Por favor, ¡muéstrame tu mundo! Una práctica sofisticada de la enseñanza¹

Please, show me your world! A sophisticated practice of teaching

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521

Carl Anders Säfström

Centre for Public Education and Pedagogy, Maynooth University

Resumen

Este artículo explora cómo la educación y la enseñanza son o pueden ser una práctica sofisticada. Se inspira en las lecturas que Cassin hace de los sofistas, en la crítica de Rorty a la filosofía platónica, así como en cómo comprende Rancière la enseñanza como la unión de diferentes mundos. El artículo desarrolla en detalle qué es lo que hace de la enseñanza un proceso de democratización basado en una práctica discursiva sofisticada. El artículo también desarrolla una crítica precisa de la línea de pensamiento platónico-aristotélico dentro de la educación a través del trabajo de Cassin y Jaeger. Muestra cómo el pensamiento platónico-aristotélico establece un patrón fundamental de dominación sobre la educación por parte de la filosofía y otras disciplinas. Se muestra que esta “teoría de la educación científicista” vincula al ser humano y al estado a través de un patrón socio-psicológico que busca el perfeccionamiento de ambos. El artículo problematiza el escenario social original y patriarcal que se encuentra en el centro de dicha teoría y tiene la intención de reemplazar tal imagen con la de “la mezcla” y la interacción de las personas en la cotidianidad de la vida vivible, como punto de partida para el pensamiento y la práctica educativos. El artículo aborda la

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

idea, compartida con Arendt, de que vivimos en una pluralidad irreductible de otras personas que son diferentes a nosotros y que, por lo tanto, necesitamos educación y enseñanza para descubrir “cómo movernos” con y entre otros. El artículo concluye defendiendo una vida digna para todos como aquello que mueve a la educación y la enseñanza a ser algo más que dominación y control.

Palabras clave: práctica sofística, enseñanza, improvisación, kairos, poesis, techne, democratización, educación platónico-aristotélica, escolarización.

Abstract

This paper explores how education and teaching is or can be a sophistical practice. It takes inspiration from Cassin’s readings of the sophists, Rorty’s critique of Platonian philosophy, as well as Rancière’s understanding of teaching as linking different worlds. The paper develops in detail what makes teaching a process of democratisation based on a sophistical discursive practice. The paper also develops a precise critique of the Platonian/Aristotelian line of thought within education through the work of Cassin and Jaeger. It shows how Platonian/Aristotelian thought establishes a foundational pattern of domination over education by philosophy and other disciplines. Such ‘scientific educational theory’ is shown to link man and state through a socio-psychic pattern aiming at the perfection of both. The article is making problematic the original and patriarchal social scene at the heart of such theory and intends to replace such image with ‘the mixture’; of interaction people in the everydayness of liveable life instead as the starting point for educational thought and practice. The insight shared with Arendt, that we live in an irreducible plurality of other people that are different from us and that we, therefore, need education and teaching to find out ‘how to move’ with and among others is developed in full in this paper. The paper concludes by making a case for a liveable life for all as that which motivates education and teaching to be something else than domination and control.

Key words: sophistical practice, teaching, improvisation, kairos, poesis, techne, democratisation, Platonian/Aristotelian education, schooling.

Introducción

En este artículo, la enseñanza se explora como una práctica sofisticada a través de una lectura pormenorizada de la obra de Barbara Cassin (2014, 2016), Werner Jaeger (1939, 1943), Richard Rorty (1980, 1982, 1990) y Jacques Rancière (1991, 2007), entre otros autores.

El artículo es esencialmente una exploración guiada por tres cuestiones. En primer lugar, ¿cómo es que el pensamiento educativo sofista, tan crucial para el nacimiento de la cultura democrática occidental tal como la conocemos, está dominado por la filosofía y otras disciplinas? En segundo lugar, ¿qué consecuencias, o efectos, tiene dicha dominación para la posibilidad de una tradición sofista del pensamiento y la práctica educativos en la actualidad? En tercer lugar, ¿cómo puede la enseñanza como práctica sofisticada recuperarse como práctica (disciplina) de democratización y de la cultura democrática de la que emana? Estas cuestiones sirven de guía para la exploración, más que constituir una demanda de una respuesta definitiva. Como tal, forman parte de un proyecto más amplio para recuperar el pensamiento y la práctica educativos al que estoy contribuyendo (Todd, 2009; Säfström y Biesta, 2011; Biesta 2014; Masschelein y Simons, 2013; Säfström y Saeverot, 2017; Hodgson *et al.*, 2018; Yosef-Hassidim y Baldachino, 2021).

La primera sección explora especialmente la obra de los sofistas como el enemigo preferente de la filosofía, y la constitución de una Teoría de la educación a través de una dominación platónica/aristotélica de la práctica educativa. Se muestra que dicha Teoría de la educación establece la relación entre hombre y Estado, dotando de sentido a la idea de escolarización y definiendo la enseñanza como reproducción de una escena social original. La segunda sección se aleja de una Teoría de la educación platónica/aristotélica y revela lo problemáticos que son sus cimientos en la educación basada en la ciencia². En una tercera sección, la educación se discute como una determinada performatividad de la

2 Con «educación basada en la ciencia» me refiero principalmente al pensamiento educativo fundamentado en la «ciencia como primera filosofía» y en la lógica formal tal como la instauró Aristóteles, hoy en día expresado a través de deseos positivistas o cuasipositivistas. Un ejemplo de ella es el denominado movimiento «basado en la evidencia» en los campos de la investigación educativa (véase Biesta, 2006). También me refiero, tal como el artículo desarrolla en detalle, a cualquier intento de basar el pensamiento educativo en la «ontología» a fin de defender una verdad (absoluta) en las iniciativas educativas como basada en la ciencia.

pedagogía, pues la pedagogía y la educación se entienden como práctica sofística. En una cuarta sección, la enseñanza se explora como una práctica sofística de democratización y se desarrollan en detalle algunos aspectos que se derivan para la enseñanza. En particular, el momento poético de la enseñanza se examina mediante el concepto griego de *kairós*. Aquí se evidencia el momento preciso de democratización en la enseñanza, así como el punto exacto en el que una educación platónica/aristotélica se vuelve violenta y la naturaleza de esta violencia. En una quinta sección final, la práctica sofística de la educación y la enseñanza se resume como una contribución a una vida digna en una cultura democrática más allá de la *stasis* de la educación platónica/aristotélica (y del Estado correspondiente).

La obra de los sofistas y la subyugación del pensamiento y la práctica educativos

En la historia intelectual, los sofistas son tratados principalmente, si acaso, como oradores por el bien de la oratoria sin ningún vínculo real con la Verdad (con «V» mayúscula) y, por tanto, son excluidos completamente del pensamiento filosófico (Cassin 2014). En otras palabras, la filosofía tradicional se construye como la oposición radical a lo que los sofistas enseñaban, y el sofisma se considera la negación de todo lo que la filosofía aspira a ser.

De esto también se deriva que, puesto que los sofistas introducen el pensamiento educativo en la historia intelectual, y como guía para la vida en la ciudad-Estado, la filosofía, a fin de establecerse como fundadora de la Verdad por sí misma necesita controlar las enseñanzas de los sofistas. Necesita proteger la Verdad denunciando a los sofistas y, al hacerlo, deja el pensamiento educativo en una situación precaria. Lo que se crea, tal como exploraremos a continuación, es una «lógica» en la que el pensamiento educativo siempre necesita emparejarse con otras disciplinas para controlar las «medias verdades» del pensamiento educativo. La dominación de la filosofía sobre la educación significa directamente una colonización del pensamiento educativo, motivando, entre otras cosas, la necesidad de domar la educación.

Masschelein y Simons (2013) llegan a una conclusión similar en sus estudios de los colegios y la educación; la *scholé* griega, tal como explican,

es una forma de igualdad implícitamente pública y democrática, por tanto: «La doma de la escuela (...) implica la reapropiación o reprivatización del tiempo público, el espacio público y el “bien común” que la escuela hace posible», y sugieren que la historia de la escuela podría leerse como «una historia de doma; una serie de estrategias y tácticas para deshacer, restringir, constreñir, neutralizar o controlar la escuela» (p. 51).

Mientras que Masschelein y Simons (2013) desarrollan un argumento y un análisis en el que especifican distintas maneras en las que se doma a la escuela y al profesor a través de la politización, la pedagogización y la naturalización, a continuación, nos centraremos en la ideología teórica³ que hace posible la doma. El interés está en la enseñanza, no en el profesor, y en la educación, no en la escuela *per se*. Lo que se explora son las propias prácticas discursivas⁴ que establecen esto como aquello, el discurso como realidad vivida, como discurso encarnado (Cherryholmes, 1988). Por tanto, y en consonancia con un enfoque de este tipo, la doma del pensamiento y la acción educativos no es tanto una doma de la forma como una historia de dominación del pensamiento y la práctica educativos en sí mismos.

De acuerdo con Werner Jaeger (1939), la dominación subsiguiente sobre el pensamiento y la práctica educativos se gesta con Platón en su aversión hacia los sofistas. Con su aceptación de una verdad limitada en la finitud de la vida, y de las experiencias de la vida práctica como las bases del pensamiento y la acción, los sofistas cuestionan las aspiraciones de Platón de establecer el pensamiento filosófico como la esencia de la Verdad e ilimitado en sus aseveraciones. Los sofistas cuestionaron la filosofía al mostrar los límites de la filosofía: «La doctrina de los sofistas es ciertamente un operador que sirve para circunscribir y definir el alcance de la filosofía» (Cassin, 2014, p. 30).

Lo que se deriva de la visión de Platón no es una sociedad que puede cambiar por el modo en que las personas interactúan o ejercen la cultura, como ocurría para los sofistas. En cambio, en el universo de Platón, el modo en que uno ocupa su sitio en la cultura es fijo, en el sentido de que *la escena original de lo social*, tal como se presenta en *La República*,

³ Entiendo la ideología teórica, tal y como la desarrollan Brante (1980) y otros autores, como esos cimientos que no pueden demostrarse pero que deben aceptarse para que una estructura teórica y un objeto de conocimiento particulares posean significado.

⁴ Las prácticas, como el discurso, afirma Cherryholmes (1988), «están constituidas por conjuntos de reglas conectados y superpuestos que las organizan y les dan coherencia» (p. 4). Además, las reglas –señala– son aquello que valoramos como tales.

ya está establecida y se reproduce con el tiempo; «el granjero es un granjero y el alfarero, un alfarero» (Cassin, 2014, p. 123; Bloom 1991, p. 98, 421a, en *La República*). De este modo, la *areté*, la cultura encarnada y ejercida y sus valores, es fija para Platón y no puede enseñarse, sino solo heredarse, mientras que los sofistas afirman exactamente lo contrario, que la *areté* es ante todo *enseñada* en las distintas maneras de ejercer la cultura (Jaeger, 1939). Además, como señala Rorty (1980), Platón «inventó el pensamiento filosófico» (p. 157), y en esa invención se distanció del pensamiento y la práctica educativos de los sofistas, que entendían que la educación versaba estrictamente sobre «cómo moverse» bien entre otros en la cotidianidad de la vida social⁵. Esto significa que, en una filosofía de estilo platónico, hay una vertiente de sedimentos antisofistas y antieducativos inscritos como características definitorias de una tradición filosófica. A través de las sistematizaciones aristotélicas de una filosofía y un universo platónicos, estos sedimentos antisofistas y antieducativos continúan socavando el pensamiento educativo (véase Jaeger 1943, pp. 22-24 y pp. 80-81; Cassin, 2014).

Mientras que los sofistas «deben tener en cuenta la diversidad de opiniones, la mediocridad del comportamiento real de las personas y la finitud de su realidad vivida» (Cassin, 2014, p. 117), Aristóteles, en sintonía con la invención de Platón del pensamiento filosófico, no necesitaba preocuparse de la mediocridad del comportamiento real de las personas o la diversidad de opinión. La meta de la primera filosofía de la ciencia aristotélica era más bien controlar y gobernar la ambigüedad de la cotidianidad del mundo espacio-temporal de los sofistas a fin de perfeccionar los comportamientos humanos disfuncionales y, de este modo, perfeccionar el Estado (véase Jaeger 1943).

El universo platónico/aristotélico iba a dominar el mundo orientado a la práctica de los sofistas al establecer la ciencia teórica «como el tipo de cultura verdadero, el “superior”, y sustituir o *dominar* la disciplina educativa actual» (Jaeger 1943, p. 318; *enfatizado por mí*).

Una Teoría platónica/aristotélica (la Ciencia) vincula lo *absoluto* (la Verdad) con la *jerarquía* (lo Superior), así como con la *colonización* de la vida cotidiana (expresada a través de la dominación de la educación). Irónicamente, al establecer una *anomalía fundacional* en

⁵ Según Rorty (1980), Platón introdujo la división entre ideas eternas y el mundo espacio-temporal, mientras que los sofistas negaron dicha distinción y permanecieron en el mundo espacio-temporal como tal, o lo que yo denomino «la cotidianidad de la vida».

la que la filosofía/teoría debe dominar la educación/disciplina, desde una concepción renovada de la educación, «Platón y Aristóteles fueron los primeros en comprender plenamente la importancia educativa de la ciencia pura» (Jaeger, 1943, p. 318). Esto es, la ciencia pura⁶ iba a dominar el pensamiento y la práctica educativos, en lugar de la disciplina educativa de la vida ordinaria (*areté*); esta «nueva materia [ciencia] que requería tanto tiempo y energía para estudios puramente intelectuales se divorció [separó el pensamiento y la práctica educativos] de los intereses de la vida ordinaria» (Jaeger, 1943, p. 318).

La operación en la que el pensamiento educativo se somete a la filosofía y la ciencia se completa con la dominación platónica/aristotélica del pensamiento educativo de los sofistas. Desde esta posición de dominación, argumentan que el énfasis de los sofistas en la vida ordinaria y la *paideia* como eminentemente política y ética corre el riesgo, según su visión, de producir «medias verdades». Puesto que los sofistas no se ocupaban de la Verdad por sí misma, de la Teoría y la lógica formal, los sofistas: «corrían el riesgo de enseñar medias verdades, salvo que [la moralidad y las cuestiones del Estado en la práctica] pudieran basarse en pensamiento político genuino y riguroso, buscando la Verdad por sí misma. Desde este punto de vista, Platón y Aristóteles atacaron posteriormente el sistema completo de la cultura sofística e hicieron temblar sus cimientos» (Jaeger 1943, p. 293).

Estos planteamientos antisofistas y antieducativos ponen el broche final al convertir a los sofistas en *el* enemigo de la filosofía mediante la deshumanización aristotélica de los sofistas (Cassin 2014, p. 32-34): «excluyendo a todos aquellos que no encajan con su demostración [de Aristóteles] de la humanidad, desde el principio, “puesto que un hombre así es, como tal, como una planta, desde el principio”» (Cassin, 2014, p. 35).

La deshumanización de los sofistas se basa en un principio aristotélico de no contradicción, conforme al cual «hablar es decir algo que tenga sentido, y que este sentido sea el mismo para uno mismo y para otro» (p. 34), lo que, entre otras cosas, lleva a concluir que, al negar el principio de no contradicción, uno ya se ha visto obligado a aceptarlo «en el preciso momento en que lo niega» (p. 34) al confirmar su sentido negativamente.

⁶ Sobre el tema de la «ciencia pura», véase también Von Wright (1989), que distingue entre dos formas de racionalidad dentro de la ciencia, en gran consonancia con la distinción realizada en este artículo entre el pensamiento educativo platónico/aristotélico y el sofista.

Aristóteles dota a este argumento de un valor tan fundamental como la ontología, afirma Cassin, y lo considera una condición esencial para definir qué es la humanidad y quién forma parte de ella. Este movimiento, señala Cassin, es sobre todo «una máquina de guerra contra la *homonimia*» (p. 35), en virtud de la cual una palabra puede tener la misma escritura y pronunciación, pero mantener un significado diferente. Sin embargo, continúa Cassin, «al hacer que una dimensión completa del discurso sea filosófica y éticamente inaudible, se ha confundido la otredad con la nada» (2014, p. 36). Regresaré más adelante a la visión de los sofistas de la *homonimia* al discutir cómo dicho pensamiento, en el que la homonimia no es un problema, guarda relación con la manera en que los sofistas entendían la política de la igualdad y el consenso. Una política en la que la pluralidad se mantiene y no se elimina por un consenso y que, como tal, es necesaria para la fundación de la ciudad (democrática).

El punto que quiero destacar aquí es que la construcción de lo que puede denominarse educación platónica/aristotélica excluye por definición la educación como *praxis*, como ejercicio de cultura y como ligada inherentemente a la cotidianidad de las vidas vividas por una pluralidad de personas que interactúan entre sí en un entorno concreto. A través del filtro de la filosofía de estilo platónico/aristotélico, la educación se implanta con una concepción de la Teoría y la lógica formal que vincula internamente la Verdad con la jerarquía, la educación se considera inferior a la filosofía y los sofistas se ven como una planta fuera de la humanidad. En resumen, la educación de estilo platónico/aristotélico implica una Teoría de «La» Verdad ilimitada y una jerarquía social dependiente de dicha Verdad, mientras que la educación sofista implica más bien disciplina a fin de convivir bien con una multiplicidad de otras personas en la ciudad-Estado.

El hombre perfecto y el Estado perfecto

Volviendo a lo que anteriormente denominé la escena original de lo social, a La República de Platón, ahora puede verse cómo dicha escena fundacional en La República es fija en más de un sentido y, en esa fijación, establece la realidad social como fundamentalmente jerárquica. Dicha realidad se refleja en una Teoría educativa científica y viene fijada por la Verdad absoluta, distanciando la educación de la vida cotidiana, de

su mundanidad. Esta Teoría, en lugar de concebirse como perteneciente a la cotidianidad de la vida, ahora impone y domina dicha mundanidad «desde el principio». Por tanto, la Teoría educativa aspira a controlar el «desorden» y la multiplicidad de opiniones de manera más efectiva al reemplazar la cotidianidad ambigua y cambiante de la vida social por una estructura fundacional que, supuestamente, establece y ordena la vida social en la *polis*.

De acuerdo con Jaeger (1943), *La República* de Platón es «principalmente un libro sobre la creación del carácter humano» (p. 259) y, como tal, es vital para consolidar la educación como una *purificación* del carácter humano, de la esencia del hombre, a fin de generar el Estado perfecto. *La República* conforma un yo auténtico en la imagen de un Estado o nación perfectos: «el hombre perfecto solo puede modelarse dentro del Estado perfecto, y viceversa. Para construir este Estado, debemos descubrir cómo crear a estos hombres. Esta es la base de la correspondencia universal entre el hombre y la estructura interna del Estado, de la semejanza entre ambos patrones» (Jaeger 1943, p. 259).

La semejanza de los patrones establece *la estructura interior del hombre y del Estado* como un patrón psicosocial que da lugar a la escena original de lo social. Dicha escena tiene que ser estática; «el sistema tiene que ser estático» (Jaeger, 1943, p. 237), puesto que su función es garantizar la estabilidad de la propia ciudad-Estado. En consecuencia, la educación platónica/aristotélica trata de establecer este patrón psicosocial de la escena original como la Teoría de la educación, dominando la mundanidad de la educación sofista y guiando la perfección del hombre y el Estado, y «cualquier desviación de sus normas es degeneración y decadencia» (p. 237). Por lo tanto, dicho patrón también es inmanentemente *stasis* patriarcal y conlleva graves problemas para la posibilidad de la igualdad y el cambio hasta la actualidad, en la forma del nacionalismo de extrema derecha, pero también en las democracias liberales modernas (véanse Orellana y Michelsen 2019; Säfström 2019; Butler 2015).

El ideal de la escolarización

De este modo, la escolarización ideal en la teoría platónica/aristotélica de la educación es un sistema de procesos, expectativas institucionales y deseos que representan y crean el hombre perfecto y el Estado perfecto a

través de la purificación de la estructura psicosocial en la que la conexión ya existe: «El aspecto esencial es que la educación no debe cambiar» (Jaeger, 1943, p. 237), puesto que garantiza la estabilidad de la ciudad-Estado a lo largo del tiempo. Por tanto, la escolarización se establece como un patrón a través del cual el hombre y el Estado están unidos para siempre mediante lo que puede denominarse «el mito original de la escolarización» (véanse Säfström, 2011, pp. 94-95, O'Toole *et al.*, 2021; Hunter, 1994) y que sirve como un punto de partida absoluto desde el que puede determinarse y juzgarse todo lo que ocurre en la escuela real. De este modo, define la realidad de la escolarización y la sociedad, a través de su reflejo recíproco, como estructurada jerárquicamente de una manera fundamental.

De acuerdo con este patrón, cualquier sistema de clasificación en la escolarización puede considerarse justo, ya que puede afirmarse que refleja la desigualdad jerárquica de la realidad como tal, una desigualdad que se perfeccionará mediante el proceso de la enseñanza. Además, cuando la desigualdad se distribuye en el espectro social, todo el mundo tiene su lugar correcto en la jerarquía y según su «carácter» (o habilidades y talentos, o inteligencia, o clase), estabilizando la sociedad en su jerarquía natural y haciendo que la ciudad-Estado (o cualquier Estado o nación) sea armoniosa y próspera⁷. En la educación moderna, la realidad jerárquicamente ordenada de la escolarización actúa naturalizando la desigualdad, motivando y justificando que algunos ya estén incluidos y otros queden incluidos o excluidos a través de la escolarización (Rancière, 1999, p. 38; 2007, p. 23).

Romper la corteza de la convención de la educación científica platónica/aristotélica

En la Grecia pagana precristiana, los dioses podían adoptar formas humanas, lo que implicaba que cualquier extraño debía abordarse siempre con cuidado; él o ella podía ser un dios, «él o ella podía ser divino/a» (Cassin, 2016, p. 10). En otras palabras, el otro debía abordarse con una ambigüedad fundamental en mente, no como uno u otro, sino, tal como

⁷ Véase también Säfström (2020), donde se identifica y deconstruye el paradigma distributivo de la educación y la escolarización.

sugiere el prefijo «ambi-», como dios y humano al mismo tiempo, lo que ya hace que la ley de no contradicción resulte problemática y compleja. Puesto que implicaría que «uno» y el «mismo» poseen dos significados radicalmente distintos, y ambos tienen consecuencias totalmente diferentes a la hora de establecer el consenso necesario para la aparición de la ciudad-Estado.

Cada «mismo» se entiende como un mismo idéntico, como una identidad en la que el consenso representa este mismo idéntico de la misma manera, en la que todos alcanzan el mismo significado al mismo tiempo; «mismo» aquí se convierte en Uno, unifica la ciudad y el alma de aquellos considerados como pertenecientes a la totalidad de la ciudad. Esta es la postura de Platón, en la que el todo, «la ciudad/alma funciona como el cuerpo» (Cassin, 2014, p. 123), y en la que las partes «conspiran para ser un todo» (p. 123). Este esfuerzo para ser un todo también implica que ninguna parte puede exigir autonomía, sino que siempre se define a partir del todo (el cuerpo). Además, es aquí donde los sofistas se desvían, puesto que «a diferencia de los sofistas, el todo [de Platón] [no permite] la competitividad abierta entre las singularidades que lo constituyen» (p. 123). La pluralidad no es posible.

En contraste con el consenso platónico, el consenso sofístico es posible sin que todo el mundo piense lo mismo al mismo tiempo: «El consenso sofístico no requiere siquiera que todo el mundo piense lo mismo (*homonoia*), sino solo que todo el mundo hable (*homologia*) y preste oído (*homophonia*)» (Cassin, 2014, p. 33). Por tanto, la interpretación sofística de la *homonoia* «emplea como modelo no la unidad de un organismo, sino la composición de una mezcla» (p. 124). Se trata de «un caso de interpretar el “mismo” no como “uno”, sino como un “con”» (p. 124). Estar con ya implica una división del Uno y una relación entre las partes que permite la singularidad sin reducirla a una «subordinación jerárquica» bajo un «todo» (p. 130).

Por lo tanto, lo esencial en una práctica sofística no es una Teoría de la educación que represente un todo, sino la disciplina *en* hablar bien y escuchar atentamente a otros, sin imaginar que las palabras de los otros ya se encuentran en el propio mundo de significado, sino considerándolas una expresión de otro movimiento, otra práctica en la mezcla. Así, la escena original de lo social para los sofistas (o, siguiendo a Cassin, la sofística) no está jerarquizada ni diferenciada desde un punto fijo del Uno (el todo-cuerpo), sino que implica una relación de al menos dos

(estar con) en la mezcla y es por tanto inherentemente plural. Es decir, la escena original en la «sofística» ya es plural y se establece como *praxis*, como abierta y en movimiento, poblada por múltiples singularidades que negocian ambiguamente su propia humanidad divina, así como la de otros a fin de avanzar juntos (la mezcla), pero no necesariamente de la misma manera. La *isonomia*, la igualdad necesaria para la organización de la democracia, se entiende aquí en términos de pluralidad (en la diferencia), en lugar de como un mismo idéntico, y como performatividad dentro de una práctica discursiva particular, en lugar de como reflejo de una *stasis* particular.

Cassin (2014) ejemplifica un consenso sofístico con la insistencia de Hanna Arendt en una condición plural irreducible de la humanidad, pues la teoría política arendtiana «define la especificidad de lo político por el “con”, que es característico de una condición plural irreducible» (p. 133). La sofística arendtiana también revela cómo Arendt entiende la ciudad, no a la manera de Heidegger, como «trágicamente eufórica de sí misma», sino en la «circunstancia extraordinaria y completamente cotidiana de “convivir” (*suzên*) “compartiendo palabras y actos”» (Cassin, 2014, p. 133; Arendt, 1993, p. 157).

Por tanto, «¿quién tiene miedo de los sofistas?», tal como pregunta Cassin (2014, p. 25), ¿y por qué? Al convertir al «sofista» en un enemigo de la filosofía, el filósofo expulsa al sofista no solo del dominio de la filosofía, sino «incluso de la misma humanidad» (Cassin, 2014, p. 30). Este movimiento puede entenderse en el contexto de cómo la sofística limita las afirmaciones de la filosofía acerca de la Verdad, y en su avance más allá de cualquier fijación de la misma como eterna y como un fin en sí mismo. La sofística desestabiliza cualquier proyecto político que sea platónico y aristotélico y que no sea inherente y ampliamente plural y democrático.

Una práctica sofística no solo desestabiliza la *fixion*⁸ de la escena social original desde la perspectiva de la educación, sino que cuestiona la misma originalidad de la escena social original, su posición protegida como fundadora de la realidad de la ciudad-Estado y su organización fundamental y necesariamente jerárquica. Una práctica sofística de la educación cuestiona que «todo el *mundo intelectual y espiritual* revelado por la educación en el que cada individuo nace según su nacionalidad o

⁸ «Fixion», en el sentido de Lacan, es «una ficción que uno elige fijar» (Cassin, 2016, p. 38).

posición social» (Jaeger, 1939, p. 303; *énfasis en el original*) sea tan fijo, tal como Jaeger parece afirmar en la cita. Porque una práctica sofística niega precisamente que uno nazca en algo tan fijo como una estructura original que representa el mundo intelectual y espiritual y a la que, por definición, uno está supuestamente destinado por la fe, y a la que regresa mediante la educación y la enseñanza (véase también Arendt, 1958). En cambio, la educación como práctica sofística se formula más allá de la idea de lo fijo como eterno, la fijación, la *fixion* de la escena social original como representativa del alma y el Estado para toda la eternidad.

El inicio de la ruptura sofística con la filosofía puede encontrarse principalmente, de acuerdo con Cassin (2014), en la postura de Gorgias (483-375 a. C.). Como «siempre hace una pregunta de más, siempre deriva una consecuencia de más» (p. 30). Hay algo profundamente interesante en este «de más», ya que apunta desde dentro de la filosofía a los propios límites de la filosofía, mientras que uno solo puede aprehender el límite desde fuera de la filosofía. El «de más» refleja una ambigüedad fundamental.

La versión de Rorty (1980) de la sofística alude directamente a los «de más» de Gorgias en la forma del «filósofo edificante» de Rorty. Este filósofo debe seguir inventando nuevos lenguajes, y lo edificante consiste principalmente en «la actividad poética de imaginar [...] nuevas metas, nuevas palabras o nuevas disciplinas» desde las que «reinterpretar nuestros entornos familiares en los términos no familiares de nuestras nuevas invenciones» (p. 360). Lo que Rorty denomina una filosofía edificante es una filosofía para la que no hay nada más en el mundo que el mundo como tal: «[No] hay algo ahí fuera, además del mundo, llamado “la verdad del mundo”» (Rorty, 1982, p. xxvi). De acuerdo con Rorty (1982), una verdad sofística es más bien una verdad con «v» minúscula y plural y, como tal, un cumplido que hacemos a ciertos movimientos en la cotidianidad de vivir bien la vida con otros dentro del mundo espacio-temporal.

«Las palabras y los actos» están siempre en el mundo y son del propio mundo: Cuando decimos «¡dame tu palabra!», estamos pidiendo a alguien que se comprometa éticamente con lo que pedimos, pero al hacerlo también pedimos que el mundo de la palabra esté presente, el mundo del otro. No estamos pidiendo un concepto, un distanciamiento del mundo, haciendo la relación dependiente de un tercer punto desde el

que debe juzgarse la relación y que, como tal, desplaza el carácter directo de nuestras palabras y mundos diferentes.

Asumir un tercer punto de la Teoría (platónica/aristotélica) es asumir un poder superior, lo que Rorty (1990), aludiendo a Putnam, denomina «la visión desde el ojo de Dios» (p. 3). Dicha visión divina implica que una relación ya no puede ser directa, sino que se filtra a través de este tercer punto, externo a la relación y desde el cual se debe otorgar sentido y entender la relación. Una educación platónica/aristotélica, basada en el dominio de lo absoluto (la Verdad), la jerarquía (la Verdad superior) y la ciencia (la Primera filosofía) sobre la educación, lleva a la educación y la enseñanza a la posición extremadamente complicada de reproducir una realidad extrarreal de la escolarización en la que la reproducción de la desigualdad constituye la propia realidad fundacional de esa situación.

Para una práctica sofística, este tercer punto desde el que fluye el poder y el juicio es solamente una repetición de una fijación, de una *fixion*, desde la que una verdad sin palabras en una representación mental de un concepto llena supuestamente el mundo de significado. Para una práctica sofística, el discurso no trata del significado *per se*, sino más bien de aquello que «induce un cambio de estado» y: «él [el sofista] sabe y enseña *cómo moverse*, no –conforme a la bivalencia del principio de no contradicción– desde el error hacia la Verdad o desde la ignorancia hacia la sabiduría, sino –conforme a la pluralidad inherente de la comparación– desde un estado inferior hacia uno mejor» (Cassin, 2014, p. 33; *enfatizado por mí*).

Solo existe la riqueza plural de un reino espacial y temporal en el que el habla se expresa mediante las prácticas practicadas, lo que implica que aquello que denominamos lo real depende de las prácticas discursivas en las que participamos dentro de la esfera ética y política emergente (que es lo que la *paideia* es para los sofistas, véase Jaeger 1939, p. 300). Por tanto, lo que se necesita para lograr estabilidad social en la ciudad-Estado no es una Teoría de la educación y la enseñanza, sino la disciplina de la pedagogía (en un sentido práctico), desde la que enseñar cómo moverse bien con y entre otros, y cómo hablar y escuchar atentamente a otros, así como a uno mismo, a fin de participar (estar con) en la mezcla de la ciudad-Estado democrática. Se trata de una pedagogía de performatividad en la que son posibles una multiplicidad de «palabras y actos», más allá de los efectos limitantes de la sociedad como un solo cuerpo completo al que todo debe ajustarse. Por tanto, la meta de una

pedagogía disciplinada es siempre: «realizar la función social que Dewey calificó como «romper la corteza de la convención», evitando que el hombre se engañe a sí mismo con la noción de que se conoce a sí mismo, o a cualquier otra cosa, excepto a través de descripciones opcionales» (Rorty, 1980, p. 379).

La pluralidad inherente de las comparaciones y la disciplina de la pedagogía

En esta sección voy a explorar específicamente la enseñanza como la práctica sofisticada de pasar continuamente de «estados inferiores a mejores» a través de comparaciones o, con más precisión, a través de la «pluralidad inherente de las comparaciones» (Cassin, 2014, p. 33). Este punto de partida requiere cierta elaboración, ya que parece implicar «el nuevo lenguaje del aprendizaje» (Biesta, 2006, p. 15) que está infiltrándose en educación, en el que las comparaciones y sus resultados se secuencian en tablas clasificatorias y regímenes de evaluación y que, de acuerdo con Rancière (1991), siempre se reduce a comparar la inteligencia para estar adelante y querer siempre dominar al otro (pp. 80-82). Es «una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad», y continúa: «[...] al vincular a una persona o grupo con otro, por comparación, los individuos reproducen continuamente esta irracionalidad, esta estultificación que las instituciones codifican y los explicadores solidifican en sus cerebros» (Rancière, 1991, p. 82).

Como el nuevo lenguaje del aprendizaje, dicho lenguaje y dicha actividad parecen implicar y alentar la concepción de la enseñanza como un acto de «explicadores» que emplean una forma particular de retórica. Un tipo particular de habla que «se rebela contra la condición poética del ser hablante. Habla para silenciar. *Ya no hablarás, ya no pensarás, harás esto: ese es su programa*» (Rancière, 1991, p. 85; *énfasis en el original*). Es decir, la enseñanza en el nuevo lenguaje del aprendizaje se integra básicamente en un mundo educativo en el que la enseñanza está atrapada por la violencia y la dominación implícitas en el esfuerzo por ser siempre mejor a través de comparaciones y por la dominación sobre la cotidianidad de la realidad vivida por los alumnos: es una enseñanza atrapada en definitiva por los deseos de la modernidad y el

capitalismo de producir ciudadanos productivos más que responsables (véase Säfström, 2020).

En cambio, desde la perspectiva de la práctica sofística, las comparaciones no se entienden a través de una visión jerárquica en la que se reproduce la pasión de la desigualdad, sino a través de una mezcla en la que la verificación de la igualdad es una meta de una pedagogía disciplinada. La comparación, por tanto, no se entiende en el contexto de ganar y perder, de ponerse por delante y derrotar al otro, sino como una parte integral de la traducción de uno a otro y de vuelta a la mezcla: «En el acto de hablar, el hombre no transmite su conocimiento, sino que hace poesía, traduce e invita a otros a hacer lo mismo» (Rancière, 1991, p. 65).

Podría decirse que hacer comparaciones es un acto de poesía, en lugar de una herramienta en una guerra. Por tanto, no se trata de conocimiento como tal, puesto que el conocimiento se reduce a control y apunta a un fin (a lo que antes era incierto), pero, además, aplicado a personas, amplía este control para controlar también a otros (Foucault, 1980). No necesitamos conocer al alumno para interactuar con él o reconocerlo como una persona. En una práctica sofística, debemos reconocer y responder al otro en la educación y la enseñanza; «no como alumnos o como hombres ilustrados, sino como personas; de la manera en que respondes a alguien que te habla y no a alguien que te examina: bajo el signo de la igualdad» (Rancière, 1991, p. 11).⁹

Hablar y reconocer al otro bajo el signo de la igualdad y como alguien capaz de hablar exige asimismo escuchar atentamente, no para conceptualizar las palabras del otro, sino para oír el mundo descrito por esas palabras, para embarcarse en un proceso de traducciones mutuas: «Todas las palabras, escritas o habladas, son una traducción que solo adopta significado en la contratraducción, en la invención de las posibles causas del sonido oído o del trazo escrito» (Rancière, 1991, p. 64).

Este proceso de traducción mutua es en última instancia un proceso de comparación de palabras, de comparación de mundos diferentes. Al comparar mundos diferentes con un *habla* diferente, la traducción no es una traducción punto por punto¹⁰, sino más bien la actividad poética de comparar mundos sin la necesidad de fijar dichas comparaciones

⁹ Ver a una persona más allá de la categoría no significa que el profesor no reconozca a un alumno, porque este ya está posicionado como tal; más bien significa reconocer la singularidad y posible autonomía de una persona más allá de la categoría generalizada de ser un alumno.

¹⁰ Véase Bernstein (1983) acerca de la incommensurabilidad

mediante un punto fijo común o una red conceptual de los que extraer un consenso de significado. En cambio, a lo que el acto de traducción mutua se reduce, de acuerdo con Rancière, pero que también era fundamental para los sofistas (Culler, 2014, p. 92), es la necesidad de improvisación, entendida como «la virtud principal de nuestra inteligencia: la virtud poética», y Rancière prosigue: «la imposibilidad de *decir* la verdad, incluso si la *sentimos*, nos hace hablar como poetas, nos hace contar la historia de nuestras aventuras mentales y comprobar que otros aventureros las entienden, nos hace comunicar nuestros sentimientos y ver que otros seres sintientes los comparten» (Rancière, 1991, p. 64).

En otras palabras, una práctica sofística en educación y enseñanza compara, no para derrotar al otro o examinarlo, sino para ser capaces de conectar mundos diferentes en la mezcla de compañeros aventureros. Una mezcla en la que estar con el otro se reduce a la traducción mutua de una pluralidad de palabras y actos, y a aquello que es necesario para poder avanzar, juntos, pero de manera diferente. Este tipo de enseñanza necesita mantenerse en el mundo plural de otros, para averiguar cómo moverse en un mundo plural en el que todos tienen «el derecho de avanzar de manera diferente» (Bauman 1999, p. 202). Para una práctica sofística de la educación y la enseñanza, estar *con* es precisamente el motivo por el que una ciudad-Estado democrática es posible, en lugar de basarse en la dominación y la violencia desde el punto de vista del «Uno» anticipado por una Teoría de la educación platónica/aristotélica. En cambio, una práctica sofística es una pedagogía disciplinada en la práctica de la democratización.

La enseñanza como una práctica de democratización

Si estar con alude a una escena original de lo social diferente que la *stasis*, es porque una práctica sofística es performativa (Culler 2014, pp. 200-202), pero también porque estar con no excluye *estar ante* el otro, y no solo eso, sino que no excluye la ética (véanse Säfström y Månsson, 2004; Levinas, 1994).

La ética, en este sentido, no necesita una Teoría (Primera filosofía) para emitir juicios sobre interacciones y relaciones desde arriba de la cotidianidad de la vida, sino que es más bien una práctica particular (disciplina) de cómo vivir bien con y entre otros. Esta práctica incluye

hablar y escuchar, hablar el mundo propio y escuchar los mundos de otros para poder conectar y participar en traducciones mutuas de esos mundos. Al traducir palabras, la mundanidad del mundo se expande, y esta expansión infundida éticamente se entiende aquí como democratización en acción. En otras palabras, el carácter público de lo público se amplía a través de la enseñanza al comparar y conectar diferentes mundos en una mezcla en expansión, ya que dicha mezcla encarna la organización social y política de la ciudad-Estado.

La enseñanza conecta diferentes sensibilidades como una capacidad compartida para sentir (Berardi, 2017), para hallar sentido más allá de un consenso del Uno, reconociendo que el sentir es siempre único y compartido (Rancière, 2007; *partage du sensible*). Como tal, la enseñanza verifica el sentir como una capacidad entre una pluralidad de seres hablantes, no para fusionar su habla y sus mundos en un todo único, sino para destacar el ordenamiento sensible de lo real como inherentemente plural, y para comprender nuestra capacidad de sentir como algo compartido con otros. Si puedo hallar sentido, el otro también puede (cf. Rancière 1991, pp. 57-58).

Por lo tanto, *hablar, escuchar, traducir, comparar, vincular* son maniobras pedagógicas dentro de una práctica sofística de la enseñanza que no examina al otro para interactuar con él, ni interactúa desde la distancia para controlarlo a través del conocimiento. La enseñanza es *estar* (como verbo) involucrado *en* hablar, *en* escuchar, *en* comparar, *en* vincular, *en* estar *con* (con tanta plenitud como uno pueda entender el estar con otras personas).

El acto poético de la enseñanza

El acto poético de la enseñanza no es solo una virtud intelectual, como dice Rancière, sino que también requiere improvisación. La actividad poética de las improvisaciones introduce un exceso y un «de más» en el ordenamiento normal de la desigualdad natural, ya que la desigualdad se confunde con el verdadero estado del hombre en el mundo social y natural. Contra dicha *stasis* (patriarcal), el acto poético de la enseñanza hace constantemente una pregunta de más y extrae una consecuencia de más. La *poësis* en la enseñanza introduce una posibilidad de «des-identificarse» (Rancière, 1991, p. 98) con el orden de desigualdad establecido,

ejemplifica la posibilidad de cambio a través de la desestabilización de lo dado, y por tanto limita el espectro de afirmaciones de desigualdad como una condición necesaria para que la educación sea real.

Para los sofistas, la improvisación significa permitirse a uno mismo hablar acerca de todo «al permitir que la oportunidad lo guíe» (Cassin, 2014, p. 92), lo que lleva a la aparición del *kairós*, una palabra griega casi intraducible. No obstante, Papastephanou (2014) traduce *kairós* como «tiempo vivido» (p. 719) y lo contrasta con *kronos*, el «tiempo mensurable». Ella no los ve como conceptos binarios, sino que intenta acomodar el tiempo vivido considerando que está implícito necesariamente en el tiempo mensurable, sobre todo cuando se emplaza en las prácticas cotidianas de los eventos gestionados y organizados por *kronos*. A continuación, discutiré algunos aspectos de *kairós* a fin de situar la improvisación como la actividad poética *de preferencia* dentro de la enseñanza, para destacar el momento de los nuevos comienzos que implica el término griego *kairós*.

En primer lugar, *kairós* es «el momento de la apertura de posibilidades» (Cassin, 2014, p. 93), reconocible en la enseñanza como el momento en que uno se dirige al alumno como una persona más allá de su identidad como alumno de un orden particular; y como tal, en segundo lugar, «tanto apertura como corte» (p. 93) en el orden en el que el alumno se ha identificado como perteneciente a un lugar particular en el orden jerárquico de la desigualdad.

En tercer lugar, el momento de apertura y corte es también un momento en el que su propósito se revela como perteneciente a ese preciso momento, «*kairós* es autotélico, contiene su propio propósito. Es el momento en el que *poësis* y *technê* (...), en el cenit de su inventiva, se aproximan a *praxis*, se aproximan a una interiorización divina del propósito» (p. 94). Es el momento en la enseñanza en el que una persona habla de una manera en la que nunca ha hablado antes, no repite lo ya dicho ni responde a los deseos de la institución, sino que en ese momento hace surgir algo que no existía antes. Es un momento que se despliega desde dentro del acto de la enseñanza. *Technê* en enseñanza es el arte de escuchar y verificar a alguien como hablante (en su sentido más completo) y guía el despliegue de la novedad del evento. *Kairós*, en resumen, puede entenderse así como *poros*, «el “paso”» (p. 94) a través del cual la *technê* de la enseñanza y la *poësis* del momento o los momentos

en la enseñanza entran en la educación: la enseñanza se convierte en *praxis*, un proceso de democratización de los eventos que despliega.

Kairós se adapta perfectamente al momento en el que la *poësis* y la *technê* aparecen; puesto que *kairós*, señala Cassin, es una singularidad: «Con *kairós*, uno (2014, p. 94) se ve inmerso en un caso particular, y no existe nada aparte del caso, toda invención es singular porque está perfectamente adaptada» (2014, p. 94).

Por lo tanto, en la enseñanza como una situación de *kairós*, el profesor está plenamente presente en la actividad poética de la improvisación, en la singularidad de un caso en el que alguien entra en escena. El profesor reconoce y verifica que alguien está hablando su mundo, su verdad, a medida que se despliega a través del propósito del momento. Dicho propósito se aproxima a la *praxis*, «la interiorización divina del propósito» (Cassin, 2014, p. 94) de la que forma parte el momento educativo. La importancia del momento como una serie de despliegues es asimismo el motivo por el que los efectos de la enseñanza son únicos en su *poësis* y singularidad y no pueden generalizarse, mientras que la *technê* en enseñanza es el arte de mantener el proceso en movimiento, *escuchando, hablando, comparando y vinculando* mundos diferentes.

Por tanto, el momento de *kairós* en la enseñanza es también el momento en el que la educación platónica/aristotélica se vuelve violenta, al suprimir la singularidad del momento y de todos los implicados en él mediante su exigencia de generalización a través de una educación científica (es Aristóteles «el que exige generalidad», Cassin 2014, p. 94). Así, la educación platónica/aristotélica va en contra del acto poético en la enseñanza en el preciso momento en el que la singularidad del que habla se generaliza y conceptualiza a fin de volver mediante la Teoría (ciencia, científicista, científicismo) a *dominar* el habla de todos los implicados. La dominación de esta educación y enseñanza se manifiesta al convertir a una persona hablante en una cosa (un concepto) en la escolarización, definiendo un *telos* fuera de la singularidad del momento y al que todos se tienen que adaptar; «y todo lo que tenemos que hacer es seguir la ruta predeterminada» (Cassin, 2014, p. 94). Dicho *telos* clausura y restringe la actividad poética en la educación para controlar la *poësis* y la *technê*, o más bien cuando esta última se convierte en ciencia controlando la enseñanza y vinculándola a una ruta predeterminada hacia un objetivo dado. Mientras que, en el acto poético en la enseñanza, en la improvisación, el impulso del momento se encarga del arte de apertura y corte para que

aparezca un nuevo comienzo; «con *ex tempore* [como un efecto en *kairós*] tenemos la apertura autotélica del comienzo» (p. 94).

La enseñanza, la actividad poética en la improvisación, abre una pluralidad de posibilidades en el momento en el que múltiples comienzos y propósitos se despliegan continuamente. Comparar esos comienzos y vincularlos amplía quién puede ser visto y oído e introduce múltiples maneras en las que uno puede moverse *con* otros en el mundo. Por tanto, la enseñanza como práctica sofística no es la actividad de proteger la *stasis* de una escena original de lo social, sino que alude a una escena social diferente en la que la democratización se sitúa precisamente en el despliegue de nuevos comienzos, a medida que estos se generan en los momentos de improvisación en un aula concreta.

Conclusión: una práctica sofística en una vida digna

En conclusión, más allá de la filosofía definida como tal mediante la dominación del pensamiento educativo sofista, una práctica sofística de educación y enseñanza contribuye a una vida digna en una cultura democrática. Saca a la luz la posibilidad de la multiplicidad, del pluralismo, que no implosiona en la imagen (de la ontología) del consenso como representado por un cuerpo social completo, ni exige que todos entren en el mismo pensamiento al mismo tiempo. Ni exige cruzar la línea del *telos*, en el que los pasos dados ya están definidos desde una posición de poder absoluto. Una práctica sofística es más bien una práctica de democratización más allá de la *stasis* de una escena social original compuesta de jerarquía y patriarcado, y muestra una ruta posible más allá de los efectos violentos de la *stasis*. Una práctica sofística, al articularse, limita los efectos de una filosofía ilimitada y cuestiona profundamente la Teoría platónica/aristotélica como fundamento de la educación, ya que dicha educación reproduce una monocultura del «Uno». Una monocultura en la que cada uno de nosotros ya tiene su sitio tallado en el cuerpo social. En cambio, las inquietudes de una práctica sofística son cómo moverse entre y con otros a fin de vivir bien con una multiplicidad de otros en la mezcla de una ciudad-Estado democrática.

La *poësis* de la improvisación, esencial en la enseñanza, se abre a los propósitos autocráticos de cada momento, vinculando la educación con *praxis* y democratización. Por tanto, la educación sofística entiende la

enseñanza como un arte (*technê*) en el que *hablar, escuchar, comparar y vincular* son las principales técnicas empleadas para guiar el despliegue de la novedad de cada momento (*poêsis*). En dicha enseñanza, el profesor reconoce y verifica cuando alguien habla más allá de los deseos de una institución y de una manera en la que nunca ha hablado con anterioridad. Una práctica sofística enseña desde la finitud de nuestra realidad vivida y verifica una multiplicidad de maneras posibles en las que podemos avanzar *con* otros en la cotidianidad de nuestras vidas compartidas. El profesor sofista dice: «Por favor, ¡muéstrame tu mundo en tus palabras!». Dicha enseñanza, basada en una multiplicidad de maneras de ser en el mundo, vincula nuevos comienzos con la expansión de vidas dignas en nuestras sociedades democráticas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1958). *Vita Activa*. Chicago: University of Chicago.
- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. London: Penguin.
- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Berardi, F. (2017). *Futurability. The Age of Impotence and the Horizon of Possibility*. London: Verso.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.9783/9780812205503>
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. New York: Basic Books.
- Brante, T. (1980). *Vetenskapens struktur och förändring* [The Structure and Change of Science]. Karlshamn: Doxa.

- Butler, J. (2020). *The Force of Non-Violence: The Ethical in the Political*. London: Verso.
- Butler, J. (2015). *Notes Towards a Performative Theory of Assembly*. Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674495548>
- Cassin, B. (2016). *Nostalgia. When Are We Ever at Home?* New York: Fordham University. <https://doi.org/10.2307/j.ctt19rm9jg>
- Cassin, B. (2014). *Sophistical Practice. Toward a Consistent Relativism*. New York: Fordham University Press. <https://doi.org/10.1515/9780823256426>
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teacher College Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamoskij, P. (2018). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York: Punctum Books.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonards: Allen & Unwin.
- O'Toole, L., Mc Clelland, D., Forde, D., Keeffe, S., Purdy, N., Säfström, C. A., y Walsch, T. (2021). Contested Childhoods Across Borders and Boundaries: Insights from Curriculum Provisions in Northern Ireland and the Irish Free State In the 1920s. *British Educational Research Journal*, 47(4), 1021-1038. <https://doi.org/10.1002/berj.3708>
- Rancière, J. (2007). *The Politics of Aesthetics. The Distribution of the Sensible*. New York: Continuum.
- Rancière, J. (1999). *Dis-agreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rorty, R. (1990). Pragmatism as Anti-Representationalism. In J.P. Murphy (Ed.) *Pragmatism. From Pierce to Davidson* (pp. 1-6). Boulder: Westview Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Jaeger, W. (1943/1986), *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol II. In Search of the Divine Order*, New York, Oxford: Oxford University Press.

- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The ideas of Greek Culture. Vol 1. Archaic Greece the Minds of Athens*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Levinas, E. (1994). *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Orellana P.D. y Michelsen, N. (2019). The New Right: How a Frenchman Born 150 Years Ago Inspired Contemporary Nationalism. *New Statesman*, 3 July, 2019. <https://www.newstatesman.com/world/2019/07/new-right-how-Frenchman-born-150-years-ago-inspired-contemporary-nationalism>.
- Papastephanou, M. (2014). Philosophy, Kairosophy and the Lesson of Time. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 718-734. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.784860>
- Säfström, C. A. (2021). The Ethical-Political Potentiality of the Educational Present: Aristocratic Principle versus Democratic Principle. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 11-33. <https://doi.org/10.14201/teri.22894>
- Säfström, C. A. (2020). *A Pedagogy of Equality in a Time of Unrest. Strategies for an Ambiguous Future*. London: Routledge <https://doi.org/10.4324/9781351169400>
- Säfström, C. A. (2019) *Paideia* and the Search for Freedom in the Educational Formation of the Public of Today. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), pp. 607-618. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12385>
- Säfström, C. A. (2011). The Immigrant Has No Proper Name: The Disease of Consensual Democracy Within the Myth of Schooling. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 93-104). London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch7>
- Säfström, C. A. y Månsson, N. (2004). The Limits of Socialisation. *Interchange*, 35(3), 353-364. <https://doi.org/10.1007/BF02698883>
- Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers.
- Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketisation and Privatisation in Mass Education Systems. *International Journal of Educational Development*, 20(1), 93-107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)

von Wright, G. H. (1989) Science, Reason and Value. *Documenta*, 49 (Stockholm, Information Department, Royal Swedish Academy of Sciences).

Yosef-Hassidim, D. y Baldacchino, J. (2021). Education's Autonomy as a Utopian Polysemic Possibility: Challenges and a Path Forward. *Educational Theory*, 71(1), 35-51. <https://doi.org/10.1111/edth.12466>

Dirección de contacto: Carl Anders Säfström. Maynooth University, Faculty of social Sciences, Centre for Public Education and Pedagogy. E-mail address: carlanders.safstrom@mu.ie