes del Estado”, ante todo a las no escritas, al *ethos* reinante en la comunidad política, donde de manera reservada se gesta a cubierto la formación humana” (Gadamer, 1934; Pág. 15).

El peligro de la poesía, y el motivo de su condena, por tanto, no es su capacidad “de instrucción directa”, sino que la poesía (el teatro, el drama, la ficción...) habrían servido de instrumento y vehículo para la difusión y mantenimiento del *espíritu* reinante en aquella comunidad ética²⁵.

²² “ein “Urbild im Himmel“ für den, der sich selbst und seine innere Verfassung ordnen will” en el original (Gadamer, 1934; Pág. 14)

²³ Esta conexión entre el Estado “exterior”, la Polis, la ciudad como modelo a partir del cual indagar sobre la justicia “interior”, “en el alma propia”, también es expuesta por Foucault cuando dice:

“Porque, en efecto, desde el momento en que se dice en el Alcibiades: “aquello de lo que hay que ocuparse es del alma, la propia alma”, podríamos imaginar que, en el fondo, estamos muy cerca de lo que se dice en la República. El Alcibiades podría ser, en cierto modo, la forma inversa de la República, en la cual, como saben, los interlocutores, **al preguntarse qué es la justicia, en qué consiste para un individuo ser justo, descubren muy pronto que no tienen respuesta y, pasando de las pequeñas letras minúsculas de la justicia tal como están inscritas en el individuo, se refieren a las letras mayúsculas de la ciudad para leer y descifrar mejor en qué puede consistir la justicia: quiero saber lo que es la justicia en el alma del individuo; vamos a ver lo que es en la ciudad**” (Foucault, 2005; Pág. 65).

²⁴ Como nos explica del Valle (2000; Pág. 751), los poetas antiguos que aparecen en las páginas de Platón eran el vehículo de preservación de las costumbres, valores y tradiciones de una comunidad, y funcionaban, también, como el vehículo de instrucción pública de una comunidad especialmente oral. Desde esta perspectiva, el poeta, como instructor, más allá de cualquier mérito estético, puede ser entendido, por tanto, como el educador y el maestro de una comunidad. Y la poesía, en consecuencia, como el “currículo” que desarrolla.

²⁵ Y es precisamente por esto, por lo que esta reflexión de Platón nos parece de enorme interés actual.

Pero ¿por qué Platón se enfrenta de esa manera al espíritu ético de su época? ¿Qué defectos le achaca? La respuesta es que, para Platón, desde que la sofística²⁶ determinaba el espíritu de la educación, no había ya un *ethos* político que permitiese una recta interpretación de la poesía. Aunque la justicia y la virtud del hombre de Estado regían también como meta ética de la educación sofística (al menos, formalmente), con Sócrates, Platón había comprendido lo que ese *ethos* realmente representaba: “que la justicia no es más que el acuerdo cautelar de todos los débiles²⁷, que la costumbre ya no es válida en sí misma sino como forma de salvaguarda mutua, que el derecho sólo conserva su validez por el miedo mutuo” (Gadamer, 1934; Pág. 15).

Para Gadamer, Platón pretendía denunciar que el modelo educativo sofístico había conducido a no desarrollar adecuadamente la virtud, esto es, **a que nadie hiciera voluntariamente lo justo**, sino a que la justicia y la virtud se hubieran convertido en un recurso interesado de defensa del privilegio o la ventaja adquirida, y no un valor interiorizado y asumido (virtud).

Y esto es lo que lleva a Platón (al Sócrates platónico) a recordar las verdaderas excelencias de “*lo justo*”: “que la justicia no es el derecho que cada uno tiene contra el otro, **sino un ser justo de cada uno consigo mismo** y con todos los demás; que la justicia no es la situación en la que cada uno vigila a todos, sino aquella en que **cada uno se vigila a sí mismo y vela por el ser-justo de su disposición interior**” (Gadamer, 1934; Pág. 16).

Esta es la idea clave que pretendemos rescatar para nuestra argumentación. La justicia en la educación no es, no puede ser, sólo, una cuestión de justicia distributiva (cuánta educación repartimos y qué efectos nos provoca), sino que debe contemplar también la idea **de cómo ser justo consigo mismo, en el proceso de formarse**. Justicia en educación, por tanto, desde esta perspectiva es responder cabalmente a la pregunta de ¿qué hago de mí mismo? O, dicho de otra manera: **la justicia en la educación comienza por contribuir y alentar a desarrollar prácticas educativas justas, orientadas a desarrollar personas bien ordenadas en su disposición interior**.

El trabajo de Gadamer que hemos venido comentando, tuvo una continuación en 1942 en *Platos Staat der Erziehung* (Gadamer, 1985; Pág. 249-262) y que ha sido también comentado recientemente por Bey (2021). En este trabajo se recupera la discusión sobre los planteamientos sofísticos y tradicionales de la justicia. Platón **habría buscado distinguirse** por medio de su noción de justicia,

²⁶ Ver Jaeger (2001; Pág. 133), en la interpretación del *Protagoras*, la descripción que hace del educador sofista como educador profesional: “[...] ya antes de que haya comenzado el verdadero diálogo, vemos deslindarse ante nuestros ojos, aquí, dos tipos de educador: el sofista, que embute en el espíritu humano, al buen tuntún, toda clase de conocimientos y que, por tanto, representa el tipo de educación standard de todos los tiempos, hasta de los actuales, y Sócrates, el médico de almas para quien el saber es el “alimento del espíritu” y que se preocupa ante todo de conocer qué será provechoso para éste y qué será perjudicial”. Es a esta concepción de la educación al que se enfrenta el Sócrates platónico: la virtud no puede ser enseñada.

²⁷ Aquí debemos interpretar por “débiles” a quienes lo son de espíritu, de alma, a quienes no han “cuidado de sí”.

indisociable de la mediación de la *phrónesis* (prudencia), de lo que podría llamarse el **tradicionalismo retributivo** (Simónides, Céfalo, Polemarco) y **de las distorsiones sofisticas que la reducían ora a un derecho a ser utilizado como ventaja contra otro miembro de la comunidad** (Trasímaco), **ora a meras máximas utilitaristas para la supervivencia** (convencionalismo pragmático de Glaucón y Calicles). La justicia platónica, según Gadamer, buscaba distanciarse de la posibilidad de ser reducida tanto a una desconfianza y vigilancia constante entre los ciudadanos (que instala un régimen de temor mutuo), **como de las connotaciones distributivas** de la *Gerechtigkeit* de los juristas alemanes o la *iustitia* latina (Bey, 2021).

La noción central de este texto de Gadamer, redundante con la ya anticipada en *Platón y los poetas*, es la de *dikaiosýne*, entendida como **virtud política primaria y fundamento de la comunidad**. Ella **consiste en el correcto modo de ser cívico al que se podría acceder por medio de la educación filosófica**²⁸. La *dikaiosýne* no es sólo fundamento, facultad y virtud, sino también **“finalidad de toda educación”** (Gadamer, 1985; Pág. 252), es decir, **un cierto tipo de conocimiento que exige al alma el esfuerzo de alcanzar una visión de la comunidad, de lo común, de la idea de bien**.

La *dikaiosýne* platónica, para Gadamer, **no es una virtud moral sino política**, un cierto tipo de saber práctico, **un conocimiento que la educación hace posible pero que paradójicamente no se enseña, sino que se alcanza en comunidad, en el diálogo y a partir del reconocimiento de la injusticia ya existente en la pólis**.

Según Gadamer, la gran audacia platónica reside en plantear que la filosofía (la educación) no es sólo el medio para desvelar la ausencia de justicia, sino el **requisito para “alcanzarla y conservarla”** (Gadamer, 1985; Pág. 252).

¿Cómo se hace esto? Algunas ideas útiles, en este sentido, podemos seguirlas encontrando en el planteamiento platónico. Según Gadamer, la condena a los poetas (y a la poesía, al mito y a la dramaturgia) que hace Platón al principio del libro II de la *República* estaría motivada por su constatación (a través de las enseñanzas de Sócrates) de la decadencia del sentido de la justicia y de la virtud, de la necesidad de abandonar las costumbres y moralidad dominantes y de avanzar hacia un nuevo modelo de sociedad (la que él idealiza en la *República*) y, con ello, de la educación.

Lo que plantea Gadamer en *Platón y los poetas* es que **el trasfondo de la República viene a reclamar una nueva educación que trascienda la educación basada en la *Paideia* sofisticada,**

²⁸ La educación filosófica es la que se produce a través de un procedimiento hermenéutico que conduce a la *comprensión*, representado en el diálogo platónico. En ningún caso debe interpretarse como “erudición filosófica”, y mucho menos si esta es el resultado de dispositivos instruccionales, simplones, de naturaleza reproductiva. La erudición filosófica, si no es el resultado de una comprensión hermenéutica y transformadora de sí, sería el equivalente al simple canto acrítico de las alabanzas de los héroes homéricos, en la Grecia clásica: pura expresión de la *paideia* sofisticada.

dominante en Grecia hasta ese momento. Una educación dominada por la instrucción enciclopédica y arbitrarias moralizaciones del material formativo derivadas de la poesía antigua (que actuaba a modo de “currículum” de la época²⁹).

Lo que se reivindica en la *República*, según Gadamer, es una nueva consideración *de lo justo en el alma propia* y, con ello, una reconsideración del hombre político (hoy diríamos ciudadano).

La educación que para ello se necesitaría sería **algo totalmente diferente a una “fantástica y poderosa psicagogía”³⁰ dirigida a un objetivo o meta predeterminada**³¹ (Gadamer, 1934; Pág. 17).

La educación consistiría, precisamente, en una nueva experiencia de justicia surgida del cuestionamiento crítico de la moral y costumbres heredadas. En ningún caso podría esperarse que fuese el producto de una educación autoritaria, impuesta desde el poder de una organización ideal, sino que cobraría vida (la educación) sólo por medio del cuestionamiento y la interrogación (trabajo de uno mismo, sobre sí mismo).

Esta convicción es la que le permite a Gadamer afirmar que la *Paideia* platónica se apartaría mucho de las concepciones de sus coetáneos (y de las nuestras, actuales, como sucesores suyos en su pensamiento humanista) acerca de lo que es (o debería ser) la educación, la formación³² o la “cultura”: “la pura conformación de lo humano en todas las esferas de la vida” o “desarrollo armónico de la personalidad”.

No se limitaría, desde luego, a la educación convencional del niño en determinadas habilidades, destrezas o conocimientos, ni la elevación entusiasta de la mente juvenil en los modelos heroicos del

²⁹ También Aristóteles, en el libro VII de su política afirma literalmente “*En cuanto a los relatos históricos y los mitos, cuáles deben escuchar los niños de esa edad, que se ocupen de ello los magistrados llamados inspectores de niños. Todas esas narraciones han de preparar el camino para sus ocupaciones futuras. Por ello los juegos deben ser en su mayor parte imitaciones de las tareas serias de su vida futura*” (VII 17, 1336a5) y, posteriormente, “*Los inspectores de niños deben vigilar el empleo del tiempo de los niños y cuidar de que estén lo menos posible con esclavos*” (VII 17, 1336a7), lo que nos confirma la idea del uso habitual de relatos, mitos y poesía como “*material curricular*” y nos deja el testimonio de un servicio de inspección y un interés por el control sobre el currículum y las tareas escolares como parte del sistema educativo de la ciudad ideal.

³⁰ El concepto de *psicagogía* es también recogido y desarrollado por Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (Foucault, 2009; Pág 329 y ss; ver también Fuentes Megías, 2017; Mensa Valls, 2014). La *psicagogia* o conducción de las almas a través de la palabra, es un concepto con valoración contrapuesta. Como recurso de expresión de la *parresia* filosófica, si quien actúa de *psicagogo* es fiel con su conducta a su palabra, es ejemplo de virtud (es un “verdadero filósofo”, el ejemplo prototípico sería Sócrates) posee una valoración positiva. Si, por el contrario, el ejercicio de la *psicagogia* es de naturaleza retórica, sofisticada, se equipara a manipulación y la valoración es negativa. Entendemos que Gadamer emplea la expresión en este segundo sentido.

³¹ “*Diese Erziehung aber, die wirkliche Erziehung zum Staat, ist alles andere als eine phantastisch-mächtige Psychagogie zu vorbestimmtem Ziel.*” (Gadamer, 1934; Pág. 17). No debe pasarnos desapercibido tampoco la expresión “dirigido a una meta predeterminada”, lo que implícitamente parece apuntar a lo ilícito e injusto de una educación que contemple el logro de objetivos educativos (formativos del individuo) extrínsecos a aquellos que surgen del propio proceso de formación, como consecuencia de la propia relación pedagógica. Esto nos ubicaría en la línea de una concepción de la formación (*bildung*) *autopoietica* (Lenzen, 1997). El problema, por tanto, no sería tanto la psicagogia, sino la vulneración del principio de autodeterminación o autonomía del sujeto.

³² *Bildung* en el original.

mito y la poesía, ni la educación en la prudencia política y de la vida en determinados “espejos de la vida humana”.

No, para Platón, según Gadamer, **la educación del hombre sería más bien contribuir al desarrollo de una armonía “interior” de su alma**, una armonía capaz de integrar lo “duro, agudo y severo” y lo “blando, suave o indulgente” que haya en él; la integración de la *impetuosidad decidida*³³ y de la reflexión filosófica. Aclara posteriormente Gadamer que con esto pretende aludir a la necesidad de eliminar la disonancia propia de la naturaleza humana, de educar para promover lo inicialmente irreconciliable en el interior de cada persona, entre lo salvaje y lo pacífico.

La idea es que los seres humanos³⁴ no se encuentran por naturaleza “*en lo justo*”, de modo que la educación únicamente tuviese que limitarse a posibilitar el desarrollo de una predisposición existente. Más bien, lo que se requeriría es que la educación *haga esa función* de armonizar las diferentes facetas y predisposiciones, conducentes al equilibrio armónico y, con ello, a la interiorización de la justicia. **Es esa unificación, que “no deja al hombre llegar a ser manso animal gregario (esclavo), tampoco lobo rapaz (tirano)”, y que no se produce por naturaleza, la que define la tarea de la educación.** Sólo de esa unificación, educativa, de la naturaleza luchadora (transformadora, crítica, reivindicativa...) y filosófica (reflexiva, vinculada al saber y al conocimiento) de todo ser humano, surge la verdadera capacidad de convivir, la idea de justicia y el desarrollo de la ciudadanía.

“La *paideia*, entonces, no es el entrenamiento de una habilidad, sino el establecimiento de esta unidad de amor al conocimiento y al poder, el apaciguamiento de la peligrosidad que es esencial para el hombre, pero no en pro de una intelectualidad pasiva, sino para el poder común del colectivo. Eso y sólo eso es la existencia humana” (Gadamer, 1934; Pág. 20).

De esta manera, considera Gadamer que Platón incorpora la idea de que la justicia no se fundamenta en la debilidad del individuo y en la prudencia de un convenio³⁵, sino que el hombre educado en esa armonía, sería ante todo un ser político porque sería capaz de ***ser para los otros***, por encima de la exclusiva preocupación por “lo suyo”³⁶. ***El guardián (en realidad, la persona justa) es garante de la justicia cuando es guardián de sí mismo.***

Por eso, educación platónica significa una reacción contra el movimiento emprendido por los poderes de la ilustración sofisticada (encarnada por Platón en *los poetas y la poesía*), disolvente de lo

³³ *Willenskräftig* en el original, se ha traducido por “impetuosidad decidida” pero puede asociarse a otras connotaciones como “fortaleza de voluntad” (Gadamer, 1934; Pág. 18) o “fogosidad” (Rep. 375 c).

³⁴ Platón, en la *República* se está refiriendo a la educación de los guardianes de la *Polis*, pero Gadamer acaba concluyendo que, de lo que se está hablando, es de la educación del ser humano, de ***todo*** ser humano: “*Dieser Stand der Wächter aber ist der eigentliche Stand des Menschen*” (Gadamer, 1934; Pág. 19).

³⁵ En clara alusión y crítica a los modelos de justicia contractualistas.

³⁶ Con lo que, nuevamente, se distancia de los modelos contractualistas, liberales, derivados del puro cálculo racional, orientado a maximizar el interés egoísta.

que es la esencia misma del Estado: la *justicia interior*, la virtud, de los ciudadanos creadora de un *ethos* de justicia en la Polis. La crítica a la poesía desarrolla esa reacción como crítica expresa a la *paideia* existente y a su confianza optimista en la naturaleza humana **y en el poder de la instrucción racionalista**³⁷.

Frente a todo ello, Platón propone la depuración rigurosa de la poesía (es decir, del equivalente al currículum y la cultura escolar actual), que habría dejado de ser espejo de la vida humana para pasar a ser un “lenguaje completamente intencional de bellas mentiras”. De esta manera, esta nueva poesía depurada (nuevo currículum) pasaría a ser la expresión, vigorosamente formativa, del *ethos* que imperaría en el Estado “justo”.

Aunque Platón no lo expresa claramente, para Gadamer está claro que esta crítica de la poesía significa una ruptura con toda la tradición de la educación, que utilizaba los modelos heroicos del mundo homérico para representar *su* propia verdad moral en cada caso. Insiste Gadamer en la idea de que no se trata, en esencia, de una crítica al arte contemporáneo de Platón, **sino a la eticidad de su contemporaneidad y la educación moral de su época**, que se construyó sobre las figuras poéticas de la moral más antigua y que, en la transmisión de las figuras antiguas, no tiene poder de resistencia contra la intrusión de la transmutación arbitraria del espíritu sofista. De ahí el rechazo socrático y, por ende, platónico, de la interpretación de los poetas³⁸.

Pero si se rechaza la forma poética tradicional (la cultura y la *paideia* tradicional) como forma de presentar y educar para la justicia (o, lo que es lo mismo, “la verdad”, el conocimiento), ¿cuál debe ser la forma que la sustituya? O, dicho de otra manera, ¿cómo debería adoptar la forma de una **relación educativa justa**? Establece Gadamer que, **una vez asentada la idea de que la justicia es ya únicamente una certidumbre íntima del alma**, que no se percibe unívocamente en una realidad y que exige la justificación de su saber frente a la conciencia ilustrada, entonces **la conversación filosófica sobre el Estado verdadero**³⁹ **es la única alabanza verdadera**. El diálogo platónico se convierte entonces en la forma adecuada y lícita de representar la seriedad de la verdadera formación del hombre político y de su justicia. Al canto estético se opone, entonces, el preguntar y dialogar de

³⁷ El distanciamiento respecto del movimiento ilustrado racionalista, ante el cual Gadamer es crítico, es evidente. Debemos recordar que Gadamer se posiciona en una versión alternativa de la ilustración, más cercana al idealismo alemán.

³⁸ Esta idea es la que hace que el problema al que se enfrenta Platón y su crítica, que describe e interpreta Gadamer, sea de completa y perfecta actualidad. ¿Habrá algo más criticable que la eticidad de nuestra época y algo más deplorable que el servicio que le presta, cotidianamente, la institución escolar a su desarrollo y pervivencia? Se entenderá ahora la idea expresada anteriormente de que resulta incompleto y poco productivo analizar la justicia de lo escolar, sin incorporar esta perspectiva. De ahí la importancia de recuperar este debate, ya antiguo, por cuanto pudiera aportar para avanzar en la mejora de la justicia escolar en nuestros días.

³⁹ Recuérdese que el ámbito de la *República* la referencia al Estado no lo es en el sentido literal de una formación socio-política, sino que en este contexto Platón se está refiriendo a un estado ideal como referencia para la constitución interna del ser humano *justo* con capacidad de desarrollar sus funciones de ciudadanía. Esto es, esa conversación, en última instancia, estaría centrada en el propio proceso de formación, en el **“cuidado de sí”**.

la filosofía. O, dicho de otra manera, de la recepción embelesada y pasiva de un conocimiento dado, se pasaría a un conocimiento construido, fruto de la comprensión hermenéutica y compartida de la realidad (Gadamer, 1985; Giménez, 2010).

De esta forma, la crítica a los poetas que el Sócrates platónico despliega en su diálogo de la *República* vendría a ser una especie de esfuerzo de desencantamiento y desprendimiento de lo que, en nuestros días, podríamos equiparar a una selección cultural que fundamenta el modelo educativo vigente (un “material curricular” caduco), representado en la poesía que, a su vez, era representante de una *eticidad* decadente e inadecuada, y todo ello como requisito **para la preocupación por la constitución por el alma propia, por el estado interior, por el estado en sí mismo (por la justicia para consigo mismo)**.

Bey (2021) también destaca la idea de que Gadamer viene a advertir que la crítica de Platón a los poetas, en abierta polémica con la ilustración sofística y su confianza en la ilustración puramente racional del hombre, debía redundar en un modelo de poesía adecuado a la justicia, es decir, **al conocimiento y al cuidado de sí**, que rebatiera la pretensión sofística de consagrar como una verdad el que sea posible enseñar la virtud y que esto pueda lograrse, simplemente, mediante una “disposición técnica” o instruccional (como se discute en el *Protágoras* y en el *Gorgias*).

Para Villagra (2002; Pág. 26), precisamente en el marco del análisis que hace de las relaciones entre justicia y educación en el *Gorgias*, “la crítica platónica está orientada, pues, a evidenciar la diferencia entre la *téchne* retórica cuya persuasión produce una *pístis* (creencia que puede ser verdadera o falsa) y el diálogo filosófico que apunta a la *epistéme* (conocimiento verdadero)”.

Frente a las disposiciones técnicas de la educación sofística, **el diálogo reflexivo, platónico**⁴⁰, se erige en el tipo de experiencia educativa capaz de transformar al no-filósofo en filósofo, unificando la dualidad (disonancia) y alcanzando la armonía en el alma y, con ello, en la ciudad.

Según Bey (2021; Pág. 431), para poder dar el paso filosófico hacia la justicia es necesario recuperar la distinción entre la idea de justicia y la opinión dominante sobre la justicia. Y no porque tengan un valor gnoseológico apriorístico desigual, sino porque es a partir de concepciones concretas,

⁴⁰ Que no el socrático, que, a nuestro juicio, es una *dialéctica dentro del diálogo*. El propiamente “hermenéutico” y educativo, a nuestro juicio, es el platónico, que lo contiene. Si se analizan las características de los diálogos platónicos se observará que muchas veces son redundantes (abordan una idea ya tratada, pero desde diferentes perspectivas), contradictorios y circulares (comienzan con una posición y acaban defendiendo otras) o indeterminados (no ofrecen una conclusión clara, que se deja a quien lee, esto es, a quien interpreta). El recurso del diálogo platónico se convierte así, según Gadamer, en el fundamento y prototipo de la filosofía hermenéutica y, con ello, de la pedagogía hermenéutica. El diálogo platónico no es sólo una forma literaria, es una forma de educar. Como señala Mensa Valls (2014; Pág. 267): “Los diálogos de Platón son como espejos que nos reflejan nuestra propia imagen, que nos encaran nuestra propia realidad, que desnudan nuestra alma. La función de los diálogos platónicos es guiar el alma del lector (psicagogía)”. De ahí que, siempre en nuestra opinión, el cambio que se produce en la producción escrita de Aristóteles (es el primer filósofo que se expresa a través del “ensayo”), sea un primer paso en el camino que nos conduce al olvido del verdadero significado de la justicia en relación con la educación.

vigentes y operativas como las de la noción sofística de justicia (y la situación de injusticia de facto que actualiza) que podemos tener una visión, por un lado, de cuál es el tipo de justicia que legitima, instala y reproduce el estado de cosas y, por otro lado, de un modelo apto que sea viable y estable políticamente, **partiendo de una disposición de cada uno consigo mismo para interrogarse sobre lo injusto a nivel individual y a nivel colectivo. De esto último se derivaría la formulación de que el cuidado de los otros (la justicia) se hace posible sólo por medio del cuidado de sí.**

La cuestión es, como hemos visto, que **la educación justa (en el sentido original de la idea) es aquella que permite al sujeto constituirse como sujeto moral (ordenarse en su estado interior, diría Platón).** Y esto sólo se puede lograr **con un esquema educativo basado en el diálogo que promueva ese trabajo de cada uno sobre sí mismo (ese *cuidar de uno mismo*) que conduce a establecer una moral propia, pero conectada con el cuidado de los otros y el bien común (ética del cuidado de sí).** No es posible cuidar de otros (ser amigo de los otros, relacionarse de manera justa con otros) si primero no cuidamos de nosotros (nos ordenamos y somos amigos de nosotros mismos; somos justos con nosotros mismos).

Sin embargo, lo cierto es que con el devenir del tiempo estas ideas se han ido olvidando, perdiendo,...transmutando, hasta llegar a los modelos educativos escolares actuales que se parecen mucho a la *psicagogía* retórica a la que aludía Gadamer, que Foucault, citando al Sócrates platónico en el *Fedro*, describe como “una manera de conducir las almas por intermedio de los discursos” (Foucault, 2009; Pág. 336) y que Levinas (2002) calificara como *una forma de violencia y de injusticia*.

En conclusión, plantearse la justicia de la institución escolar, en términos exclusivamente distributivos, sin considerar esta injusticia de fondo, nos lleva a la idea de que **da igual cuánto de igualitaria se vuelva la escuela, si el modelo de educación (de *paideia*) es más sofista que platónica.**

¿Cómo hemos llegado a esto? ¿Cuándo y cómo se pierde esta percepción más completa y cabal de la justicia en la educación que facilita el desarrollo de modelos educativos amorales, entendidos como mera transmisión de contenidos o de adquisición de competencias? ¿Qué fue de la “preocupación por sí mismo” o de la ética del *cuidado de sí*?

¿Qué fue de la ética del “cuidado de sí”?

Si hasta ahora hemos venido apoyándonos en Gadamer para justificar las relaciones originales entre justicia y educación, a partir de los planteamientos platónicos, tratando de poner en valor esa otra forma de interpretar la justicia, más íntima, más interior, que tanto Platón como Aristóteles reconocen como fundamental para la otra justicia, la relacional, la externa, la que permite un *ethos* justo, vamos ahora a pasar a fundamentar nuestro discurso en Michel Foucault.

Foucault es el autor que quizá, con mayor detalle, ha realizado la labor arqueológica que nos permite entender la genealogía y evolución conceptual y práctica de las relaciones que fundamentan el nexo entre justicia y educación en el sentido en que lo venimos planteando (sin que ese fuese su objetivo directo, Foucault sólo alude de manera tangencial a la cuestión de la justicia y la educación)⁴¹.

Aunque es complicado leer y sintetizar a Foucault, por la dispersión y por la recursión de sus ideas y planteamientos, lo que exige una cierta especialización en su obra que, quien suscribe, desde luego no tiene, para el caso que nos ocupa vamos a acotar nuestro análisis a las ideas desarrolladas en el curso que dictó en el año académico 1981-1982 en el *Collège de France*, en torno a la *hermenéutica del sujeto*.

El contenido de ese curso dedicado, como decimos, a la *hermenéutica del sujeto*, se ha traducido y publicado íntegramente en español por Akal (Foucault, 2005). Además, existe una versión resumida y extractada en la edición realizada por Álvarez-Uría (Foucault, 1994). El discurso de la *Hermenéutica del sujeto*, se complementa con la traducción española de las *Tecnologías del yo* (Foucault, 2008)⁴².

En esta fase de su desarrollo⁴³, la ambición de Foucault es la de construir una genealogía de la moral, proyecto que se alinea con el permanente compromiso de Foucault con la libertad (Álvarez

⁴¹ A pesar de constituir un lugar privilegiado en el que estudiar la relación entre gobierno de sí y gobierno de los otros, Foucault no aborda en ningún momento, al menos de manera directa y temática, el estudio de la pedagogía, de la relación pedagógica, tal vez por falta de tiempo. Sin embargo, es difícil negar la potencia de las últimas investigaciones foucaultianas como marco teórico interpretativo que permite abrir una senda de trabajo poco transitada en el terreno de la filosofía de la educación (Fuentes Megías, 2020).

⁴² Este texto se publicó originariamente por la Universidad de Massachussets, en 1983 con el título de *The Technologies of the Self*. El primero de los textos que incluye, y que da título al libro, es la transcripción de seis seminarios que Foucault impartió en la Universidad de Vermont en otoño de 1982. Entre los aspectos más importantes su contenido es el análisis de la relación entre el “conócete a ti mismo” y el “ocuparse de sí mismo”, que sería el objeto de análisis de la hermenéutica del sujeto en el curso del *Collège* de 1981-1982. Aclara el editor que la expresión “yo” (*Self*) en este texto no debe interpretarse como “yo-sujeto”, sino que por “yo” se está aludiendo al interlocutor interior de ese sujeto: “uno mismo” (Pág. 36).

⁴³ En Foucault se suelen distinguir tres etapas intelectuales (Foucault, 2008; Pág. 12-13). La primera, centrada alrededor de la pregunta por el “saber” (la cuestión de *¿qué puedo saber?*) se reconoce por la etapa de la *arqueología*. La segunda, caracterizada por la *genealogía*, comienza centrarse más en la cuestión del “poder” (se concreta en la cuestión de *¿qué*

Uría, 1994; Pág. 8). Destaca Álvarez Uría que el problema de la libertad concierne a lo que somos, a lo que hacemos y a cómo nos percibimos...lo que explica que Foucault centrara sus esfuerzos en elaborar una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la ética por la que nos acabamos constituyendo como sujetos morales. Este esfuerzo de genealogía de la moral, verdaderamente arqueológico, le lleva a hacer una revisión monumental que se remonta hasta la antigüedad clásica.

Preguntado acerca de sus motivaciones y de si era necesario remontarse a Sócrates y a Platón para fundamentar su revisión orientada a explicar las raíces de las concepciones éticas y de la moralidad actuales⁴⁴, su respuesta es que, sin esa revisión desde la Antigüedad, el análisis hubiera quedado inconcluso y, seguramente, insuficientemente argumentado.

Lo que interesaba a Foucault de los griegos era, sobre todo, el hecho de que estuviesen mucho más centrados en su conducta moral, en su ética particular y en su relación para con ellos mismos y para con los otros, que en los problemas religiosos. Y en este aspecto, Foucault se mostraba sorprendido por las similitudes de este deseo de una ética independiente de la religión y de la regulación legal, más propias de las sociedades modernas.

Sin embargo, *en ningún caso pretendía con ello buscar las soluciones a los problemas presentes en el análisis del pasado, lo que el pretendía era “hacer la genealogía de los problemas, de las problemáticas”* (Álvarez Uría, 1994; Pág. 12).

Foucault, por tanto, asume el esfuerzo ya iniciado por Nietzsche de realizar esa historia de la moral, remontándose para ello a lo “realmente comprobable, en aquello que efectivamente existió, en una palabra, en toda la larga y difícilmente descifrable escritura jeroglífica del pasado de la moral humana” (Álvarez Uría, 1994; Pág. 14).

Particularmente interesante, a estos efectos, es diferenciar entre “genealogía” e “historia”: “La genealogía se diferencia por tanto de la historia de los historiadores en que más que pretender dar cuenta del pasado, plantea la necesidad de indagación de los procesos que han hecho posible en la historia una configuración presente” (Álvarez Uría, 1994; Pág. 15). Y eso es, precisamente, lo que hace que su planteamiento resulte idóneo, en función de los objetivos de nuestra propia investigación.

Foucault acepta, por tanto, el reto de plantear una revisión sistemática del “ocuparse de sí mismo” en el pensamiento griego, romano y cristiano, de tal manera que ese esfuerzo sirviese de procedimiento de “vivisección” de las virtudes de nuestro tiempo. Virtudes que, apoyándose en Weber, se aproximan a ese “*estuche vacío*” con que el autor alemán describe el tipo de humano que

puedo hacer? Vigilar y castigar, sería el referente perfecto de esta etapa). La tercera etapa se centra más en la cuestión de la *gubernamentalidad*, más centrada en el cuidado de sí y la subjetividad (la cuestión de *¿quién soy yo?*). Es a esta época a la que pertenece la *hermenéutica del sujeto*.

⁴⁴ Cuyas relaciones con la educación y el problema que nos ocupa se harán evidentes.

surge tras el triunfo del orden económico moderno, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de producción mecánico-maquinista: “*especialistas sin espíritu, gozadores sin corazón: estas nulidades se imaginan haber ascendido a una nueva fase de la humanidad jamás alcanzada anteriormente*” (Weber, en *La ética protestante*; citado por Álvarez Uría, 1994; Pág. 22).

En su ontología de nosotros mismos y de la actualidad (una ontología que sigue la senda que va de Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber) lo que se nos propone en realidad como tarea de reflexión es el análisis crítico del mundo en que vivimos: tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de doble imposición política consistente en la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno.

Sentado, brevemente, el marco desde el que parte Foucault en su análisis, podemos comenzar diciendo que, para él, el precepto de ocuparse de sí mismo era uno de los principales principios de las ciudades y una de las reglas más importantes para la conducta social y personal en el mundo griego antiguo. Sin embargo, con el devenir del tiempo, esta máxima se fue oscureciendo y difuminando (Foucault, 1994, 2005, 2008).

Puede decirse que el principio del “ocuparse de sí mismo” aparece claramente ya en el siglo V a.C., como una noción que recorre toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana, hasta los siglos IV-V d.C. y define un corpus, una manera de ser, que convierten este principio (*epiméleia*) “en un fenómeno de capital importancia, no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad” (Foucault, 1994).

Plantea Foucault que esta transición desde la aparición de la *epimeleia heautou* (ocuparse de sí mismo) hasta la actualidad atraviese 3 etapas:

1) El momento socrático-platónico, en el que aparecen los principios de la ética del cuidado de sí mismo.

2) El periodo de la edad de oro de la cultura, del cultivo de sí mismo, en torno a los siglos I y II de nuestra era.

3) La transición, en los siglos IV y V d. C. desde la ascesis filosófica pagana al ascetismo cristiano.

Para el desarrollo de lo que se ha denominado “momento socrático-platónico” Foucault se apoya en el análisis del diálogo *Alcibíades* como forma de introducir la idea del “cuidado de sí” en Sócrates y, en particular, en relación a la dimensión política: necesidad del cuidado de sí como requisito para poder pasar a cuidar de los otros.

Es un diálogo en el que, en particular, y a los efectos de lo que a nosotros nos interesa, se pone en relación la cuestión del cuidado de sí con la existencia de una educación que lo facilite. Y, en contraposición, se hace evidente que las dificultades que impiden al joven Alcibíades estar en condiciones de desarrollar una adecuada carrera política residen, precisamente, en que *no ha cuidado adecuadamente de sí*, en parte, por una inadecuada pedagogía.

Y aquí destaca Foucault que lo verdaderamente insuficiente es “la propia educación ateniense” (Foucault, 2005; Pág. 49)⁴⁵. Y lo es, en dos aspectos: el propiamente pedagógico (el esclavo responsable de actuar de maestro de Alcibíades era un ignorante, no estaba formado); por otro lado, porque la preocupación de los adultos (posibles maestros) de Alcibíades que lo persiguen para mantener una relación erótica⁴⁶ de hombres que se interesan por el joven, pero sólo por su cuerpo, no por su alma. Es decir, no tienen interés en ocuparse *realmente* de él (al menos no como pretende hacerlo Sócrates).

Foucault abordando la cuestión de la aparición de la fórmula “preocuparse por uno mismo” (*epimeleia heautou*) en el contexto de los diálogos juveniles de Platón (los llamados diálogos socráticos), describe, como punto de partida de su análisis, el paisaje político y social común de estos diálogos que involucran a jóvenes aristócratas, llamados a ocupar posiciones de poder sobre sus conciudadanos, en el ámbito de la ciudad. Personas “a quienes, desde su juventud, devora la ambición de imponerse a los demás, sus rivales [...], en síntesis, la ambición de incorporarse a una política activa, autoritaria y triunfante” (Foucault, 2005; Pág. 53).

La cuestión de fondo que se dirime ahí es la de si el mero hecho de disponer de un determinado estatus ya les confiere, automáticamente, la capacidad de gobernar adecuadamente. Y es, en este debate, en el que se problematizan tres elementos interrelacionados:

- 1) La necesidad de “cuidar de uno mismo” en la medida en que hay que gobernar a los demás.
- 2) El papel de la pedagogía en este proceso. Y, en particular, la cuestión de la “calidad” y tipo de educación que se presta a los jóvenes (en este caso, atenienses) y la cuestión de hasta qué edad o durante cuánto tiempo debería prestarse esta atención pedagógica⁴⁷.

⁴⁵ Como ya veníamos sabiendo a partir del análisis que hace Gadamer de la *República*.

⁴⁶ Que, en este contexto debe entenderse como relación de ocuparse de la educación del joven en una relación pedagógica-amorosa.

⁴⁷ Con respecto a la primera cuestión, la posición platónica es crítica con la educación ateniense, a la que compara con la de otras ciudades y regiones (Esparta o Persia), considerando que no se educa suficientemente “la virtud”. Y, en relación a la segunda cuestión, considerando que se abandona a los jóvenes a su suerte, justamente cuando más necesidad tienen de seguir siendo acompañados en ese proceso de “ocuparse de sí”, que vendría a ser cuando van a pasar a desarrollar una actividad política. En cualquier caso, se establece la necesidad, a causa de esta doble falta de la pedagogía, de “ocuparse de sí” ya no ligada a la de “gobernar a los otros”, sino a la de “ser gobernado”.

3) El imperativo, la prescripción “cuidate”, que remite a la cuestión, ya familiar en los diálogos platónicos, de la ignorancia. La ignorancia, que es tanto la ignorancia de las cosas que uno debería saber, como la ignorancia de sí mismo en la medida en que uno ni siquiera sabe que es ignorante de esas cosas.

En síntesis, estos tres temas: ejercicio del poder político, pedagogía, ignorancia que se ignora a sí misma, definiría el paisaje familiar de los diálogos socráticos (juveniles de Platón).

En este punto del desarrollo de Foucault aparece una reflexión que, a nuestros efectos, es especialmente relevante, en relación a cómo se introduce la idea del “cuida de ti mismo” en el *Alcibíades* (127e). Señala Foucault que, a partir de la toma de conciencia del joven Alcibíades del tamaño y extensión de su ignorancia, la respuesta que recibe de Sócrates es la de que la cosa no es tan grave porque **“tiene tiempo”... pero ¿tiempo para qué?**

Y aquí es donde introduce Foucault la idea que nos resulta particularmente interesante:

“En este punto podríamos decir que la respuesta que podría surgir, la que sería de esperar -la respuesta que daría Protágoras⁴⁸, sin duda - sería ésta: *pues bien, ignorabas pero eres joven, no tienes cincuenta años; de modo que tienes tiempo para aprender, aprender a gobernar la ciudad, aprender a imponerte sobre tus adversarios, aprender a convencer a la gente, aprender la retórica necesaria para ejercer ese poder, etc.* Pero no es eso, justamente, lo que dice Sócrates. Sócrates dice: *tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, **no de aprender sino para ocuparte de ti***” (Foucault, 2005; Pág. 56).

Lo interesante es que, en este desenlace inesperado del episodio, se introduce, a juicio de Foucault, la diferencia entre la idea de “aprendizaje” (que sería la recomendación esperada) y el imperativo inesperado de “cuidar de sí mismo” (que es el que hace el Sócrates platónico). Es decir, la diferencia y la distancia entre la pedagogía entendida como inducción al aprendizaje (la respuesta de la *paideia* sofista) y esa otra forma de educación que gira en torno a lo que podríamos llamar la *cultura del yo*, la *formación de sí* o la *Selbstbildung*⁴⁹. **Es en este espacio, en esta distancia y diferencia, en la que Foucault sitúa un conjunto de problemas que, a su juicio, se precipitan en el juego entre filosofía y espiritualidad en el mundo antiguo.**

⁴⁸ La respuesta de un sofista, desde el planteamiento de la educación sofística.

⁴⁹ Foucault hace la siguiente aclaración (nota al pie número 4): *Bildung* es educación, aprendizaje, formación (*Selbstbildung*: autoformación). Esta noción se ha extendido especialmente a través de la categoría del *Bildungsroman* (la novela de aprendizaje, cuyo modelo sigue siendo *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe). **No debemos dejar que esta referencia, este nexo, entre esta concepción platónica de la educación y la *Bildung*, nos pasen desapercibidas. Tampoco, la coincidencia con los análisis de Gadamer, a partir de su lectura de la *República*.**

Este episodio es singularmente relevante, en opinión de Foucault, porque es la primera aparición, en la producción escrita platónica⁵⁰, de la cuestión de la *epimeleia heautou*⁵¹. Y, además, lo hace fijando ya el planteamiento teórico que le subyace: **que la verdad (la virtud) no puede alcanzarse sin una cierta práctica, o un cierto conjunto de prácticas, del sujeto sobre sí mismo, que lo transformen, que lo modifiquen tal como se da, transfigurándolo**. El saber, la virtud, no es sólo “hacer acopio de...”, aprender a la manera sofista, sino **un “trabajo de sí mismo, sobre sí mismo, orientado a la transformación”**.

Llegados a este punto, el desarrollo de Foucault comienza a girar en torno a la cuestión de qué significa o puede significar, exactamente “cuidar de sí mismo”: **“Pero “ocuparse de sí mismo”, ¿quién sabe exactamente lo que es?”** (Foucault, 2005; Pág. 63).

En principio, una primera respuesta la otorga el contexto del diálogo. Si de lo que se trata es de ocuparse de sí mismo con el objeto de llegar a estar capacitado para el gobierno de los otros, la preocupación por sí mismo debe ser de tal naturaleza **que, al tiempo que me transforme, me proporcione el arte (la *tekhnê*, el saber hacer) que me permita gobernar bien a los demás**.

La respuesta más detallada a esta pregunta exige atender a los dos aspectos que aparecen implícitos en la misma. Por un lado **¿qué es ese “yo” del que uno debe ocuparse?** Y, por otro lado **¿en qué consiste, o debe consistir, esa preocupación?**

La respuesta a la cuestión de qué o quién es ese “uno mismo” (*heautou*) no es otra (no puede ser otra) que el alma. El imperativo *epimeleia heautou* no significa más que “cuida de tu alma”, exactamente la misma exhortación que Sócrates hacía en la *Apología*, en *Crátilo*, o en el *Fedón*. Pero, sostiene Foucault que, en este contexto, la referencia al alma adopta otras connotaciones. **De lo que se trataría es, literalmente, del “alma como sujeto de la acción”** (Foucault, 2005; Pág. 67), es decir, de esa parte de sí mismo que se encarga de definir el comportamiento, la acción y cierto tipo de relaciones con el otro:

⁵⁰ De ahí que las dudas sobre la datación del *Alcibíades* cobren relevancia. Como se sabe, ha habido cierta polémica acerca de la autenticidad de este diálogo (sobre el que Foucault afirma quedar ya pocas dudas sobre que es auténtico) y sobre su datación, por cuanto por su contenido y planteamiento parece un diálogo de juventud, pero por algunas referencias y desarrollos, parece integrar elementos más propios del pensamiento platónico tardío. Foucault acaba asumiendo que, probablemente, se trate de un diálogo de juventud, reescrito en épocas más tardías (Foucault, 2005; Pág. 80-82), aunque tampoco sea una cuestión esencial, atendiendo a los fines de su análisis.

⁵¹ En ningún caso debiera pensarse que la cuestión de la *epimeleia heautou* es una concepción original platónica. Lo es sólo como concepción filosófica, pero no en el plano de las técnicas de operación sobre sí mismo. Foucault detalla, en relación a esta idea, que Platón, el momento platónico, y en particular el *Alcibíades*, lo que hacen es dar testimonio de un momento en el que se produjo la reorganización progresiva de toda una vieja tradición de prácticas orientadas a la transformación de sí mismo para poder adentrarse en el camino del conocimiento (purificación, ascesis, meditación, inducción al sueño, etc.). Todas estas “técnicas del yo” eran conocidas desde antiguo. Lo que si afirma Foucault es que la difusión de estas técnicas del yo dentro del pensamiento platónico fue sólo el primer paso de toda una serie de desplazamientos, reactivaciones, organización y reorganización de estas técnicas en lo que sería **la gran cultura del yo** en los periodos helenístico y romano.

“Como podrán ver, entonces, cuando Platón (o Sócrates) se vale de esta noción *khresthai/khresis*, para llegar a identificar qué es ese *heauton* (y aquello a lo que éste hace referencia) en la expresión “ocuparse de sí mismo”, en realidad quiere designar no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, la posición de algún modo singular, trascendente, del sujeto con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por último, a sí mismo. Podemos decir que cuando Platón se vale de esta noción de *khresis* para tratar de ver **qué es el sí mismo del que ocuparse, lo que descubre no es el alma sustancia: es el alma sujeto.**” (Foucault, 2005; Pág. 68).

En suma, **a Sócrates lo que le preocupa es la cuestión de cómo Alcibíades se preocupará de sí mismo, de cómo desarrollar un adecuado proceso de subjetivación.** Y, en relación a esta idea Foucault desarrolla otra idea que, en nuestro planteamiento cobra, de nuevo, relevancia. La cuestión de la posición del maestro en ese “ocuparse de sí mismo” ¿Cómo interviene el maestro en un proceso de “cuidado de sí” que, en principio parece resolverse en una relación de la persona consigo mismo? Cabe entonces la pregunta **¿hay espacio ahí para la existencia del “maestro”?**

La respuesta de Foucault es clara: **“En efecto, la preocupación por uno mismo es algo que, como veremos, necesita pasar siempre por la relación con otro que es el maestro”** (Foucault, 2005; Pág. 70) Pero lo que define la posición del maestro es que lo que le importa es la preocupación que la persona a la que guía pueda tener por sí misma. No se preocupa del cuidado de su cuerpo, como el médico, o de que aprenda determinados contenidos o destrezas, como un profesor (maestro sofista). **La preocupación del verdadero maestro es “el cuidado de sí” de aquel a quien guía.**

La otra cuestión que había quedado pendiente, derivada del intento de clarificación de la idea de “cuidado de sí mismo”, y una vez definido quién ese “sí mismo” que hay que cuidar (el alma propia, entendida como **sujeto de la *khresis***; esto es el “yo”, la idea de alma como agente⁵², no como sustancia prisionera del cuerpo), es la de tratar de determinar **en qué consiste ese “cuidado de sí”.**

Para Foucault la respuesta está clara: **cuidar de sí mismo es conocerse a sí mismo (autoconocimiento).** Esta idea, esta afirmación, constituye, en opinión de Foucault, uno de los momentos decisivos del *Alcibíades*; uno de los momentos constitutivos del platonismo y uno de los episodios esenciales en la historia de las *tecnologías del yo*, en la larga historia de la preocupación por el yo, que pesará y tendrá efectos considerables en toda la civilización griega, helenística y romana (Foucault, 2005; Pág. 75).

⁵² Para una introducción en la idea de agencia, ver (Zavala Berbena y Figueiras, 2014).

El papel de las *tecnologías del yo* es precisamente el de proporcionar los medios, los procedimientos que generan aquellas prácticas que permiten conocerse. Pero no un conocerse en el sentido que Foucault ha denominado (un tanto sarcásticamente) el “momento cartesiano” (Foucault, 2005; Pág. 29) y que define una interpretación del “conócete a ti mismo” diferente; una especie de externalización del saber con respecto del sabiente, la priorización del “mero conocer” por encima de la transformación del sujeto que conoce como camino a la verdad. En este contexto, la interpretación está vinculada a la preocupación por el yo, es una mirada hacia dentro, hacia el espacio que define el alma del sujeto y, por ello, **todo queda supeditado a la mayor**: “ocuparse de uno mismo” entendido como ese trabajo de sí mismo sobre sí mismo para transformarse, “ser otro” como consecuencia y como requisito del “saber”.

Profundizando un poco más en esta cuestión **¿cómo puede uno conocerse a sí mismo, en qué consiste este conocimiento?** En el *Alcibíades*, la respuesta a estas cuestiones se aborda a partir de la “metáfora del ojo”. De la misma manera que un ojo que quisiera mirarse a sí mismo no tendría más remedio que mirar en un espejo que le devuelva la imagen del ojo o bien en otro ojo que sea “absolutamente igual a él”, “que tenga su misma naturaleza”, la forma que tiene el alma de “mirarse” es mirar en lo equivalente al alma, que no es otra cosa que lo divino: hay que conocer lo divino para conocerse a sí mismo. Pero ¿qué debe entenderse por ese elemento “divino” hacia el que mirar?: el pensamiento y el conocimiento; el saber.

Es decir, recapitulando, el esquema argumental que se plantea en el diálogo es el siguiente (Foucault, 2005; Pág. 78): **“para ocuparse de sí, hay que conocerse; para conocerse, hay que mirarse en un elemento que sea igual a uno mismo; hay que mirar en ese elemento que es el principio mismo del saber y del conocimiento; y este principio mismo del saber y el conocimiento es el elemento divino. Es preciso, por lo tanto, mirarse en el elemento divino para reconocerse a sí mismo: hay que conocer lo divino para reconocerse a sí mismo”**.

Es el “ascenso” al conocimiento y al saber, el trabajo de “mirar” en eso que es “lo divino”, que es en lo que consiste la búsqueda de la sabiduría, como resultado de la preocupación de sí, lo que nos permite conocernos a nosotros mismos y alcanzar, en efecto, la sabiduría. Es decir, una vez realizado ese esfuerzo de “autotransformación” que implica esa búsqueda personal, será cuando el sujeto que se ha ocupado de sí mismo, podrá dirigirse al “mundo de abajo”⁵³ y distinguir el bien del mal, lo verdadero de lo falso, sabrá comportarse como corresponde y estará en situación de “gobernar la ciudad”⁵⁴.

⁵³ Al real, al de las relaciones con lo cotidiano y con los conciudadanos, a la *polis*...

⁵⁴ Recuérdese que el tema del diálogo entre Sócrates y Alcibíades es la cuestión de sus ambiciones políticas y sus capacidades para poder erigirse en gobernante de la ciudad.

Y llegados a este punto, se produce un giro argumental que sorprende y que Foucault destaca:

“Estamos nuevamente aquí abajo y, apoyados en el autoconocimiento, que es el conocimiento de lo divino, que es el conocimiento de la sabiduría y la regla para conducirse como corresponde, sabemos ahora que podremos gobernar y que quien ha hecho este movimiento de ascenso y descenso podrá ser gobernante de calidad para su ciudad. Entonces Alcibíades hace una promesa. **¿Qué promete, al término de este diálogo en el cual lo han incitado, de manera tan apremiante, a ocuparse de sí mismo? ¿Qué promesa hace a Sócrates? Le dice esto -es exactamente la penúltima réplica, la última de Alcibíades, a la que seguirá una reflexión de Sócrates-: sea como fuere, es asunto resuelto, desde este momento voy a empezar a *epimelesthai*, a “consagrarme”, a “preocuparme por”... ¿mí mismo? No: “por la justicia” (*dikaiosynês*)**” (Foucault, 2005; Pág. 79).

La resolución del diálogo puede parecer, en principio, un tanto paradójica y sorprendente. Durante todo su desarrollo se ha venido hablando de la importancia del ocuparse de sí mismo, como condición previa al desarrollo de las capacidades del buen gobernante (ser capaz de gobernarse a sí mismo antes de pretender gobernar a la ciudad). Y, en concreto, en esta última parte de la argumentación, el foco parecía ponerse en la cuestión de la sabiduría y el conocimiento como ese espejo divino en el que el alma debía mirarse para conocerse y, en ese camino, ocuparse de sí. Pero, y he ahí lo paradójico, la conclusión a la que llega Alcibíades es la de ocuparse de **¡la justicia!**

Lo interesante, a nuestros efectos, es que **para Foucault no hay aquí ninguna paradoja ni contradicción**. Dice Foucault, literalmente, lo siguiente:

“Pero podrán ver que, justamente, **no hay diferencia**. O, mejor, ese fue el beneficio del diálogo y el efecto del movimiento: convencer a Alcibíades de que debe ocuparse de sí mismo; definir para él aquello de que debe ocuparse: el alma; explicarle cómo debe ocuparse de su alma: dirigiendo su mirada hacia lo divino, en lo cual se encuentra el principio de la sabiduría, [de tal modo que,] **cuando mire en dirección a sí mismo, descubrirá lo divino en él; y descubrirá, por consiguiente, la esencia misma de la sabiduría (*dikaiosynê*), o, a la inversa, cuando dirija su mirada a la esencia de la sabiduría (*dikaiosynê*)⁵⁵, verá al mismo tiempo el elemento divino; el elemento divino, que es aquello en lo cual se conoce y se reconoce a sí mismo, pues lo divino refleja lo que soy en el elemento de lo idéntico**” (Foucault, 2005; Pág. 79).

⁵⁵ En nota al pie, quien transcribe la lección de Foucault en el original francés recoge la siguiente observación: “Foucault probablemente quiere decir, aquí y allá, *sôphrosynê* (y no *dikaiosynê*), a menos que quiera decir “justicia” en lugar de “sabiduría.” La situación se agrava, porque luego el traductor en la versión española de la *Hermenéutica del Sujeto* (Foucault, 2005) traduce con una afirmación aún más taxativa: “Sin duda, Foucault quiere decir en uno y otro caso...”. Sin embargo, nosotros creemos que lo que Foucault dice es exactamente lo que quiere decir porque no se refiere a la “sabiduría” sino a la “esencia de la sabiduría” que, como bien venimos argumentando, es precisamente la “justicia” (*dikaiosynê*).

En conclusión y como consecuencia, **ocuparse de la justicia y ocuparse de sí mismo equivalen a lo mismo**. Todo el juego del diálogo ha llevado a este punto, a inducir en Alcibíades la idea de que a la cuestión de cómo convertirse en un buen gobernante, **la respuesta es “ocupándose de él mismo” lo que no es otra cosa que ocuparse de la justicia**. Pero ¿qué justicia? Desde luego, no la justicia distributiva, o la legal...se trata de la justicia para consigo mismo: la virtud.

No puede dejar de sorprendernos la coincidencia con la conclusión a la que llega Gadamer, a partir de la lectura de la *República*, y que hemos expuesto anteriormente, a partir de la lectura de *Platón y los poetas* (Gadamer, 1934; Gadamer & Mejía, 1991) y *Platos Staat der Erzieher* (Gadamer, 1985), y este último desarrollo, realizado por Foucault a partir de la lectura del *Alcibíades*. Tamañas similitudes, en dos desarrollos independientes de dos pensadores de la talla de Gadamer y Foucault, que, además, no mantienen contacto entre sus respectivas investigaciones, leyendo ambos a Platón, pero focalizando en diálogos distintos, no puede sino ser una confirmación de la plausibilidad de las conclusiones.

A partir de aquí, una vez establecido y aclarado la importancia y significado del “ocuparse de sí” (*epimeleia heautou*), Foucault considera que se pueden aislar una serie de cuestiones y elementos que definen las prácticas y su elaboración filosófica en el pensamiento griego, helenístico y romano. Entre ellas, su relación con la política, con la relación erótica con la juventud y, en especial sus relaciones con la pedagogía. Los argumentos y formulaciones que se observan en el *Alcibíades*, según Foucault, son recurrentes no sólo en el pensamiento socrático-platónico, sino que se seguirán encontrando en el pensamiento grecorromano hasta los siglos II y III d. C. con ligeras variantes o adaptaciones.

El *Alcibíades* no testimonia ni anticipa la historia general de la preocupación por uno mismo, sino la forma estrictamente platónica que adopta que quedaría caracterizada por las siguientes ideas:

- En primer lugar, que la preocupación por sí mismo encuentra su forma y su realización en el conocimiento de sí, como forma, si no única, al menos absolutamente principal de la preocupación por sí mismo.

- En segundo lugar, que este conocimiento de sí, como expresión mayor y soberana de la preocupación por uno mismo, da acceso a la verdad, y a la verdad en general.

- En tercer lugar, que el acceso a la verdad permita, al mismo tiempo, el reconocimiento de lo que puede ser divino en uno mismo.

En opinión de Foucault (2005; Pág. 84) estos elementos no se encontrarán, al menos no *engarzados* de esta manera, en las otras versiones del “ocuparse de sí mismo” del periodo (epicúreas, estoicas o incluso pitagóricas), a pesar de todas las interrelaciones que puedan haberse producido entre los movimientos neopitagóricos y neoplatónicos más adelante.

En cualquier caso, este principio, se mantuvo “vivo” hasta la consolidación y extensión del cristianismo, pudiendo ser identificado, siempre según Foucault, en la espiritualidad alejandrina, en Filón y Plotino, en tanto que concepto de cuidado de sí, y en Gregorio de Nisa, y su ascesis cristiana⁵⁶ con su idea, de que la preocupación por uno mismo comienza en el celibato, entendido este como superación del matrimonio.

Para Foucault, la primacía que consigue la interpretación “reducida” del “cuidado de sí” en la forma del “conócete a ti mismo” se debe a que la idea amplia del cuidado de sí, del ocuparse de sí mismo, se debe a que, en algún momento de la historia, este concepto adquiere connotaciones sospechosas, deja de ser considerado como un principio con capacidad para fundamentar una moral positiva para toda la sociedad (Foucault, 1994; Pág. 34 y Pág. 111-113). Sin embargo, frente a la interpretación actual de ese principio, que se relaciona con la idea de egoísmo o repliegue sobre sí mismo, durante muchos siglos fue el principio matricial de morales extremadamente rigurosas (epicúrea, cínica, y, en cierta medida, también la moral estoica).

La razón de que este concepto haya sido relativamente postergado obedece, por una parte, a que se ha absorbido y reinterpretado por sistemas morales posteriores e introducidos en un contexto en el que domina la ética general del no-egoísmo, ya sea bajo la forma cristiana de la obligación de renunciar a uno mismo, ya sea bajo la forma de la obligación para con otros, el bien común, la patria, el colectivo, etc.

Pero, por otra parte (y, para Foucault, más determinante y esencial), la razón de este “abandono” de la idea original del “ocuparse de sí” reside en “el problema de la verdad y la historia misma de la verdad”: **el cartesianismo ha puesto el acento en el conocimiento de uno mismo, como la vía fundamental de acceso a la verdad.** El cartesianismo o “momento cartesiano” (Foucault, 2005; Pág. 29), jugó de dos maneras recalificando filosóficamente el *gnôthi seauton* (conócete a ti mismo) y descalificando por el contrario la *epimeleia heautou* (preocupación por uno mismo). Por un lado, hizo del “conócete a ti mismo” un acceso fundamental a la verdad, generando una distancia inmensa entre el significado original, mucho más limitado, y la importancia que ahora se le concedía. Pero esta “promoción” del “conócete a ti mismo” por encima del “ocuparse de sí mismo”, contribuyó a la descalificación de este último principio.

La argumentación de esta idea la hace Foucault partiendo de la idea de “filosofía”, entendida como la forma de pensamiento que cuestiona lo que permite al sujeto acceder a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Si

⁵⁶ En una entrevista de enero de 1984, Foucault precisa que, en este tratado de Gregorio de Nisa (303c-305c, XIII, p. 423-431), la preocupación por el yo se “define esencialmente como la renuncia a todos los lazos terrenales; es la renuncia a todo lo que puede ser amor al yo, apego al yo terrenal” (*Dits et Écrits*, IV, n° 356, p. 716).

se llama a esto “filosofía”, Foucault (2005; Pág. 30) sostiene entonces que podríamos llamar “espiritualidad” a la investigación, a la práctica, a la experiencia por la que el sujeto opera sobre sí mismo las transformaciones necesarias para acceder a la verdad⁵⁷.

Este conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser purificaciones, ascetismos, enunciados, conversiones de la mirada, modificaciones de la existencia, etc., que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para acceder a la verdad, conforman las “transformaciones”, las acciones sobre sí mismo, que definen la idea de “espiritualidad”.

Así entendida, la espiritualidad poseería tres características:

1) Postula que el sujeto como tal no tiene el derecho, no tiene la capacidad de acceder a la verdad. Establece que la verdad no le viene dada al sujeto por un simple acto de conocimiento, que estaría fundado y legitimado porque es el sujeto y porque tiene tal o cual estructura de sujeto. **Postula que el sujeto debe modificarse, transformarse, desplazarse, llegar a ser, hasta cierto punto, alguien distinto para tener derecho a acceder a la verdad.** La verdad sólo se da al sujeto a un precio que pone en juego **el propio ser del sujeto. Porque tal como es, no es capaz de la verdad.** La consecuencia de esto es que, desde este punto de vista, **no puede haber verdad sin una conversión o sin una transformación del sujeto.**

2) Esta conversión o transformación del sujeto como requisito de acceso a la “verdad” puede darse de diferentes formas: el impulso del *eros* (movimiento de ascensión del propio sujeto; un movimiento por el que la verdad llega a él y le ilumina) o por la *askesis*⁵⁸ **(un trabajo, una elaboración, una transformación progresiva de uno mismo sobre uno mismo de la que uno es responsable, en un largo trabajo).**

3) El acceso a la verdad produce un efecto de retorno de la verdad sobre el sujeto. La verdad es lo que ilumina al sujeto, lo que proporciona tranquilidad de espíritu.

En suma, para la espiritualidad, un acto de conocimiento, en sí mismo, nunca podría lograr dar acceso a la verdad si no estuviera preparado, acompañado, duplicado, completado por una cierta

⁵⁷ Nos encontramos con una relación circular entre el conocimiento de sí, el conocimiento de la verdad y el cuidado de sí mismo: no es posible conocer la verdad ni conocerse a sí mismo sin la purificación de sí mismo, del corazón. En segundo lugar, las prácticas de sí mismo tienen como función esencial disipar las ilusiones interiores, reconocer las tentaciones que se forman dentro del alma, desatar las seducciones de las que se puede ser víctima. En tercer lugar, el conocimiento de sí mismo no persigue el volver hacia sí mismo en un acto de reminiscencia, sino la renuncia a sí mismo (Foucault, 2005; Pág. 244-245)

⁵⁸ “dando a la palabra “*ascetismo*” un sentido muy general, es decir, no el sentido de la moral de la renuncia, sino el de un ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser. Tomo así el ascetismo en un sentido más general que el que le concede, por ejemplo, Max Weber; pero en todo caso se trata de algo que va un poco en la misma línea.”(Foucault, 1999; Pág. 394)

transformación del sujeto, no del individuo, sino del sujeto mismo en su ser de sujeto: “La peculiar relación del filósofo con la verdad que aflora en el *élenkos* socrático, en la *dialéctica* platónica, en el *examen de conciencia* estoico, hacen de la filosofía un verdadero *arte de vivir* fundado en un cuidado de sí que transforma la existencia al contacto con la verdad” (Fuentes Megías, 2017; Pág. 199).

Puede decirse que la cuestión filosófica de cómo tener acceso a la verdad, y la práctica de la espiritualidad, en tanto que transformación necesaria del ser del sujeto que va a permitir el acceso a la verdad, constituyen dos cuestiones que pertenecen al mismo registro y que no pueden ser tratadas de modo separado. Así, a lo largo de la antigüedad (entre los pitagóricos, Platón, los estoicos, los cínicos, los epicúreos, los neoplatónicos, etc.), el tema de la filosofía (¿cómo acceder a la verdad?) y la cuestión de la espiritualidad (¿cuáles son las transformaciones en el propio ser del sujeto que son necesarias para acceder a la verdad?) jamás se separaron. La excepción mayor y fundamental, señala Foucault (1994; 40) es la de Aristóteles, para el que la cuestión de la espiritualidad era la menos importante.

Y muchos siglos más tarde, la historia de la verdad entró en su período moderno **cuando pasa a admitirse que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y sólo el conocimiento (sin espiritualidad).** Es decir, **cuando el acceso a la verdad requiere del simple reconocimiento por parte del sujeto, sin necesidad de transformación alguna por su parte** (Foucault, 2005; 33).

O, dicho de otra manera: **“En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto”** (Foucault, 1994; Pág. 41).

A partir de este momento preciso se puede decir que las condiciones de la subjetivación cambian. Se impone la idea de que el sujeto es de tal naturaleza que es capaz de llegar a la verdad siempre y cuando concurren aquellas condiciones intrínsecas al conocimiento y extrínsecas al individuo que se lo permitan. A partir del momento en el que el *ser* deja de ser cuestionado en virtud de la necesidad de tener acceso a la verdad, se entra en otra etapa de la historia de las relaciones existentes entre subjetividad y verdad.

En esencia, **de lo que se está hablando aquí es de la pérdida de la dimensión ética de la educación:** *“El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este éthos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros.”* (Foucault, 1999; Pág. 399).

Esta pérdida de la espiritualidad o de la dimensión ética de la educación puede, a su vez, explicarse a partir de lo que Foucault (2005; Pág. 84) describe como la gran “paradoja del platonismo” en la

historia del pensamiento (no sólo en el pensamiento antiguo, sino incluso en la historia del pensamiento europeo, hasta, al menos, el siglo XVII).

La paradoja es que, si bien con el conjunto del planteamiento aboga por el conocimiento del alma y, en particular, de los aspectos divinos de la misma (sabiduría, conocimiento, justicia) y, por ello, ha sido el referente de toda una serie de movimientos espirituales de acceso al conocimiento, **al mismo tiempo, el platonismo ha sido también constantemente el clima para el desarrollo de lo que podríamos llamar una “racionalidad”**. Es decir, para Foucault **el platonismo fue más bien el clima perpetuo en el que se desarrolló un movimiento de conocimiento, un conocimiento puro sin condición de espiritualidad, ya que precisamente la característica del platonismo es mostrar cómo todo el trabajo de uno mismo sobre sí mismo, todo el cuidado que hay que tener de uno mismo si se quiere acceder a la verdad, consiste en conocerse a sí mismo, es decir, en conocer la verdad**. Y en esa medida, el conocimiento de sí y el conocimiento de la verdad (el acto del conocimiento, el camino y el método del conocimiento en general) absorberán de alguna manera, reabsorberán en sí mismos las exigencias de la espiritualidad.

Es decir, la espiritualidad, la forma de conocer platónica, la ética del cuidado de sí, llevaba implícita, de alguna manera, su propio borrado. Y con ello, con su postergamiento, se abre el camino a otras concepciones éticas, al *ethos* moderno y a las formas de justicia, en particular, en la educación, que hoy nos definen.

Conclusiones

Vamos concluyendo. Como hemos tratado de argumentar, en las formulaciones originales de la filosofía occidental, educación y justicia eran elementos indisolubles. La educación (la inducción a la *ética del cuidado de sí*, en la que el maestro jugaba un papel fundamental) era el camino hacia la virtud (creación de un alma justa) y, a su vez la virtud individual era el camino hacia la justicia social, relacional, en la *polis* (*ethos* justo en la *politeia* platónica).

En términos actuales, podríamos decir que, en su planteamiento original, la educación justa era aquella educación que inducía una educación de naturaleza ética (dimensión espiritual de la educación) y que, a su vez, conducía a la justicia para con los *otros* en la ciudad *justa*. Con el tiempo, la educación “justa”, sobre todo a partir del momento en que se instituye como fenómeno escolar, en las sociedades modernas, pasa a concebirse como una cuestión más relacionada con la distribución

de la misma (justicia distributiva en la educación), sólo posible si se renuncia a la indisociabilidad del conocimiento (la verdad, el saber) con respecto a las transformaciones espirituales (desarrollo ético) necesarias para acceder a él. **Y, entonces, la educación deja de ser un acto de naturaleza ética, para pasar a serlo, sobre todo, de naturaleza técnica.**

Hace casi 400 años, el sacerdote moravo Johann Amos Comenio escribió la *Didáctica Magna*, una obra de enorme trascendencia e influencia posterior. Su subtítulo prometía-exponía lo siguiente:

*“**Todo el arte de enseñar todas las cosas a todas** [las personas] o un cierto aliciente para fundar tales escuelas en todas las parroquias, ciudades y aldeas de cada reino cristiano, para que toda la juventud de ambos sexos, sin excepción, **se convierta rápida, agradable y completamente** en docta en las ciencias, pura en la moral, entrenada en la piedad, **y de esta manera instruida en todas las cosas necesarias para la vida presente y futura**, en el que, con respecto a todo lo que se sugiere, **se exponen** sus principios fundamentales a partir de la naturaleza esencial de la materia, **se demuestra su verdad** con ejemplos de las diversas artes mecánicas, se expone claramente su orden en años, meses, días y horas, y, finalmente, **se muestra un método fácil y seguro**, por el que se puede llevar agradablemente a la existencia.”*

La *Didáctica Magna*, publicada en el S. XVII, fue la base constitutiva de las estructuras institucionales, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la lógica sociopolítica de la educación escolar actual, desde el preescolar hasta las universidades de todo el mundo. la *Didáctica Magna* fue la madre de todas las prescripciones pedagógicas escolares.

Aunque Comenio apreciaba la importancia de la vida interior del alumnado como el lugar de la motivación y la comprensión, se concentraba en lo externo, en lo que el profesorado podía y debía hacer para facilitar el aprendizaje de su alumnado, en cómo estructurar el conocimiento integral para que se ajustara a sus intereses y capacidades en cada etapa de su autoformación, en cómo agrupar a los alumnos, gestionar su tiempo y organizar sus actividades, atrayéndolos pero sin agotarlos.

Escribe Comenio en el primer párrafo del primer capítulo de su *Didáctica Magna*:

*“Al pronunciar Pittaco, en la antigüedad, su famoso **nosce te ipsum**, (**conócete a ti mismo**), acogieron los sabios con tanto entusiasmo dicha sentencia, que para entregarla a la plebe afirmaron que había descendido del cielo, y cuidaron de que fuera inscripta con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos, adonde concurría gran multitud de hombres.”* (Comenio, 1998: Pág. 2).

La desconexión educativa con la ética del cuidado de sí resulta explícita.

Mundialmente se ha impuesto la visión educativa de la *Didáctica Magna*...mera técnica, orientada a la mejor forma de enseñar conocimientos, descuidando la inducción a procesos de transformación (educación ética) que hemos venido comentando. Aquella idea del maestro como aquel que cuidaba de que el alumno cuidara de sí, pasa a un segundo plano. Con Comenio⁵⁹ lo importante pasa a ser la enseñanza, de modo directo, eficaz, mecánico...de la *verdad*, y del conocimiento.

En realidad, esta interpretación *de lo educativo* es perfectamente compatible con la idea de que “la realidad” (la verdad) es un *algo* separado del sujeto cognoscente y que sólo puede ser aprehendido estableciendo una distancia crítica con lo real, para garantizar la imparcialidad y la objetividad en el proceso de saber. Es lo que Foucault denominó el “momento cartesiano”⁶⁰ y que, en nuestra opinión, se materializa en lo escolar, a partir de Comenio y el discurso que representa⁶¹.

Esta mutación cartesiana⁶² sustituyó al educando como “*sujeto de experiencia*” por un educando como “*sujeto de conocimiento*”. Bárcena (2012; Pág. 43), describiendo lo que él denomina como *impostura pedagógica*, resume bien esta idea y sus efectos, apoyándose en el concepto de *biopolítica* que introdujera Foucault (2007): “La biopolítica hace uso de cualquier sistema o subsistema social – por ejemplo, el sistema educativo– para administrar, gestionar y normalizar las vidas de los ciudadanos en un marco cuyos valores centrales serán la seguridad, el orden, la jerarquía, la clasificación, la métrica, la cuadrícula. En este contexto, la idea de la educación como formación (*Bildung*), o como *Paideia*, el sentido de la educación como acontecimiento o como experiencia –

⁵⁹ En realidad podríamos citar a otros muchos *didactas* de su época, como Ratke, Trozendorf, Sturn, Neander o Cordier que, como Comenio, lo que se hacen es instituir, tecnificar y generalizar en un sistema escolar popular una concepción de la educación acorde con esa idea de que “el saber” es algo que está *ahí* y que, por tanto, puede ser enseñado e integrado sin mayores requisitos por parte del “aprendiz”: basta con una buena técnica didáctica para ello. Como dice Fernández Enguita (1986) en la introducción a la *Didáctica Magna* de Comenio, publicada por Akal: “Comenio, no es, en principio, sino uno de los muchos metodizadores que tanto abundaron en la primera mitad del siglo XVII por los estados alemanes reflejando, con sus limitadas preocupaciones, reducidas al método y la organización en el sentido más estricto, la estrechez de miras general”.

⁶⁰ Descartes y Comenio son coetáneos.

⁶¹ En realidad, este “giro” ya se había empezado a producir desde principios de nuestra era, con la importancia que concede el estoicismo a la escucha atenta a las palabras del maestro, en detrimento de la relación dialógica platónica (Ver Foucault, 2005). Sin embargo, la coincidencia entre filosofía como “arte de vivir” atendiendo a las enseñanzas de los filósofos estoicos y su discurso, su enseñanza, permite seguir entendiéndolos como una *psicagogía* auténticamente filosófica (no retórica) y, en ese sentido, aún educativa. En los próximos 10 siglos lo que se va constituyendo es una idea de *psicagogía* ya no filosófica, sino esencialmente retórica (en la que el discurso y el *ser* de quien lo expresa se separan, se escinden). El “gran valor” de un maestro (ahora ya, docente, profesor) ya no es su modelo de vida, su exhortación al cuidado de sí del alumno, sino que es su capacidad retórica (recomendamos la lectura de Fuentes Megías, 2020 para profundizar en estas ideas).

⁶² No se afirma que Comenio fuese conocedor o que se inspirase en el “*cógito*” cartesiano, lo que se viene a decir es que el desenlace de toda una tradición de pensamiento que fue “desmaterializando” el mundo e instituyendo la posibilidad de conocer de manera despersonalizada, al margen de la experiencia de conocer, tiene como desenlace la formulación en términos filosóficos en Descartes y, en términos de pensamiento educativo, con Comenio (y otros *metodizadores* de la educación).

algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico— queda literalmente excluida del discurso pedagógico”.

Esta *impostura pedagógica* se funda, según Barcena (2012) en el reconocimiento del discente como “sujeto precario”, “carente”, “frágil e incompleto”, necesitado de la pedagogía (que, de esta forma se legitima y justifica a sí misma) para poder superar su ignorancia y alcanzar el saber, la ciencia, “un final que el saber pedagogo anticipa en términos de competencias definidas a priori” (Bárcena Orbe, 2012; Pág. 45) y que, como vimos, Gadamer negaba explícitamente como modelo de educación válido, encaminado al desarrollo de sujetos “bien ordenados en su justicia interior”.

Por otra parte, según Barcena, esa impostura parte de la aceptación de lo que Rancière (2003) califica como el orden *explicatorio*; esto es, la creencia mítica de que, para que alguien aprenda *algo* es necesario que se le explique ese *algo* en una relación unidireccional, que se basta a sí misma, centrada en la figura del discente, cuya técnica y habilidades para “adaptar” aquello que es objeto de conocimiento, se convierten en la cuestión pedagógica esencial⁶³.

La *lógica explicatoria* (que nosotros aquí identificamos con la idea de *psicagogia* retórica o sofista) fue perfectamente refutada y criticada por Rancière, al tiempo que proponía una interpretación alternativa de la relación pedagógica, destacando que lo importante es la manera en que el docente se hace presente en la relación, que ayuda a estructurar con y junto al alumno, y en cómo ayuda a este a enfocar su relación con el objeto de conocimiento (elemento cultural) que se plantea como mediador entre ellos, y entre ellos y la cultura. Para nosotros, esto es una forma alternativa de invocar un modelo de relación pedagógica en la que el maestro recupera su papel de ser quien vela por recordar la necesidad de cuidado de sí del discente (sin usurpar su protagonismo en ese proceso).

La idea de enseñanza que se empieza a generalizar a partir de Comenio y que acaba dando lugar a los sistemas escolares modernos lleva consigo, constitutivamente, en su propia naturaleza, el germen de la injusticia, en el sentido levinasiano: corrompe la libertad del alumno al no abordar al otro de frente sino oblicuamente; es violencia por excelencia y, por tanto, es injusticia. “*Renunciar a la psicagogia, a la demagogia, a la pedagogía que la retórica implica, es abordar al Otro de frente, en un verdadero acto de discurso. [...] Llamamos justicia a este acceso de cara, en el discurso. [...] Y, en este sentido, superación de la retórica y justicia coinciden*” (Levinas, 2002; Pág. 93-94).

⁶³ Afirma Rancière (2003; Pág. 9): “todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento”. Manteniendo ciertas reservas respecto del calificativo “atontar”, no podemos negar que toda la *Didáctica Magna* de Comenio es, precisamente, un tratado orientado a *mejor hacer comprender* y, con ello contribuir, supuestamente, a mejorar el aprendizaje y la educación.

¿Cómo es posible que durante tanto tiempo la cuestión de la justicia en educación haya sido un tema de tal trascendencia y, sin embargo, haber obviado este hecho?

Una educación justa, por tanto, es aquella que no sólo se alinea con la promoción de la justicia social, sino la que **además y, sobre todo**, cuida del desarrollo ético de los educandos. En el fondo, supone remitirse a la idea expresada por Bárcena Orbe (2020) de que “eso que llamamos *educación* no tiene que ver con otra cosa que con ***el aprendizaje de un buen uso de uno mismo***”.

Cualquier interpretación de la justicia en educación que desconsidere este aspecto puede estar incurriendo en la *hbris*, en la injusticia. Y, en el fondo, consideramos que, pese a intentarlo, una educación que pretenda sólo mejorar los mecanismos de distribución de la educación (igualdad de oportunidades, igualdad de capacidades) sin atender al significado intrínseco de esas “oportunidades”, de esas “capacidades”, y de cómo están contribuyendo a la construcción ética del educando, **abandona el “ser” de la educación** y, por ello, es poco probable que conduzca a lo que realmente interesa, que es la de conformar sujetos justos para sociedades más justas.

La naturaleza ética de la educación es, por tanto, la piedra angular sobre la que debemos empezar a pensar el edificio de la justicia **en** la educación para lograr la justicia social **a través** de la educación.

Sin lugar a dudas, un sistema escolar más equitativo (en el sentido de que reparte con mayor justicia una instrucción mínima) es mejor que uno que no lo sea. Pero no debiéramos conformarnos con sólo mejorar esas cifras de distribución para considerar que la educación escolar deviene más *justa*. Buscar la justicia en educación requiere ampliar la mirada y la ambición a buscar relaciones pedagógicas que realmente devengan educativas. No sólo porque eso es lo que nos haría avanzar en términos de justicia educativa, sino porque con ello contribuiríamos muchos más y mucho mejor (como ya intuyó Platón y, tras él, Aristóteles) a la justicia social.

Somos conscientes de que este planteamiento surge de una concepción filosófica de la educación o, mejor, de una concepción de la educación como filosofía o “arte de vivir” y de que, probablemente, esta idea sea descartada rápidamente por utópica, excesivamente ingenua o, incluso, por elitista. Para muchos, trasladar esta idea a un sistema escolar, de masas, popular y cuyas ambiciones educativas se limitan a lo imprescindible para el desarrollo efectivo de los deberes y derechos del ciudadano y, en lo social, a la distribución justa del conocimiento útil, con retorno económico (directo o indirecto), no resultara fácil, incluso puede que les resulte inasumible. Después de todo, como señala Fuentes Megías (2020): “*vivir filosóficamente no es fácil, y hoy menos que nunca. La filosofía ve tambalearse sus puntos de apoyo en una sociedad dominada por una concepción utilitaria de la educación, por una comprensión economicista de la existencia*”.

La idea de que cualquier sistema escolar, por su propia esencia, estructura y concepción, ya es, de por sí, injusto y que, en el fondo, se aparta de lo que la educación es (dimensión ontológica) y de lo que puede significar (dimensión hermenéutica), puede abrumar y superar a quien la encara. Pero, y aquí enlazamos de nuevo con el discurso de Fuentes Megías (2020): *“donde está el peligro crece también lo que salva, como decía Hölderlin. Sócrates-psicagogo es también Sócrates-parresiasta, dispuesto a decir a su interlocutor, a riesgo de perderse, lo que tal vez no quiere oír, pero que es, precisamente por ello, lo que necesita escuchar”*.

Referencias

- Alonso, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2018). *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Siglo XXI. <https://doi.org/10.5209/CRLA.60704>
- Álvarez Uría, F. (1994). La cuestión del sujeto (prólogo). En M. Foucault (Ed.), *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena Orbe, F. (2020). A modo de presentación: Antiguas enseñanzas. En *El filósofo, el psicólogo y el maestro: Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Benadusi, L. (2002). Equity and Education. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, 292, 7-36.
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2011). Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann. *Topologik – International Journal of Philosophie, Educational and Social Sciences*, 10, 93–117.
- Bey, F. N. (2021). Justicia y educación en la interpretación de Gadamer de la República de Platón en Platos Staat der Erziehung. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 54(2), 421-445. <https://doi.org/10.5209/asem.78471>
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de educación*, 330, 59-82. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista->

- Bonal, X., & Scandurra, R. (2020). *Equidad y Educación en España*. 10.13140/RG.2.2.22431.71844.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., & Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 307-335.
- Cohen, G. (1993). Equality of What? On Welfare, Goods, and Capabilities. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Comenio, J. C. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- del Valle, J. (2000). La autonomía de las sombras: Platón, los poetas y el arte. En M. Giusti (Ed.), *La filosofía del S. XX: balance y perspectivas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. GEDISA.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Gerleto, D. Gurvich, P. Núñez, & L. Litichever (Eds.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 71-93). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Dworkin, R. (1977). *Taking Rights Seriously*. Duckworth.
- Elster, J. (1994). *Justicia local*. GEDISA.
- Elster, J. (1996). Estudio empírico de la justicia. En D. Miller & M. Walzer (Eds.), *Pluralismo, justicia e igualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Enguita, M. (1986). Introducción. En *Comenius. Didáctica Magna*. Akal.
- Fernández Enguita, M. (2006). Iguales, ¿Hasta donde? Complejidades de la justicia educativa. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Ferrater Mora, J. (1982). Justicia. En *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial.

- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermeneútica*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber* (31^a). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Titivillus-epublicre.
- Fuentes Megías, F. (2017). Filósofos, psicagogos, parresiastas...¿impostores? *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 2, 195-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.804736>
- Fuentes Megías, F. (2020). *El filósofo, el psicagogo y el maestro: Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Gadamer, H.-G. (1934). *Plato und die Dichter*. Vittorio Klostermann Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1985). (GW 5) *Griechische Philosophie I*. Mohr-Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1996). *El inicio de la filosofía occidental*. ePubLibre.
- Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y Método I. En *Hermeneia*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G., & Mejía, J. M. (Trad. . (1991). Platón y los poetas. *Estudios de Filosofía*, 3, 87-108. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/339708
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Paidós.
- Giménez, J. A. (2010). La dialéctica platónica como modelo. *Revista de Filosofía*, 66, 63-77.
- Gorard, S. (2000). *Education and Social Justice*. University of Wales Press.
- Gorski, P. C., & Pothini, S. G. (2018). Case Studies on Diversity and Social Justice Education. En *Case Studies on Diversity and Social Justice Education*. <https://doi.org/10.4324/9781351142526>
- Gutman, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Healy, T., & Istance, D. (2002). International Equity Indicators in Education and Learning in Industrialized Democracies. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in*

Equity in Education. Kluwer Academic Publishers.

Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds.). (2002). *In Pursuit of Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega (Libro III)* (15ª). Fondo de Cultura Económica.

Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949-968.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6ª). Ediciones Sígueme.

Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna_ informe sobre el saber*. Teorema.

Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.

Mensa Valls, J. (2014). Platón y Sócrates , psicagogos Las “ palabras mágicas ” de Sócrates y la cura del alma. *Apeiron. Estudios de Filosofía*, 1, 242-268.

Meuret, D. (2001). A System of Equity Indicators for Educational Systems. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.

Miller, D., & Walzer, M. (Eds.). (1996). *Pluralismo, justicia e igualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las Fronteras de la justicia : consideraciones sobre la exclusión / Martha C. Nussbaum*.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Platón. (1985). *Diálogos I. Apología-Critón-Eutifrón-Ion-Lisis-Cármides-Hippias Menor-Hippias Mayor-Laques-Protágoras* (J. Calonge Ruíz, E. Lledó Íñigo, & C. García Gual (Eds.)). Editorial Gredos.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de la Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como Equidad. Una Reformulación*. Paidós.
- Sardoč, M. (2021). The impacts of neoliberal discourse and language in education: Critical perspectives on a rhetoric of equality, well-being, and justice. En *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*. Rotledge / Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780367815172>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Teese, R., Lamb, S., & Dur-Bellat, M. (Eds.). (2007). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy (Vol. 2). Inequality in Education Systems*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2>
- Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (Eds.). (2007). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy (Vol.1). Educational Inequality: Persistence and Change*. Springer.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Que es una sociedad sociedad justa?* Ariel. <http://iramirez.galeon.com/>
- Villagra, P. (2002). Diálogo, justicia y educación. la paideia socrático-platónica frente a la educación sofista en el Gorgias. *Synthesis*, 9, 21-37.
- Villoro, L. (2007). *Los Retos De La Sociedad Por Venir*. Fondo de Cultura Economica.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zavala Berbena, M. A., & Figueiras, S. C. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6)