

CAPÍTULO 11.

Educación, democracia y filosofía¹

*Antonio Campillo*²

I

Comenzaré citando unas palabras de Hannah Arendt, tomadas de un artículo sobre la “crisis de la educación” que esta filósofa judía -exiliada de Alemania en 1933 y nacionalizada estadounidense en 1951- publicó hace ya sesenta años, y que sin embargo siguen teniendo vigencia para nosotros, porque aluden a una dimensión constitutiva de la condición humana:

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual [a sí misma] sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos (...) Los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo, y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades

1 Capítulo de investigación cedido por el autor para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica en el marco proyecto “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Este texto ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación “Filosofía política de la ciudad. Ideas, formas y espacios de lo urbano” (CIVITAS), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España, con una duración del 01/01/2017 al 31/12/2019 y con el código FFI2016-78014-P. Una versión más breve fue publicada en la revista extremeña *Paradoxa. Filosofía en la Frontera*, 18, diciembre 2016, pp. 9-26, y en la revista canaria *Cuadernos del Ateneo de La Laguna*, 36, diciembre 2016, pp. 11-22.*

2 Profesor del Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia. Correo electrónico: campillo@um.es

no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra (Arendt, 1996, p. 197).

Por un lado, la primera responsabilidad de los adultos hacia las criaturas que han engendrado consiste en acogerlas, cuidarlas y protegerlas frente a los peligros del mundo, y esa labor de crianza suelen realizarla habitualmente -aunque no siempre, ni exclusivamente- los progenitores y parientes más cercanos, en el espacio privado de la familia. Por otro lado, la segunda responsabilidad de los adultos, en la medida en que conviven juntos en un mismo territorio y constituyen entre todos una comunidad política, consiste en preservar su propio mundo, ese mundo humano que las personas libres crean, sostienen y habitan en común, transmitiéndolo a los recién nacidos y educándolos para que también ellos se hagan adultos y sean capaces de recrearlo, sostenerlo y habitarlo, como nuevos ciudadanos de una comunidad política que pretende ser inmortal y perdurar a través del reemplazo de las generaciones.

A medio camino entre la responsabilidad de criar y la responsabilidad de educar, entre el espacio privado de la familia y el espacio público de la comunidad política, se encuentra la escuela, una institución en la que se entrecruzan, se enfrentan y se complementan ambas responsabilidades: la de criar a los recién llegados desde la niñez hasta la adolescencia, protegiéndolos del mundo conflictivo de los adultos, y, al mismo tiempo, la de educarlos para que también ellos puedan acceder a ese mundo adulto como ciudadanos de pleno derecho (Campillo, 2001).

Dicho en pocas palabras, la educación es la institución por medio de la cual una sociedad se reproduce a sí misma y transmite a las generaciones siguientes todo su archivo cultural. Por eso, el modo en que se organiza la educación depende del modo en que se organiza la sociedad, y viceversa. No podemos elaborar una teoría pedagógica sobre la educación sin elaborar al mismo tiempo una teoría política sobre la sociedad en su conjunto; y, a la inversa, no podemos elaborar una teoría política que no tenga en cuenta el modo en que una sociedad se perpetúa en el tiempo, y, en concreto, el modo en que se reproduce a sí misma a través de

la educación. Uno de los intentos más interesantes de elaborar “una teoría política de la educación” nos lo ofrece la estadounidense Amy Guttmann en su libro *La educación democrática* (Guttmann, 2001). Guttmann distingue cuatro grandes teorías políticas de la educación:

- En primer lugar, la teoría del “Estado familia”, defendida por Platón en la *República*, en donde el Estado es concebido como una comunidad orgánica, es decir, como una integración armónica de las funciones político-militares de la *polis* y las funciones económico-parentales del *oikos*. Por eso, Platón atribuye la autoridad educativa exclusivamente al Estado, o, más bien, a los sabios que lo gobiernan de manera autoritaria y benevolente, como si fuesen los padres y señores de una única y gran familia (Platón, 1986).

- En segundo lugar, la teoría del “Estado de las familias”, defendida por la tradición cristiana -que, a su vez, se basa en la *Política* de Aristóteles (1988), y concretamente en la doble tesis aristotélica, retomada más tarde por Tomás de Aquino, de la familia como primera comunidad natural y del Estado como una agrupación de familias (Campillo, 2012, 2014a), y también por la tradición liberal de inspiración cristiana, desde John Locke (Locke, 1986, 1997) hasta Milton Friedman (2012). Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las familias, y en particular a los padres.

- En tercer lugar, la teoría del “Estado de los individuos”, defendida por la tradición secularizada y positivista del liberalismo, desde John Stuart Mill (2000), hasta Bruce Ackerman (1993). Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las instituciones escolares y a los educadores, entendidos como expertos neutrales, que se limitarían a transmitir conocimientos e informar sobre las diferentes opciones éticas y políticas, y dejarían a los propios educandos la decisión libre y autónoma sobre los valores y las normas que han de regir su vida.

- Por último, la teoría del “Estado democrático”, que es heredera de la tradición del republicanismo cívico. Esta tradición nace en la Atenas y la Roma antiguas, resurge en las ciudades europeas de la Baja Edad Media y en las revueltas populares contra las nacientes monarquías absolutas -como la revuelta de los comuneros

castellanos contra el rey Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico-, y sirve de inspiración a las primeras revoluciones modernas (holandesa, inglesa, estadounidense y francesa), pero también a los movimientos anticolonialistas, antiesclavistas, socialistas y feministas (que se rebelan contra el imperialismo, el esclavismo, el clasismo y el machismo de los modernos Estados europeos, sean monárquicos o republicanos). Pues bien, en las últimas décadas, esta larga tradición republicana ha sido recuperada por historiadores del pensamiento político como Quentin Skinner (2005) y John G. A. Pocock (2002), y por filósofos como Hannah Arendt (1993), Philip Pettit (1999), Antonio Domènech (2004), Andrés de Francisco (2007) y la propia Amy Guttmann. La perspectiva republicana cuestiona las limitaciones de las otras tres teorías políticas y concibe la educación como una tarea compartida por las familias, los educadores y el Estado. El argumento de Guttmann es el siguiente: si concebimos la educación como “la reproducción social consciente” por parte de una sociedad determinada, y si consideramos que la democracia es la mejor forma posible de organización política, entonces hemos de regular el sistema educativo de tal modo que permita preservar y transmitir el carácter democrático de la sociedad, y eso significa que hemos de entender la educación como una responsabilidad compartida, que concierne de forma conjunta a las familias, a los educadores de las instituciones escolares y a los ciudadanos que conviven en el marco de una misma comunidad política.

En resumen, una sociedad democrática debe contar con una educación democrática, es decir, con una educación que sea compartida por los padres, los profesores y las instituciones públicas, y que tenga como finalidad principal la formación de ciudadanos y ciudadanas libres e iguales, capaces de actuar como tales en el gobierno de la comunidad política y, por tanto, en la creación, mantenimiento y renovación de un mundo común.

II

Ahora bien, el problema con el que nos encontramos hoy es que tanto la democracia como la educación están en crisis, debido a una serie de cambios sociales, tecnológicos y ecológicos que han

dado origen a la actual sociedad global. Se trata de unos cambios históricos muy profundos, acelerados y generalizados.

Son cambios muy profundos, porque cuestionan unos límites hasta ahora considerados naturales e inalterables: el “nacimiento” como gestación natural de cada uno de nosotros, que ha pasado a ser un fenómeno manipulable por medio de las técnicas de reproducción asistida, interrupción del embarazo, ingeniería genética, etc.; la “nacionalidad” como pertenencia a una comunidad política pretendidamente natural, que se ha visto problematizada por los movimientos migratorios, las familias mixtas, la mezcla intercultural, etc.; y la idea misma de “naturaleza” como un supuesto orden eterno e inmutable, cuestionado por los nuevos desarrollos de la física, la biología y la cosmología, que nos presentan un universo cambiante y azaroso, desde el Big Bang y la evolución de las especies vivientes hasta la crisis ecológica global inducida por la propia acción humana.

Además, son cambios muy acelerados, y ello provoca una dificultad de comprensión y de adaptación, un desequilibrio patógeno entre el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1993), un “complejo de Prometeo” y una “obsolescencia del ser humano” con respecto a sus propias creaciones técnicas (Anders, 2011), una incertidumbre y una irresponsabilidad sobre los “riesgos fabricados” por nosotros mismos (Beck, 1998, 2002; Giddens, 1993), una precarización de todos los compromisos y vínculos sociales en la llamada “segunda modernidad” o “modernidad líquida” (Bauman, 2007), y, como resultado de todo ello, una fractura cultural entre las generaciones (la fractura entre los hijos de la galaxia Gutenberg, de la que hablaba McLuhan, y los hijos de la galaxia Internet, de la que habla Castells) (Castells, 2001; McLuhan, 1998), y una inseguridad existencial en la trayectoria biográfica de cada ser humano (vínculos afectivos, formación académica, trabajos, compromisos cívicos, etc.) (Giddens, 1995).

Son, también, cambios generalizados, que están afectando simultáneamente a los países más ricos y a los más pobres, a los “occidentales” y a los “orientales”, a los del Norte y a los del Sur, puesto que vivimos ya en una sola sociedad mundial, global o

planetaria. Eso no significa que disminuyan las desigualdades entre países y grupos sociales, puesto que más bien se han incrementado, aunque al mismo tiempo se han transformado, diversificado e individualizado, en función de la clase social, la etnia, el sexo, la edad, la apariencia física, etc. Lo que significa es que ya no hay países que sean la vanguardia de la historia -como pretendió serlo Europa occidental durante la época moderna- y que, por ello mismo, deban conquistar, colonizar, educar y guiar al resto de los pueblos de la Tierra.

Por último, estos cambios tan profundos, tan acelerados y tan generalizados están modificando las tres dimensiones básicas de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra convivencia con nuestros semejantes y nuestra propia identidad personal.

Cuando los humanos venimos al mundo, nos encontramos con tres condiciones básicas que van a configurar decisivamente nuestra experiencia de la vida y de las que van a depender incluso nuestras posibilidades de supervivencia: el mundo físico (natural y artificial) que nos envuelve y nos sustenta, los adultos que nos han engendrado y con los que convivimos, y nuestro propio cuerpo viviente, único y vulnerable. Todas las sociedades han inventado instituciones para regular esas tres grandes dimensiones de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra relación con nuestro propio cuerpo, es decir, lo que los antiguos filósofos griegos llamaron kosmos, polis y ethos (Campillo, 2018b).

Pues bien, en las últimas décadas estamos asistiendo a cambios muy profundos, acelerados y generalizados en esas tres dimensiones de la experiencia humana:

- Por un lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a nuestra relación con la naturaleza. Se han multiplicado los saberes tecno-científicos (desde la astrofísica hasta la microfísica, pasando por la geología, la biología y la historia de las propias sociedades humanas y de su interacción con los ecosistemas terrestres), y con ellos se han incrementado nuestro conocimiento

y nuestra capacidad de control de los procesos naturales; pero, al mismo tiempo, también se han multiplicado los riesgos ecológicos, los dilemas morales, las desigualdades sociales y los conflictos políticos vinculados a los usos de esos saberes expertos.

- Por otro lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la estructura de las comunidades políticas. Ya no vivimos como las primeras comunidades tribales, a pesar de que han protagonizado la mayor parte de la historia humana y nos han legado nuestras instituciones más básicas. Tampoco vivimos como las antiguas civilizaciones agrarias, sea que adoptasen la forma del Estado-ciudad ateniense o la del Estado-imperio romano, a pesar de que fueron ellas las que nos legaron la escritura, la filosofía, la ciencia, el arte, el derecho, etc. Ni siquiera vivimos ya en el tipo de sociedad que se desarrolló en los últimos siglos: una sociedad capitalista dominada hegemonícamente por unos cuantos Estados-nación europeos o euro-atlánticos, democráticos hacia dentro y colonialistas hacia fuera. Hoy estamos asistiendo al nacimiento de una sociedad global cada vez más compleja e interdependiente, en donde el poder se desplaza de Occidente a Oriente, y en donde los riesgos sociales, tecnológicos y ecológicos amenazan no solo la convivencia sino también la supervivencia de la humanidad.

- Por último, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la configuración de la propia subjetividad. En las últimas décadas, se han problematizado las identidades personales y profesionales asociadas a la diferencia entre los sexos y entre las generaciones, se han pluralizado las formas de vida, se ha intensificado el mestizaje familiar y cultural; pero también han aumentado las reacciones de rechazo o discriminación por razones de sexo, etnia y clase social, se han precarizado las condiciones sociales y laborales, en una palabra, se han vuelto cada vez más diversas, desiguales e inciertas las trayectorias biográficas.

III

Todos estos cambios históricos, que aquí me he limitado a enumerar de una manera muy esquemática, explican la doble crisis de la

democracia y de la educación, es decir, la crisis de la constitución política y de la transmisión cultural de nuestro mundo común.

Por lo que se refiere a la crisis de la democracia (Campillo, 2018a), me limitaré a recordar los tres grandes problemas a los que se enfrentan hoy las democracias realmente existentes:

- En primer lugar, el problema de la *justicia*: el capitalismo neoliberal ha dado lugar a una creciente desigualdad económica y social entre ricos y pobres, una estrecha connivencia entre las élites políticas y económicas, un deterioro de los servicios públicos universales (vivienda, sanidad, educación, etc.), una falta de recursos básicos por parte de las clases populares (desempleo, precariedad laboral, pobreza, exclusión social, etc.), y, por tanto, una merma de las capacidades para ejercer una ciudadanía activa, libre e igualitaria. (Bauman, 2011; Streeck, 2016)

- En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, nos encontramos también con el problema de la *representación*: se ha producido una pérdida de legitimidad de las élites políticas y de las instituciones de representación democrática, en parte por su elevado grado de corrupción política y de connivencia con el poder económico, y en parte por la falta de recursos materiales y de mecanismos institucionales que faciliten la participación ciudadana, lo que ha dado lugar a una creciente distancia entre los representantes y los representados (Mair, 2015).

- Por último, a los dos problemas anteriores (el de la justicia y el de la representación, o, más bien, el de la pérdida de ambas) se añade el problema de la *escala*: me refiero al creciente desajuste entre la soberanía política nacional y los grandes poderes y riesgos globales. Todas las categorías e instituciones jurídico-políticas modernas (soberanía, democracia, representación, ciudadanía, derechos, etc.) se han construido en torno al Estado-nación soberano como forma canónica de la comunidad política, pero hoy día las escalas de poder se multiplican hacia arriba y hacia abajo, lo que requiere nuevas formas de justicia y de representación que se sitúen también por encima y por debajo de la escala estatal. (Campillo, 2009; Fraser, 2008)

Por lo que se refiere a la crisis de la educación, me limitaré a mencionar dos grandes paradojas, en las que se condensan muchos de sus problemas:

- Por un lado, en todos los países del mundo aumenta cada vez más la demanda social de formación profesional y cultural en los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; pero, por otro lado, estamos asistiendo a un recorte de la inversión pública en educación, universidades e investigación, sobre todo en los países del Occidente euro-atlántico, debido a la hegemonía de las políticas neoliberales.

- Por otro lado, en todos los países del mundo se valora cada vez más la tríada I+D+i, es decir, el conocimiento especializado, instrumental, perecedero y mercantilizable, como remedio mágico para salir de la crisis económica y competir en el capitalismo globalizado; pero, por otro lado, se menosprecia cada vez más el conocimiento entendido como una formación integral, es decir, como un bien común, humanístico, duradero y comunicable (Campillo, 2014b, 2015a).

Pues bien, debido a esta doble crisis de la democracia y de la educación, es preciso repensarlas y renovarlas simultáneamente. Y en esta doble tarea creo que la filosofía, en cuanto ejercicio público del pensamiento, puede desempeñar un papel muy importante.

IV

El filósofo francés Michel Foucault, en el último de los cursos que dio en el Collège de France pocos meses antes de su muerte, con el título *El coraje de la verdad* (1984), llevó a cabo una reconstrucción de la historia de la filosofía griega, tomando como hilo conductor el concepto de *parrhesía*. Este término griego, derivado de *pan* (todo) y *rhésis* (discurso), puede ser traducido como franqueza o libertad de palabra. La libertad para hablar francamente ante los demás era inicialmente entendida como un derecho cívico, como un privilegio distintivo del ciudadano de la *polis*, pero a partir de Sócrates y de Diógenes el Cínico comenzó a ser entendida también como una cualidad ética, como la veracidad que debe ser exigida a

quien pretende llevar una existencia propiamente filosófica, ya que la *parrhesía* requería en último término el coraje para manifestar el propio parecer, aun a riesgo de perder la vida.

Pues bien, en ese último curso, hay un breve pasaje en el que Foucault defiende que la filosofía griega, y con ella toda la filosofía occidental, se caracteriza por ser un cierto tipo de discurso, más aún, un cierto tipo de práctica existencial, que pretende articular entre sí tres polos inseparables: el polo de la verdad (*aletheia*), como conocimiento empírico del mundo (*kosmos*); el polo de la política (*politeia*), como constitución de una comunidad humana más o menos justa (*polis*); y el polo de la ética (*ethiké*), como modelación autónoma de la propia subjetividad (*ethos*).

La tesis formulada por Foucault es la siguiente: la filosofía occidental, desde la Grecia antigua hasta el presente, ha sido y es un intento de articular entre sí los tres grandes dominios de la experiencia humana: el conocimiento del mundo, la convivencia con nuestros semejantes y la modelación de la propia subjetividad; en otras palabras: la ciencia, la política y la ética. Estos tres dominios, dice Foucault, son irreductibles e inseparables entre sí. Y lo distintivo de la filosofía es el esfuerzo por pensar su articulación, sin identificarse con ninguno de ellos: ni con la ciencia, ni con la política, ni con la ética. Estas son sus palabras:

Pero me parece sobre todo que, al tratar de recuperar en parte esa transformación de la *parrhesía* y su desplazamiento del horizonte institucional de la democracia al horizonte de la práctica individual de la formación del *ethos*, podemos ver algo que es bastante importante para comprender ciertos rasgos fundamentales de la filosofía griega y, por consiguiente, de la filosofía occidental. Con esas inflexiones y cambios en la *parrhesía* nos encontramos ahora, en el fondo, en presencia de tres realidades o, en todo caso, de tres polos: el polo de la *alétheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno; y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos se llama *ethopóiesis* (la formación del *ethos* o la formación del sujeto). Condiciones y formas del decir veraz por una parte; estructuras y reglas de la *politeia*

(es decir de la organización de las relaciones de poder) por otra; y, para terminar, modalidades de formación del *ethos* en el cual el individuo se constituye como sujeto moral de su conducta: estos tres polos son irreductibles y, a la vez, están irreductiblemente ligados unos a otros. *Alétheia*, *politeia*, *ethos*: creo que la irreductibilidad esencial de los tres polos, y su relación necesaria y recíproca, la estructura de atracción de uno hacia otro y viceversa, sostuvo la existencia misma de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nuestros días.

Pues lo que hace que el discurso filosófico no sea un mero discurso científico, que [se limite a] definir y poner en juego las condiciones del decir veraz, lo que hace que el discurso filosófico, desde Grecia hasta nuestros días, no sea un mero discurso político o institucional, que se limite a definir el mejor sistema posible de instituciones, y lo que hace, por fin, que el discurso filosófico no sea solo un puro discurso moral que prescriba principios y normas de conducta, es precisamente el hecho de que, con respecto a cada una de estas tres cuestiones, plantea al mismo tiempo las otras dos. (...)

La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta la actualidad, radica precisamente en la posibilidad o, mejor, la necesidad de este juego: no plantear jamás la cuestión de la *alétheia* sin reavivar a la vez, con referencia a esa misma verdad, la cuestión de la *politeia* y el *ethos*. Otro tanto para la *politeia*. Otro tanto para el *ethos* (Foucault, 2014, pp. 70-72).

Comparto, en lo esencial, la interpretación sugerida por Foucault en su último curso. Por eso, propongo concebir la filosofía como un pensamiento *cosmopolítico*, es decir, como una forma de reflexión crítica que trata de comprender los vínculos inseparables entre las tres dimensiones constitutivas de la experiencia humana (nuestro ser en el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra identidad o subjetividad singular) y entre los tres tipos de saber y de práctica

social que se ocupan de cada una de ellas: la ciencia, la política y la ética.³

Otro pensador francés, Edgar Morin, teórico del llamado “paradigma de la complejidad”, escribió a petición de la UNESCO un par de ensayos con propuestas muy interesantes para la reforma de la educación. Pues bien, las propuestas de Morin son convergentes con la interpretación de la filosofía occidental defendida por Foucault, ya que también pretenden articular las diferentes dimensiones de la experiencia humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin dice lo siguiente:

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común, y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo [...] Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite iluminar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los avances concomitantes de la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología y la prehistoria en los años sesenta-setenta han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre. Pero estas aportaciones todavía hoy están desunidas. Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se plantea un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo, que concibe nuestra humanidad de manera

3 He desarrollado esta tesis en *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2015, y en “Mundo, nosotros, yo. La filosofía como cosmopolítica”, en M. J. Guerra y A. Hernández (eds.), *Éticas y políticas de la alteridad. En torno al pensamiento de Gabriel Bello*, Plaza & Valdés, Madrid, 2015, pp. 25-46, reeditado en *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*, o.c., pp. 17-51.

insular, fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del que estamos constituidos, así como por el pensamiento reductor que rebaja la unidad humana a un sustrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve con ello invisible y el hombre se desvanece “como una huella en la arena”. Además, el nuevo saber, por no estar vinculado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes.

De ahí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran concentración de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales a fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas, y la necesidad de integrar la aportación inestimable de las humanidades, no solo de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía y las artes... (Morin, 2001, pp. 57-58).

En otra obra publicada el mismo año, *La mente bien ordenada*, Morin afirma expresamente que la filosofía debería desempeñar un papel fundamental de articulación o vertebración de los distintos ámbitos del saber y de la experiencia:

La filosofía, si vuelve a dedicarse a su vocación reflexiva en todos los aspectos del saber y de los conocimientos, podría, debería hacer converger la pluralidad de sus enfoques sobre la condición humana.

A pesar de la ausencia de una ciencia del hombre que coordine y una las ciencias del hombre (o más bien a pesar de la ignorancia de los trabajos efectuados en este sentido), la enseñanza puede intentar eficazmente hacer converger las ciencias naturales, las ciencias humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía hacia el estudio de la condición humana.

A partir de entonces podría desembocar en una toma de conciencia de la comunidad de destino propia de nuestra era planetaria, donde todos los humanos están enfrentados a los mismos problemas vitales y mortales (Morin, 2000, p. 57).

Si nos tomamos en serio la reforma pedagógica propuesta por Morin, creo que la filosofía podría desempeñar un papel decisivo en la renovación tanto de la democracia como de la educación, y, sobre todo, en el restablecimiento del vínculo entre la una y la otra, conforme a las exigencias que nos reclaman los cambios históricos del siglo XXI.

Por decirlo con las palabras de Arendt, la filosofía podría servir de puente entre las dos responsabilidades de los adultos: por un lado, la responsabilidad de crear y preservar un mundo común; por otro lado, la responsabilidad de transmitirlo a las generaciones venideras.

V

Ahora bien, para contribuir al ejercicio de esta doble responsabilidad -construir un mundo común y transmitirlo a las nuevas generaciones-, la filosofía debe reconocer las aporías que la constituyen y asumirlas de manera consciente, puesto que son las condiciones de posibilidad de su propia labor reflexiva. Me limitaré a enumerarlas brevemente.

Por un lado, si la entendemos como el ejercicio libre del pensamiento, la filosofía es una actividad común a todos los seres humanos e incluso la más distintivamente humana, en la medida en que hace posible la constitución y preservación de un mundo compartido. La práctica de pensar es una posibilidad abierta a cualquiera y que no excluye a nadie. Pero, por otro lado, la filosofía se institucionalizó históricamente -no sólo en la Grecia antigua sino también en otras sociedades de Oriente y Occidente que tenían escritura y escuelas- como el oficio especializado de lo que Kant llamó “pensadores profesionales”, es decir, como una ocupación

reservada a los sabios, a los maestros, a los expertos en el arte de pensar (Collins, 2005).

El primer polo de la aporía -la filosofía como ejercicio libre del pensamiento y como posibilidad abierta a cualquiera- supone que todos los seres humanos estamos igualmente capacitados para ocuparnos de los asuntos públicos o comunes, como defiende Protágoras en el diálogo platónico del mismo nombre. Habría, pues, una relación esencial entre la filosofía y la política, entre el *logos* y la *polis*, como afirma Aristóteles en el libro I de la *Política*, al caracterizar al ser humano con una doble e inseparable definición: como «animal político» y como «animal dotado de lenguaje». Esta relación constitutiva entre filosofía y política estaría fundada, pues, en una doble igualdad: la *isonomía* o igualdad ante la ley de la que habla Heródoto, que es una igualdad política para ejercer el poder democráticamente, es decir, para practicar el sorteo, la rotación y la rendición de cuentas en el desempeño de los cargos públicos; y la *isegoría* o igualdad epistémica para expresar libremente la propia *doxa*, el propio parecer, es decir, para practicar la *parrhesía* como libertad de palabra, para debatir públicamente con los demás conciudadanos y para llegar con ellos a acuerdos comunes⁴.

En cambio, el segundo polo de la aporía -la filosofía como oficio especializado de los “pensadores profesionales”- supone que hay unos expertos especializados en el arte de pensar correctamente, y que esos sabios son los únicos capacitados para transmitir su saber a otros. Habría, pues, una relación esencial entre la filosofía y la pedagogía, entre el *logos* y la *paideia*, basada en la desigualdad biológica, jurídica y epistémica entre los adultos y los niños, los padres y los hijos, los maestros y los discípulos, los que saben y los que no saben (Detienne, 2004; Jaeger, 2007).

La aporía consiste en que la filosofía no puede prescindir de ninguno de estos dos polos, aunque sean contradictorios entre sí -el polo político del debate público entre iguales y el polo pedagógico

4 Sobre la relación entre filosofía y política en la Grecia antigua, sigue siendo imprescindible la primera obra de Jean-Pierre Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 2011 [orig. francés 1962]; sobre la parrhesía, véase el último curso de Michel Foucault, *El coraje de la verdad*, o.c.

de la transmisión familiar y escolar entre desiguales-, precisamente porque la tarea pedagógica de la filosofía consiste en educar a los niños y jóvenes para que se conviertan en ciudadanos adultos y participen como tales en el espacio público de la comunidad política, es decir, para que los hijos acaben siendo iguales a sus padres, y los discípulos iguales a sus maestros, y los ignorantes iguales a los sabios. Hay, pues, una diferencia entre política y pedagogía, pero hay también una relación inseparable entre ambas.

Podemos recordar dos ejemplos arquetípicos que encarnan dos maneras diferentes de concebir la relación entre filosofía, política y pedagogía. El primero es Sócrates: aunque los jóvenes de Atenas acudían a él como si fuese un sabio del que aprender, él se negaba a instituir una escuela y a cobrar un sueldo como maestro autorizado, porque afirmaba no saber nada o, al menos, no saber más que sus discípulos, pero al mismo tiempo los adiestraba en el arte de la dialéctica, entendido como el arte de cuestionar sus propios prejuicios y los de los demás, precisamente para que pudieran juzgar y debatir libremente unos con otros, en condiciones de igualdad, es decir, para que pudieran construir y compartir entre todos un mundo común y una comunidad democrática. Sócrates consideraba que su labor era a un tiempo pedagógica y política, y que con ella prestaba un servicio público a la ciudad de Atenas, por lo que llegó a proponer que la ciudad le pagara un sueldo, y la propuesta se la hizo precisamente al tribunal que le juzgaba por la acusación de corromper a los jóvenes. El segundo ejemplo es el de su discípulo Platón: cuando el tribunal condena a muerte a Sócrates, Platón reniega de la igualdad democrática defendida por Protágoras y propone el gobierno de los sabios, funda una escuela para educar a la élite gobernante y escribe una utopía política que en realidad es una utopía pedagógica, pues la ciudad descrita en la *República* es un gran familia y una gran escuela, donde los gobernantes son a la vez padres y maestros, los gobernados son hijos y discípulos, y los padres/maestros seleccionan entre los hijos/discípulos a quienes habrán de sucederles en el paternal y sabio gobierno de la ciudad/familia/escuela⁵.

5 Un análisis comparativo de Sócrates y Platón, en cuanto a su modo de entender las relaciones entre filosofía, política y pedagogía, puede encontrarse en Hannah Arendt, "Filosofía y política" [1954], en *Filosofía y política. Heidegger y el existencialismo*, trad. de E. Martínez Rubio, Bilbao, Besatari, 1997, pp. 9-64.

Pasemos ahora a la segunda aporía. Según dice Platón en el *Fedro* (261 a-b), la filosofía es una “psicagogía”, pues consiste en “conducir a las almas por medio de las palabras”, sea en el gobierno de los ciudadanos adultos de la comunidad política, sea en la educación de los niños y jóvenes en el seno de la escuela. Ahora bien, las “palabras” con las que se conduce a las almas pueden ser orales o escritas. Aquí nos encontramos con un nuevo dilema, que ya se le planteó al propio Platón: el filósofo como orador y como escritor.

Por un lado, Platón defiende la primacía del discurso oral, tanto en el marco pedagógico de la escuela como en el marco político del gobierno de la ciudad. En cuanto al marco político, Platón prefiere el asesoramiento personal del gobernante por parte de sus sabios consejeros -como pretendió hacer él mismo con el tirano de Siracusa-, antes que el debate público en el ágora democrática, en el que se da una confrontación retórica y agonística entre opiniones diversas y en el que acaba venciendo no la verdad sino la opinión mayoritaria. En cuanto al marco de la escuela, Platón considera que el discurso oral está ligado a la presencia viva de los hablantes y los oyentes, a la relación cara a cara entre el maestro y sus discípulos, al vínculo cordial que se establece entre ellos y al diálogo que les permite preguntar y responder, aclarar dudas, corregir malentendidos y, sobre todo, buscar amistosamente la verdad y encontrar el mejor argumento ante los posibles desacuerdos entre opiniones dispares. Es bien conocida la crítica de Derrida a la jerarquía platónica entre oralidad y escritura (Campillo, 1996; Derrida, 1975). Pero, aun asumiendo la pertinencia de esa crítica, y aun cuestionando la utopía política de Platón por pretender convertir el Estado en una escuela, sigue siendo cierto que la filosofía guarda un vínculo ineludible con el discurso oral, sea en el debate público entre iguales o en la relación pedagógica entre el profesor o profesora y sus estudiantes.

La enseñanza oral permite iniciar a los niños y niñas en el ejercicio de la expresión verbal y la escucha atenta, en las artes comunicativas de la conversación, la argumentación, la narración y la dramatización, en fin, en la práctica del pensamiento como una práctica libre, creativa, polifacética, pública, dialógica, problematizadora y autocrítica. Además, esta práctica es inseparable de la creación

de vínculos afectivos y del establecimiento de ciertas reglas de convivencia entre los miembros del grupo: no sólo entre los propios estudiantes, sino también entre estos y sus profesores y profesoras. En otras palabras, la relación de aprendizaje que tiene lugar en el aula no es sólo cognitiva, sino también sentimental y moral.

Esta triple dimensión de la enseñanza oral en el aula -cognitiva, sentimental y moral- ha sido señalada por muchos pedagogos y profesores, pero me limitaré a citar un solo ejemplo: Massimo Recalcati, psiquiatra y profesor de la Universidad de Pavía, publicó recientemente un libro titulado *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, que ha tenido un gran éxito en su país, precisamente por defender la importancia de la relación cara a cara, verbal, directa, apasionada, “erótica”, que en el reducido espacio del aula y en el breve tiempo de la clase, se establece entre el profesor o profesora y sus estudiantes. Recalcati reivindica el valor pedagógico de la relación “erótica” que se establece en la enseñanza oral, frente a la actual hegemonía de la ideología neoliberal, encarnada en los informes PISA elaborados anualmente por la OCDE. Las políticas neoliberales han convertido la educación en una formación de “capital humano” para competir con éxito en el mercado global, han impuesto en el campo de la educación, la ciencia y cultura los principios economicistas de productividad, competitividad y eficiencia, han primado las llamadas materias instrumentales (matemáticas, informática, tecnología, economía, inglés...), han devaluado la autoridad moral y epistémica del profesorado (frente a un alumnado y unos padres convertidos en exigentes clientes/consumidores) y la ha reemplazado por un procedimentalismo burocratizado, basado en un catálogo estandarizado de competencias y en unos sistemas cuantitativos de evaluación que supuestamente garantizan la eficiencia y la calidad del sistema educativo. Frente a todo ello, Recalcati insiste en el papel insustituible de los maestros y las maestras, y del vínculo pedagógico que establecen con sus estudiantes a través de la comunicación verbal en el aula.

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía es igualmente inseparable de la escritura, como acertadamente señaló Derrida en su crítica del “fonologocentrismo”. El propio Platón, además de fundar

la Academia y defender la prioridad de la transmisión oral entre maestros y discípulos, fue también el autor de los *Diálogos* y defendió igualmente la necesidad de que el discurso oral del maestro “se grabe” en el alma de sus discípulos para que germine en ellos y les permita engendrar sus propios discursos. Además, la enorme influencia histórica del pensamiento de Platón se debe precisamente a la transmisión generacional de sus textos, en gran parte a través de las escuelas. En efecto, desde la Academia platónica, el Liceo aristotélico, las escuelas helenísticas, las universidades medievales, los colegios modernos, los salones ilustrados y los ateneos decimonónicos, hasta el actual sistema educativo y cultural, la tradición filosófica occidental ha estado inseparablemente ligada a la lectura, interpretación, discusión y redacción de textos. Esta doble práctica de la lectura y la escritura ha acompañado a la filosofía desde su origen, tanto en Occidente como en Oriente, y tanto en el ámbito pedagógico de la escuela como en el ámbito político de los debates públicos, sobre todo tras la aparición de la imprenta y de los medios de comunicación de masas. De hecho, puede decirse que la filosofía ha cultivado todos los géneros literarios: el poema, el diálogo, la carta, la apología, el tratado, el ensayo, la confesión, la novela, el drama, el panfleto, el artículo periodístico, la conferencia, la clase transcrita, etc., hasta que el actual capitalismo académico ha impuesto la dictadura única del *paper* o artículo científico estandarizado (Garcés Mascareñas, 2013).

La práctica del pensamiento se adquiere y se cultiva no sólo en la comunicación oral, mediante el habla y la escucha de múltiples voces y modos discursivos, sino también en la comunicación escrita, mediante la redacción y la lectura de múltiples textos y géneros literarios. Leer y escribir son actividades solitarias, pero inicialmente se aprenden y ejercitan junto con otros, tanto en la familia como en la escuela. De hecho, el aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los ejes fundamentales del proceso educativo, pues capacita al infante para la adquisición de otras muchas habilidades y conocimientos, entre ellas las que tienen que ver con el estudio de la tradición trimilenaria y transcultural del pensamiento filosófico.

En resumen, la enseñanza de la filosofía ha de conciliar la práctica de la comunicación oral y de la comunicación escrita. Hay que enseñar a los estudiantes el ejercicio del pensamiento mediante el cultivo de las múltiples artes del habla (conversación, argumentación, narración, dramatización, etc.), pero también mediante el cultivo de los múltiples géneros de la escritura y mediante el conocimiento de los diversos contextos históricos, idiomáticos y culturales que circunscriben el espacio de aparición de un texto filosófico y que hacen posible una mejor comprensión de su forma y de su contenido. Es un grave error plantear una disyuntiva excluyente entre la primacía de la comunicación oral y de la correcta argumentación discursiva en relación con un determinado ámbito de problemas filosóficos (lógicos, ontológicos, epistemológicos, estéticos o morales), defendida por muchos filósofos de la llamada corriente “analítica”, y la primacía de la comunicación escrita y del estudio histórico y el comentario hermenéutico de textos clásicos de la tradición filosófica (griegos, romanos, medievales, renacentistas, ilustrados, decimonónicos o contemporáneos), defendida por muchos filósofos de la llamada tradición “continental” europea. No hay que elegir entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, ni entre la argumentación lógica y la hermenéutica textual, ni entre una perspectiva “sistemática” y una perspectiva “histórica”, porque ambos polos son igualmente constitutivos del pensamiento filosófico.

De hecho, uno de los grandes éxitos internacionales de la metodología didáctica denominada Filosofía para Niños y promovida por Matthew Lipman y Anne M. Sharp desde la década de 1970 (Lipman, 1998; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992; Moriyón, 2002), es que combina inseparablemente la comunicación oral en el aula, mediante la creación de una “comunidad de investigación”, y la lectura y comentario de unos cuantos relatos escritos que presentan situaciones cotidianas más o menos problemáticas y personajes con los que los niños y adolescentes pueden identificarse fácilmente, lo que permite utilizar esos textos como desencadenantes del debate en el seno de dicha comunidad.

Pasemos ahora a la tercera aporía. En los párrafos precedentes he defendido que la tradición filosófica, tanto en Occidente como en

Oriente, ha estado vinculada a una doble e inseparable forma de transmisión lingüística -oral y escrita-, y esto tanto en el espacio pedagógico de la escuela como en el espacio político de los debates públicos, desde el ágora griega hasta los modernos medios de comunicación impresa (libros, revistas, periódicos, etc.). Ahora bien, en las últimas décadas, tras la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual, electrónica y telemática (fotografía, radio, cine, televisión, video, teléfono, ordenador e internet), se ha planteado un nuevo tipo de dilema: no ya entre la oralidad y la escritura, sino entre la palabra (sea oral o escrita) y la imagen (sea fija o en movimiento).

Este dilema se plantea de manera especialmente acusada en el sistema educativo, pues ha ido acompañado de una fractura generacional entre el profesorado, que nació todavía en el viejo mundo de la tradición oral y los libros impresos, y el alumnado, que ha nacido ya en el nuevo mundo de la cultura audiovisual, los aparatos electrónicos y las redes telemáticas.

El dilema entre la palabra y la imagen, junto con la fractura entre las viejas y las nuevas generaciones, ha dado origen a un importante debate entre los defensores de la Galaxia Gutenberg y los partidarios de la Galaxia Internet. Los primeros reivindican que la tradición filosófica y, en general, la tradición de los saberes "humanísticos" se encuentra inseparablemente ligada al cultivo del lenguaje hablado y escrito, como los principales vehículos de la transmisión del pensamiento y de los saberes, por lo que el sistema educativo debe seguir concediendo una importancia decisiva al aprendizaje de las artes de la palabra y de los géneros de la escritura. Para estos defensores de la tradición humanística, los nuevos medios audiovisuales y las nuevas tecnologías telemáticas han traído consigo un enorme retroceso cultural, pues han provocado el entontecimiento colectivo de la población y su incapacitación para el libre ejercicio del pensamiento. Esta es la tesis defendida por autores tan diversos como el italiano Giovanni Sartori (1998) y el estadounidense Nicholas G. Carr (2017).

En el otro polo del dilema se encuentran los entusiastas de la Galaxia Internet, desde Marshall McLuhan (McLuhan, 1996, 1998;

McLuhan, Fiore, & Agel, 1988; McLuhan & Powers, 2002) hasta Manuel Castells y Howard Rheingold (2009). Para ellos, las nuevas tecnologías comunicativas no sólo incrementan los conocimientos y las capacidades cognitivas de las personas, sino también su autonomía individual y su poder colectivo, pues les permiten autoformarse libremente y organizarse en redes horizontales de alcance global que pueden desafiar a los grandes poderes políticos, económicos, culturales y mediáticos.

Este debate recuerda al que se planteó Platón en torno a las ventajas y desventajas de la escritura frente a la precedente tradición oral. Y recuerda también al que siglos más tarde, tras la revolución de la imprenta y de la cultura ilustrada, promovió Rousseau en torno a las ventajas y desventajas de la educación urbana y libresca, frente a la educación campestre y experimental, en contacto directo con las personas y con la naturaleza. En realidad, cada innovación tecnológica en el campo de la transmisión cultural ha reabierto este tipo de debate. En mi opinión, el ejercicio del pensamiento no está vinculado a un solo medio expresivo -sea la oralidad, la escritura o la combinación de ambas-, y por tanto puede desarrollarse también a través de la imagen y, en general, a través de las nuevas tecnologías audiovisuales, electrónicas y telemáticas. Son ya muchos los profesores que utilizan el cine, la televisión, el video, las páginas web e incluso las redes sociales de Internet como recursos didácticos, unos recursos que no reemplazan, sino que enriquecen la comunicación oral mediante el habla y la escucha, y la comunicación escrita mediante la lectura y la redacción de textos. Una vez más, la aporía entre la imagen y la palabra, entre el mundo visible y el mundo decible, entre los códigos visuales y los códigos lingüísticos, no se resuelve negando uno de los polos y exaltando el otro, sino aceptando la tensión y la complementariedad que se da entre ellos, y convirtiendo esa tensión y esa complementariedad en un acicate para el pensamiento.

Finalmente, llego a la cuarta y última aporía. Desde hace ya más de dos siglos, en concreto tras el inicio de la revolución industrial, se ha venido produciendo una escisión cada vez más profunda entre lo que el físico y novelista inglés Charles P. Snow llamó las “dos culturas”: la “cultura literaria” (o, más ampliamente, humanística

y artística) y la “cultura científica” (o, más ampliamente, científica y tecnológica) (Snow, 1977). Se trata de la disyuntiva excluyente entre las Letras y las Ciencias, que en las últimas décadas se ha visto institucionalizada y reforzada en la mayor parte de los países del mundo por las políticas públicas de educación y de investigación. Bajo la religión tecnológica en la que vivimos, el conocimiento se identifica cada vez más con la triada I+D+i, es decir, con las innovaciones tecnológicas susceptibles de ser patentadas y mercantilizadas, mientras que se menosprecian como caducos e inútiles todos los saberes artísticos, humanísticos e histórico-sociales. A los niños y niñas se les obliga cada vez más tempranamente a elegir entre uno u otro polo de la disyuntiva. Pero lo peor es que se suele aconsejar a todos los que tienen buen expediente que elijan la opción de Ciencias y a los demás que se resignen a cursar la opción de Letras.

A la filosofía se la suele clasificar como un saber “humanístico”, especulativo, libresco, anacrónico e inútil, mientras que los saberes tecnocientíficos son considerados útiles, innovadores y prácticos, porque aportan conocimientos especializados sobre el mundo y, sobre todo, porque capacitan para ejercer una profesión demandada, ganar mucho dinero, mejorar la economía nacional y competir en el mercado global. Por eso, muchas reformas educativas -como la que tuvo lugar en España con la aprobación de la LOMCE en 2013- tienden a eliminar o minimizar la presencia de la filosofía en la enseñanza secundaria.

Ante esta situación, algunas de las respuestas que suelen darse desde la filosofía me parecen insuficientes y extraviadas. Por un lado, muchos filósofos “analíticos” aceptan sin la menor reserva los presupuestos ideológicos de la religión tecnocientífica y consideran que la filosofía ya no puede elaborar ningún conocimiento sustantivo sobre la realidad, sino que debe limitarse a ofrecer herramientas formales y procedimentales, basadas en el análisis conceptual, lógico, argumentativo y epistemológico de los diferentes discursos y saberes. Por otro lado, muchos filósofos “continentales” también ceden a los saberes tecnocientíficos el monopolio del conocimiento empírico y de la manipulación técnica del mundo, pero reclaman para sí el campo de los valores, de las

normas morales, de la reflexión ética, cívica y política, y también el estudio histórico y filológico de las grandes tradiciones de pensamiento.

En mi opinión, el error de base consiste en asumir de manera acrítica esa disyunción excluyente entre las Letras y las Ciencias, y en aceptar que la filosofía forma parte de las Letras. Como decía el propio Snow en la década de 1950, esta división nos incapacita para afrontar los grandes problemas del mundo contemporáneo. Su afirmación es aún más cierta hoy, en este siglo XXI en el que hemos de enfrentarnos a los retos éticos y políticos derivados de las nuevas tecnologías digitales, la ingeniería genética y biomédica, los grandes riesgos ecológicos, los conflictos interculturales, etc. Por eso, científicos y pensadores como el ya citado Edgar Morin proponen una reforma educativa que asuma el nuevo paradigma de la complejidad, en el que los diversos saberes científicos, humanísticos y artísticos deben complementarse para ayudarnos a comprender la condición humana en el marco de la nueva sociedad global. Pues bien, en ese nuevo paradigma, como dice el propio Morin, la filosofía debe ejercer un papel crucial, debido a su capacidad para tender puentes entre las diversas disciplinas especializadas. Desde la Grecia antigua hasta el presente, ha habido filósofos que han sido también matemáticos, físicos, biólogos, médicos, historiadores, juristas, economistas, escritores, músicos, etc. La filosofía no pertenece a las humanidades, ni a las ciencias, ni a las artes, sino que más bien proporciona a todos los seres humanos la capacidad para conectar las unas con las otras. Como dice Foucault, ya desde la Grecia antigua, la filosofía occidental se ha caracterizado por tratar de pensar las diferencias y las articulaciones entre el conocimiento empírico del mundo (*kosmos*), la convivencia socio-política de una determinada comunidad humana (*polis*) y la configuración ética y estética de la propia subjetividad (*ethos*). En resumen, la filosofía es una reflexión cosmo-poli-ética, una “tierra de nadie”, una zona franca que permite la interconexión entre los distintos saberes y campos de la experiencia, pero también un espacio abierto al que puede acceder cualquier ser humano, sin distinción de sexo, clase social, etnia, lengua, nacionalidad, etc.(Campillo, 2015b, 2018b) Por eso,

la filosofía debe ocupar un lugar central en la formación básica de todos los chicos y chicas.

Referencias

- Ackerman, B. (1993). *La justicia social en el Estado liberal*. (C. Rosenkrantz, Trad.). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre* (Vol. 2). Pre-Textos.
- Andrés de Francisco. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. (R. Gil, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (1996). La crisis en la educación. En A. Poljak (Trad.), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-206). Barcelona: Península.
- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés). Madrid: Gredos.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo XXI.
- Campillo, A. (1996). Educación, filosofía, diálogo (Conferencia inaugural en el VIII Encuentro Hispano-Portugués de Formadores de Profesores en «Filosofía para Niños», celebrado en Murcia, del 21 al 24 de Febrero de 1996, en torno al tema «Filosofía, diálogo y educación»). *Aprender a pensar, Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, (14), 13-24.
- Campillo, A. (2001). Educación, filosofía y diálogo. *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global* (pp. 113-132). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Campillo, A. (2009). ¿Democracia sin fronteras? *Revista Internacional de Filosofía Política*, (34), 5-32.
- Campillo, A. (2012). Oikos y polis: Aristóteles, Polanyi y la economía política liberal. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (31), 27-38.
- Campillo, A. (2014a). Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros. *Revista de Filosofía*, 39(2). https://doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n2.47309
- Campillo, A. (2014b). Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica. *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, (99), 7-28.
- Campillo, A. (2015a). La universidad en la sociedad global. *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*, (52), 15-42. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01>
- Campillo, A. (2015b). *Tierra de nadie: Cómo pensar (en) la sociedad global*. Barcelona: Herder Editorial.
- Campillo, A. (2018a). *La crisis de la democracia en la era global*. En C. Pereda & Marcone (Eds.), *Desigualdad, derechos y justicia distributiva: desafíos contemporáneos de la democracia*. México: Fontamara.
- Campillo, A. (2018b). *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*. Barcelona: Herder.
- Carr, N. (2017). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías: una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Derrida, J. (1975). *La farmacia de Platón*. En M. Arancibia (Trad.), *La diseminación* (pp. 91-260). Madrid: Fundamentos.
- Detienne, M. (2004). *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. (J. J. Herrera, Trad.). MéxicoD. F.: Sexto Piso.
- Domènech, A. (2004). *El eclipse de la fraternidad*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2014). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II, Curso del Collège de France (1983-1984)*. (H. Pons, Trad.). Madrid: Akal.

- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Friedman, M. (2012). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Síntesis.
- Garcés Mascareñas, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13 (1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=53725662004>
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Guttman. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. (Á. Quiroga, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. (R. Lasaleta, Trad.). Madrid: Akal.
- Locke, J. (1997). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. En F. Giménez (Trad.), *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mair, P. (2015). *Gobernando el vacío: la banalización de la democracia occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg: génesis del Homo Typographicus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1988). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.

- McLuhan, M., & Powers, B. (2002). *La aldea global*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (M. J. Buxó-Dulce, Trad.). Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez, & F. Girard, Trads.). Barcelona: Paidós.
- Moriyón, F. G. (2002). *Matthew Lipman: filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. (R. Gil, Trad.). Madrid: Paidós.
- Platón. (1986). *República*. En *Diálogos*, (Eggers Lan C., Vol. iv). Madrid: Gredos.
- Pocock, J. (2002). *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. (M. Vázquez-Pimentel & E. García, Trads.). Tecnos.
- Rheingold, H. (2009). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Skinner, Q. (2005). La libertad de las repúblicas: ¿un tercer concepto de libertad? *Isegoría*, (33), 19-49. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i33.417>
- Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- Streeck, W. (2016). *Comprando tiempo: La crisis pospuesta del capitalismo democrático*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Stuart Mill, J. (2000). *Sobre la libertad*. (P. de Azcárate & N. Rodríguez, Trads.). Madrid: Alianza.