

EL POTENCIAL ÉTICO-POLÍTICO DEL PRESENTE EDUCATIVO: PRINCIPIO ARISTOCRÁTICO VERSUS PRINCIPIO DEMOCRÁTICO*

*The ethical-political potentiality of the educational present:
aristocratic principle versus democratic principle*

Carl Anders SÄFSTRÖM
Maynooth University, Ireland.
CarlAnders.Safstrom@mu.ie
<https://orcid.org/0000-0003-1517-9819>

Fecha de recepción: 16/04/2020
Fecha de aceptación: 24/06/2020
Fecha de publicación en línea: 01/11/2020

Cómo citar este artículo: Säfström, C. A. (2021). El potencial ético-político del presente educativo: principio aristocrático *versus* principio democrático. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 11-33. <https://doi.org/10.14201/teri.22894>

RESUMEN

Este artículo explorará una tradición sofista de pensamiento educativo, que se ocupa del mundo y no de una esfera de ideas distinta del mundo, y sugerirá algunas distinciones y conceptos centrales que se derivan de dicha tradición en la actualidad. Las distinciones que se discuten son entre: crianza, escolarización y educación; principio de educación aristocrático *versus* democrático; concepción aristocrática *versus* democrática de la naturaleza; y cultura como estática *versus* cultura como *praxis*. La igualdad se destaca en el documento como un concepto central para la democracia y la educación, y se discute a través de Jacques Rancière. Las distinciones establecidas también dejarán claro lo que está en juego si consideramos el pensamiento educativo como condición para la democracia y para una vida digna para todos. El contraste

* Traducción: Tania Alonso-Sainz. Revisión: Carl Anders Säfström y Tania Alonso-Sainz.

entre el principio aristocrático y el principio democrático de la educación se centrará en las concepciones de violencia y no-violencia, de acuerdo con los análisis de Judith Butler y Franco «Bifo» Berardi. En un párrafo final, el documento analiza cómo se desarrolla la igualdad en relación con la enseñanza, y la discusión se amplía explorando la concepción de Judith Butler de «*grievability*». El artículo concluye sugiriendo que la educación es el potencial ético-político de un nuevo comienzo dentro del actual orden de cosas y, por tanto, es la *praxis* misma del cambio, siendo así también lo que hace posible la *paideia* en primer lugar.

Palabras clave: igualdad; Rancière; Butler; principios educativos; democracia; violencia; escuelas.

ABSTRACT

This paper will explore a Sophist tradition of educational thought, which is concerned with the world and not a sphere of ideas as distinct from the world, and to suggest some central distinctions and concepts following from such tradition today. The distinctions which are discussed are between; upbringing, schooling and education; aristocratic *versus* democratic principle of education; aristocratic *versus* democratic conception of nature; and, culture as static *versus* culture as praxis. Equality is highlighted in the paper as a central concept for democracy as well as education and are discussed through Jacques Rancière. The distinctions established will also make clear what is at stake if we consider educational thought as conditional for democracy and a liveable life for anyone. The contrast between the aristocratic principle and the democratic principle for education will centre on conceptions of violence and nonviolence, in accordance with Judith Butler and Franco «Bifo» Berardi's analyses. In a final paragraph the paper discusses how equality play out in relation to teaching, and the discussion is extended by exploring Judith Butler's conception of 'grievability'. The paper concludes by suggesting that education is the ethical-political potentiality of a new beginning within the present order of things, and therefore the very *praxis* of change of this order, and therefore what makes *paideia* possible in the first place.

Key words: equality; Rancière; Butler; educational principles; democracy; violence; schools.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo exploraré cuatro distinciones para llegar a una definición preliminar de educación, dentro de lo que llamaré una tradición sofista de pensamiento educativo, leída a través de los volúmenes de Werner Jaeger sobre *Paideia* (I, 1939 y II, 1943), entre otros, y para sugerir algunas distinciones y conceptos importantes hoy para tal tradición.¹ Esta exploración también está inspirada en los pragmáticos

1. Exploro la lectura de Jaeger de los primeros sofistas porque los lee desde dentro de una tradición de pensamiento educativo (distinta de la filosofía) y, por lo tanto, su trabajo no solo puede entenderse como «original», sino también como ejemplar dentro de dicha tradición. Los volúmenes de Jaeger sobre

y especialmente en Richard Rorty (1980) y John Dewey (1966). Para este último, la lectura de Jaeger de los sofistas expone «the fact that the stream of European philosophical thought arose as a theory of educational procedure». [el hecho de que la corriente del pensamiento filosófico europeo surgió como una teoría de la práctica educativa.] (p. 331).

Entiendo la ‘tradicición’ en la forma en que McIntyre (1977) habla de ella (en Bernstein 1983, p. 77; McIntyre, 1977, p. 461), como múltiples narraciones a lo largo del tiempo que, necesariamente, se topa con contradicciones, al ser tratada una y otra vez en diferentes circunstancias y en relación con diferentes temas y que, por tanto, necesita ser constantemente repensada y puesta en práctica para ser significativa. La idea no es encontrar la explicación correcta de una tradición sofista de pensamiento educativo, sino explorar lo que se puede hacer en el mundo actualmente bajo su influencia.²

En cierto modo, este artículo se esfuerza por desmitificar el pensamiento educativo que, con demasiada frecuencia, termina en una marcada división entre la experiencia, por un lado, y la teoría, por el otro, expresada a veces como la distinción entre teoría y práctica, o entre el pensamiento y la acción. Más bien sugeriré que la educación es, precisamente, la crítica de tales distinciones, y emana de algún otro sitio que no es la separación fundamental filosófica entre el mundo y el pensamiento (Rorty, 1980).

Se trata de un trabajo un tanto lúdico, pero lúdico en la forma en la que juegan los niños, en la frontera entre la ficción y lo real, que es como abordar un asunto serio y al mismo tiempo imaginar lo que podría ser ese asunto sin límites: no es pensamiento utópico, es más bien una exploración del límite mismo. Quizás tomando la actitud de lo que Rorty (1980, p. 370) llama un filósofo edificante:

Edifying philosophers want to keep space open for the sense of wonder which poets can sometime cause—wonder that there is something new under the sun, something which was *not* an accurate representation of what was already there, something which (at least for the moment) cannot be explained and can barely be described. [Los filósofos edificantes quieren dejar un espacio abierto para esa sensación de asombro que los poetas pueden causar en algún momento, preguntarse si hay «algo nuevo bajo el sol», algo que *no* es una representación precisa de lo que ya estaba allí, algo que (al menos por el momento) no se puede explicar y apenas se puede describir].

O más bien, como se explorará en profundidad en el artículo, asumiendo un punto de vista educativo, ya que no creo, al igual que Rorty, que «education sounds

Paideia se mencionan continuamente en la historia intelectual, véase, por ejemplo, Arendt 1959, 2005; Dewey, 1966 y Rorty, 1980.

2. Parece particularmente difícil leer a los sofistas más allá de la autoridad de la crítica de Platón sobre ellos, más allá de las interpretaciones dominantes desde dentro de disciplinas como la retórica y/o la filosofía política. No estoy desafiando esas lecturas directamente, sino simplemente sugiriendo otra lectura. Esta vez desde *dentro* de la tradición sofista de pensamiento y de la práctica educativa.

a bit too flat». [la educación suene algo plana.] (p. 360), sino que la educación es más bien aquello que hace que una filosofía edificante tenga sentido.

Un filósofo edificante, dice Rorty, «would like simply to offer another set of terms, without saying that these terms are the new-found accurate representations of essences (e.g. of the essences of ‘philosophy’ itself)». [querría simplemente ofrecer otro conjunto de términos, sin decir que estos términos son las representaciones precisas de esencias recién descubiertas (por ejemplo, de las esencias de la ‘filosofía’ misma).] (p. 370). Por eso, creo que es apropiado volver a tomar en consideración la teoría educativa de los sofistas, ya que dicha teoría es anterior a la de Platón, que introdujo la división del mundo y el pensamiento. O, en palabras de Rorty: «We shall, in short, be where the Sophists were before Plato brought his principle to bear and invented ‘philosophical thinking’...» [En resumen, deberíamos situarnos donde estaban los sofistas antes de que Platón aplicara su ‘pensamiento filosófico’...] (Rorty, 1980, p. 157). Es decir, este artículo tiene como objetivo explorar el pensamiento educativo que emana de los sofistas y que, en la medida de lo posible, no se ve afectado por la teoría del estilo platónico «of the absolute difference between the eternal and the spatio-temporal». [de la diferencia absoluta entre lo eterno y lo espacio-temporal.] (Rorty, 1980, p. 307). Por tanto, estas páginas problematizarán cómo la propuesta de un espacio de ideas separado del mundo, y entendido como eterno, cuando se aplica a ciertas realidades políticas de hoy, tendrá algunas consecuencias graves para la posibilidad misma de que la educación y la democracia se desarrollen.

En otras palabras, esta línea de pensamiento que voy a seguir a lo largo del artículo emana de no aceptar a Platón como la última palabra sobre los sofistas: «We must not depend on Plato’s account of them: for the point at which he constantly take issue with them is not their knowledge, but their claim to teach *areté*, their connexion with life and conduct». [No debemos depender de la explicación que Platón hace de ellos: ya que el punto en el que constantemente se debate con ellos no es su conocimiento, sino su pretensión de enseñar *areté*, su conexión con la vida y la conducta.] (Jaeger, 1939, p. 294). Nunca enfatizaré lo suficiente esta idea: que se pueda enseñar la *areté* es lo que hace que Platón critique constantemente a los sofistas, no su conocimiento. Porque de hecho «They [the Sophists] were inventors of intellectual culture and of the art of education which aims at producing it». [Ellos [los sofistas] fueron inventores de la cultura intelectual y del arte de la educación que tiene el fin de producirla.] (p. 293). No acepto, como algunos han afirmado, que el valor de los sofistas para el pensamiento educativo deba juzgarse sobre la base de que los profesores sofistas eran pagados por enseñar (lo cual es una crítica, o más bien una queja que Platón tiene, ver Jaeger, 1939, p. 297), mientras que al mismo tiempo pasamos por alto el hecho básico de que el universo de Platón es antidemocrático y, por lo tanto, antieducativo en su esencia, y que su Estado ideal es, como dice Arendt, «inhuman» [inhumano] (2005, p. 37). En su república todos tienen ya su lugar, según una estricta jerarquía, motivado por el acceso al espacio eterno de las ideas: se trata de una Aristocracia (véase Bloom, 1991). La imagen del filósofo en Platón, dice Arendt (2005), «establishes himself, basis his whole existence

on that singularity which he experiences when he endured the *pathos* of *thaumadzein*. And by this he destroys the plurality of the human condition within himself». [se establece, basa toda su existencia, en esa singularidad que experimenta cuando sufre el *pathos* de la *thaumadzein*. Y con esto destruye la pluralidad de la condición humana dentro de sí mismo.] (p. 37). Lo que destruye es la posibilidad de diferencia y pluralismo, que es condición tanto para la democracia como para la educación. Además, es interesante, si no decisivo para mi argumento en este artículo, entender que los sofistas no procedían de la élite, no tenían una procedencia nobiliaria como el propio Platón, sino que eran de origen más modesto (Jaeger, 1939, p. 297). Por eso necesitaban que les pagaran por hacer lo que hacían: enseñar.

Sin embargo, creo que lo que es más importante es que los sofistas hicieron posible la educación como *cambio* para *cualquiera*, ya que la *areté* podía enseñarse y no heredarse por la sangre (Jaeger, 1939, pp. 287-288). Del mismo modo, hicieron posible que la *igualdad* y la *naturaleza* fueran centrales para el mundo político («Eurípides describes equality, the foundation of democracy, as the law, manifest a hundredfold in nature...» [Eurípides describe la igualdad, el fundamento de la democracia, como la ley, que se manifiesta cien veces más en la naturaleza ...] (Jaeger, 1939, p. 324), y consideró la igualdad como el concepto fundamental para la organización democrática de la ciudad-estado (pp. 321-322). Sería difícil llamar demócrata a Platón, independientemente de su impacto en el pensamiento occidental en otros asuntos, e independientemente de su sentido del humor (Rorty, 1980, p. 369, n15) que hizo que su República fuera más ambigua en significado que lo que a menudo se expone. Dado que mis preocupaciones en este artículo son sobre educación, igualdad y democracia (como respuesta a la pluralidad de la condición humana como dice Arendt, 2005), la elección de con qué tradición comenzar cuando se piensan estos conceptos no es difícil, ya que los sofistas son los «Greek philosophers and educational theorists, starting from the educational experience of democracy». [filósofos y teóricos de la educación griegos, que parten de la experiencia educativa de la democracia.] (Jaeger, 1939, p. 288).

El pensamiento educativo es el foco de mi indagación, que imaginaré nuevo, o como decíamos, tomando el punto pre-platónico de los sofistas y sugiriendo cuatro distinciones y una definición preliminar que da sentido a tal tradición de pensamiento *educativo* hoy. Eso también significa que mi artículo en su conjunto puede entenderse como un ejemplo de esa tradición puesta en funcionamiento.

También utilizaré las distinciones establecidas para aclarar lo que está en juego si consideramos el pensamiento educativo como lo hicieron los sofistas, esto es, como condición para la democracia³ (Jaeger, 1939, p. 286) y para una vida digna (Butler, 2015; Säfström, 2018) para cualquiera. En definitiva, un pensamiento educativo preocupado por la experiencia de lo que ocurre en el mundo aquí y ahora.

3. Aquí me refiero particularmente a dos de los grandes sofistas: Protágoras (481-411 a. C.) y Eurípides (485-406 a. C.), quienes fueron devotos demócratas, (ver Jaeger, 1939, pp. 322-324, donde esto se aclara).

Hablaré de la igualdad (Rancière, 1991) como concepto central para la educación como lo fue para los sofistas⁴, y, en particular, discutiré cómo se manifiesta la igualdad en relación con una concepción de la enseñanza dentro de esta tradición de pensamiento que estoy explorando. Ampliaré la discusión sobre la igualdad y la enseñanza explorando también el argumento de Butler (2020) sobre la cuestión de la igualdad de la *grievability*** y la no-violencia, ya que tales concepciones tienden a prometer una extensión de la igualdad más allá de los seres humanos (Säfström & Östman, 2020) y una integración de lo ético con lo político, que para los sofistas era un verdadero signo de *paideia* (Jaeger, 1939, p. 300).

2. CRIANZA, ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN

La primera distinción que quiero hacer es entre «crianza», «escolarización» y «educación» y las discutiré a continuación, cada una por separado. Propongo que no consideremos la educación, principal o exclusivamente, como un concepto educativo, sino más bien como una designación fundamental de la relación entre un padre y un hijo. Es decir, «crianza» es lo que los padres hacen con sus hijos y obtiene su significado a través del amor, en su sentido más completo. La crianza tiende a recibir un significado a través del amor de los padres, o la falta de él. Una persona que ha sido querida durante su crianza, y que lo sabe, tiende a poder crear múltiples relaciones sociales nuevas y ampliarlas (Butler, 2019). Y al revés, si una persona no ha experimentado el amor paterno por parte de quien cumple el rol de padre, tiende a tener dificultades para tener y mantener relaciones sociales (Farley, 2014).

Se puede decir mucho más sobre la importancia del amor para las relaciones sociales, pero aquí solo sugeriré que la educación no se define únicamente a través del amor, sino a través del compromiso con el otro, es decir, a través de una contextualización ético-política, más que psicológica, de las relaciones sociales (Säfström, 2020b). Una relación, para ser amor educativo, no es necesario que lo sea en la forma de la crianza. Por ejemplo, no es necesario amar al alumno, pero sí estar comprometido con él para establecer una relación que se base en el interés por su libertad (Biesta y Säfström, 2011; Biesta y Säfström, 2018).

4. Los sofistas no solo eran demócratas para los que la igualdad es el concepto central, sino que también creían que a cualquiera se le podía enseñar la *areté*, algo que, de nuevo, los distingue de la Aristocracia de Platón, haciendo de la educación una *praxis* central para la cultura democrática.

** N. del T.: Este concepto es acuñado y utilizado ampliamente por la filósofa estadounidense Judith Butler a partir de la publicación de su obra en 2009 *Frames of War. When Is Life Grievable?* Este libro, que en inglés fue publicado por la editorial Verso (Londres, Nueva York), en castellano lo hizo en 2010 la editorial Paidós (México) bajo el título *Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Grief* es un dolor que incluye queja, y una vida *grievable* apunta a una cualidad existencial que deben tener todas las vidas como posibles de duelo. En este sentido, para Butler, la distribución diferencial de la posibilidad del duelo en una comunidad política informa del valor desigual que otorgamos a las vidas. Hemos considerado que la traducción española más cercana a su significado sería «lamentabilidad» esto es, la cualidad que tienen las vidas de ser dignas de lamento cuando faltan. No obstante, en el texto no se traduce, sino que permanece como *grievability*, con el fin de no perder los matices del término.

La «escolarización», como entiendo el término (Säfström, 2011b), apunta a los intereses y deseos de una institución de incorporar a un individuo en el orden social, en el que el lugar y el rol del individuo están definidos por ese orden.⁵ *Socializar* al individuo significa incorporarlo a una red de significados, que habite ciertos valores, normas y conductas de comportamiento adecuadas al ámbito social en cuestión, para que la persona sea capaz de ser miembro de ese contexto social y a la vez descubrirse a sí mismo dentro de esa red particular de significado. Hace que la vida individual sea significativa, a la vez que establece lo social como significativo también (Durkheim, 1956). Además de la socialización, como ha señalado Biesta (2006), la escolarización tiene la finalidad de capacitar al individuo para que este pueda ocupar su lugar en la esfera social, dividida entre el ámbito del trabajo y el ocio. No obstante, como ha afirmado Biesta (2006, 2010), es necesario entender la socialización y la cualificación como elementos en tensión dentro de la educación misma, que apuntan a diferentes ‘objetivos’ y ‘esferas’ de la educación. Y como no es posible separarse de un tercer fin y ámbito, el de la subjetivación, excluiré de la educación –debido a las razones de mi indagación– tanto a la socialización como a la cualificación para llegar al corazón del pensamiento educativo.⁶ Este paso de excluir de la educación tanto la socialización como la cualificación —y quedarnos con la subjetivación— es ahora mismo necesario para poder aclarar el pensamiento educativo desvinculándolo de las diferentes disciplinas y áreas de pensamiento que entienden la educación, únicamente, como un objeto al que se aplica, de un modo u otro, instrumentalmente la teoría (Säfström y Saeverot, 2017).

A partir del artículo de Biesta mencionado quiero entender la educación como el contexto en el que los objetos, así como las relaciones entre los objetos y los sujetos, toman forma. Es decir, la *educación* está dirigida al mundo y lo abraza, pero la subjetivación es fundamental para la educación también en la forma en que quiero discutirla aquí. Con subjetivación se entiende, según Biesta (2006, 2010), cómo un sujeto puede decir *no*, para distinguirse como *alguien* en lugar de quedar reducido a *algo*. La subjetivación es el proceso en el que el sujeto evita la objetivación en torno a «the desires and directions of others». [los deseos y direcciones de los demás.] (Biesta, 2017, p. 28). La escolarización, como estoy definiendo el concepto, es una institucionalización sistemática de los deseos, para dirigir a otros, para moldear al individuo siguiendo un orden determinado, como dice Rancière (1999, 2007), para ser educado como un individuo de un cierto tipo y forma. En cambio, el individuo debe tomar su lugar en el mundo como sujeto. En el universo teórico de Rancière (1991), ser capaz de retirar la propia inteligencia de «the land of inequality» [la tierra de la desigualdad] (p. 90), es des-identificarse (p. 98) con

5. Para Ian Hunter (1994), este orden de la escuela, o lo que he llamado «escolarización», es un constructo construido sobre una multiplicidad de constructos discursivos a lo largo del tiempo, de capas de gobernanza burocrática y técnicas para formar sujetos mediante una atención pastoral.

6. Esto no debe entenderse como un desacuerdo con Biesta (2017), simplemente estoy siguiendo mi línea de indagación lo más estrictamente posible.

un orden social en el que la desigualdad se reproduce a través de la escolarización (Säfström, 2020b) y, en su lugar, reclamar que la inteligencia de uno mismo es igual a la de todos los demás (Rancière, 1991, p. 133). Para Biesta (2017), la subjetivación exige *emancipación*. Para Rancière: «One need only learn how to be equal [...] in an unequal society». [Basta con aprender a ser iguales [...] en una sociedad desigual.] (p. 133) para emanciparse.

Me gustaría volver a las lecturas de Jaeger (1939, 1943) sobre la teoría educativa de los sofistas, y con ellos entender la educación como expresiones de ciertas formas de moverse en el mundo aquí y ahora, y aceptar su convicción de que se podría enseñar la *areté* a cualquiera, así como su oposición a la enseñanza como reproducción de una imaginada esencia de la élite. Y de este modo, hacer que la cultura sea común en lugar de exclusiva, cambiante en lugar de fija y, por lo tanto, establecer la educación como un concepto ético-político que se preocupa y opera en el mundo.

Los sofistas (500 a. C.) se distinguieron de una concepción aristocrática de la educación en la que la cultura, la *areté*, solo podía heredarse por sangre y que, por lo tanto, hizo de la educación un gesto de confirmación de lo que ya estaba dentro del niño aristocrático, para ser sacado y perfeccionado mediante la enseñanza y, mediante tal perfección, perfeccionando la propia ciudad-estado (Jaeger, 1939, pp. 286-287; Säfström, 2018). Los sofistas afirmaron tres cosas contra el principio aristocrático: 1. La *areté*, la cultura, no puede ser un derecho de nacimiento de una élite, no puede ser exclusivo sino común; 2. La *areté* se logra mediante la educación y la enseñanza 'desde el exterior' y se preocupa del mundo que se debe enseñar; y 3. La *areté* es para *cualquiera*.

En otras palabras, para que la *paideia* exista como una esfera social particular, como cultura, necesitaba ser *enseñada*. Que a cualquiera se le pueda enseñar cualquier cosa encarna la *areté*. Y de nuevo, es esto a lo que Platón se opone, pues para él no se puede enseñar la *areté*, ya que esta viene con la 'sangre'. En este sentido, la educación sofista abre la posibilidad de pensar en la democracia ya que, si alguien podía ser portador de cultura al ser enseñado, entonces no había formas exclusivas de motivar el poder de una élite para gobernar a todos los demás, más allá de la motivación por el poder mismo.

La democracia, dice Rancière (1999), surgió como la impactante idea de que el poder no tiene otra justificación que el poder mismo (p. 16). Como tal, la democracia llega al mundo como un escándalo, lo que significa que cualquiera puede participar en la continuación y el cambio de la cultura y la sociedad, no solo una élite que se reproduce a través de procedimientos institucionalizados como la escolarización. No hay justificación para que una élite gobierne a todas las demás basándose en algo recibido, según los sofistas, ya que la *areté* no se consideraba un derecho de nacimiento, sino que se enseñaba, en principio, a *cualquiera*.

Esta intuición permite comprender el *cambio* ya que, si no hay fundamento para reproducir a un determinado grupo de personas como superiores y con un destino eterno a lo largo del tiempo, entonces el destino está abierto a ser dirigido por la voluntad de las personas aquí y ahora. Los sofistas no solo se abren a la

democracia, sino también a la posibilidad de la política, comprometidos con el mundo aquí y ahora (Jaeger, 1939, 1943).

3. PRINCIPIO ARISTOCRÁTICO *VERSUS* PRINCIPIO DEMOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN

La segunda distinción se deriva de lo anterior, y es aquella entre un *principio aristocrático versus* un *principio democrático* en educación, o entre reproducción y cambio. Mientras que un principio aristocrático, como se exploró anteriormente, se centra en la reproducción de una élite, el principio democrático se centra en la educación para todos y, por lo tanto, en la potencialidad del cambio. Tal cambio tiene un final abierto, es 'edificante', es educativo en el sentido de que no se esfuerza por confirmar las esencias, sino por vivir el presente en el que la potencialidad del futuro debe inventarse de nuevo (ver también Dewey, 1939).

Pero también hay otro aspecto que profundiza en la distinción entre los dos principios. Mientras que el principio aristocrático trata sobre el espacio abstracto de las ideas, el principio democrático de la educación se ocupa del mundo. La distinción, como tal, tiende a ser una distinción entre la filosofía, por un lado, y la educación, por otro. Para explorar esto más a fondo, recorro a la alegoría de la cueva.

En la alegoría de la cueva de Platón (ver la traducción de Bloom de 1991 de *La República*), los humanos son prisioneros cuyas vidas falsas se proyectan como sombras en la pared, y cuando un prisionero es llevado a la luz, puede ver el aire claro de las ideas en que la verdad brilla. Una verdad que solo el filósofo puede ver. El prisionero engañado de la cueva es conducido por 'él o ella, un sin-nombre'. El que conduce con la mano, el pedagogo, como ha señalado Tony Carusi (2019), es una no-figura en la alegoría, alguien que cumple una función pero que es alguien que por sí mismo no tiene sentido. Es el anónimo que libera a un prisionero en el párrafo 515c, «someone [who] were to tell him that before he saw silly nothings, while now, because he is somewhat nearer to what *is* and more turned towards beings he sees more correctly». [alguien [que] iba a decirle que antes veía tonterías, mientras que ahora, porque está algo más cerca de lo que *es* y más vuelto hacia los seres, ve más correctamente.] en el párrafo 515d de Platón's Republic (ver Bloom, 1991, p. 194). El pedagogo, el sin-nombre, conduce al prisionero al mundo donde el filósofo está cegado por la verdad de su importancia, engañado por ser más que el mundo en el abstracto mundo de las ideas. La división entre la educación como práctica insertada en el mundo y la filosofía insertada en el mundo de las ideas, se aclara en esta alegoría fundamental: en ella se ve la importancia de la filosofía y la subsiguiente falta de importancia de la práctica del pedagogo.

Es decir, el principio aristocrático, ejemplificado por Sócrates en la alegoría, funciona como una manera de establecer un ejercicio a través del cual se recupera el poder mediante un acto de deliberación, en el que el objetivo es el esclarecimiento de las ideas. Ideas que ya son claras para Sócrates, el filósofo (quien, como personaje de los escritos de Platón, al menos en parte, encuentra su lugar a través del proyecto político de Platón, véase Jaeger, 1943, pp. 17-27; «The Socratic problem»

[El problema socrático]). Como tal, la enseñanza de Sócrates está atrapada en la reproducción de algo dado en lugar de estar abierta a que lo nuevo se forme en el orden actual de las cosas. Es decir, aunque se pudiera argumentar que, según Sócrates, todo el mundo podría llegar al reino de las ideas claras, Sócrates sería el que juzgaría cuándo sería así, desde una posición de superioridad y poder de estar ya ahí, por lo tanto, actuando siempre en términos comparativos, tratando al otro como ignorante (Todd, 2003, pp. 28-30). Básicamente, reproduciendo una relación maestro-alumno basada en la reproducción de la desigualdad. Ser enseñado por Sócrates es recordar la ignorancia de uno mismo hasta estar listo para asumir la misma posición que Sócrates: es un proceso de anquilosamiento, atontamiento y uniformidad. La igualdad misma se convierte en reproducción de la uniformidad más que en la expresión de una determinada relación con el otro, como otro, dentro de una pluralidad humana. El Sócrates de Platón no es, creo, un filósofo edificante en el sentido dado por Rorty anteriormente, no está en la práctica de la educación, sino que es un filósofo dedicado al ejercicio de realizar y reproducir el mundo eterno de las ideas, aclarándolo a través de su método. Un método en el que se refuerza el poder de lo uniforme, reproducido por la exclusión del Otro (Todd, 2003, p. 30; también Levinas, 1969, p. 43).

El principio democrático en educación, como lo fue para los sofistas, se ocupa del mundo y, por lo tanto, de vivir en una presencia ético-política, no de reproducir el mundo abstracto de las ideas: los sofistas, dice Jaeger, «came into existence in response to a practical need, not a theoretical and philosophical one». [nacieron en respuesta a una necesidad práctica, no teórica y filosófica.] (p. 295); y, también, que «did not understand philosophy divorced from life». [no entendían la filosofía separada de la vida.] (p. 296) y, por lo tanto, veían «ethics and politics taken together [as] one of the essential qualities of true *paideia*». [la ética y la política juntas [como] una de las cualidades esenciales de la verdadera *paideia*.] (Jaeger, 1939, p. 300).

Para los sofistas, educar era preocuparse por el mundo viviendo en el mundo; no por el mundo de las ideas como algo separado del mundo. Esta diferencia tiene que ver con las diferentes formas en que los sofistas, por un lado, y los aristócratas, por el otro, entendían la naturaleza, y cómo la ley de la organización social estaba representada en la naturaleza.

4. NATURALEZA ARISTOCRÁTICA *VERSUS* NATURALEZA DEMOCRÁTICA

Esta tercera distinción explora la diferencia entre «naturaleza aristocrática» y «naturaleza democrática», esto es, el contraste entre el principio de igualdad que los sofistas enfatizaron como fundamental para la naturaleza misma, en contraste con las percepciones aristocráticas de la 'naturaleza' que enfatizan la jerarquía y la norma (y, por lo tanto, el derecho) del más fuerte. Jaeger dice, al discutir el descubrimiento de la «cultura» y la «naturaleza» como parte de un punto de vista de lo humano, que: «they are in fact an aristocratic and a democratic conception of nature». [son de hecho una concepción aristocrática y democrática de la naturaleza.] (Jaeger, 1939, p. 324).

Mientras que una concepción democrática de la naturaleza enfatizaba expresiones de igualdad encontradas, entre otras cosas, en formas geométricas, la concepción aristocrática de la naturaleza apuntaba a mostrar «that nature is never ruled by mechanical *isonomia* [the political organisation of equality] but by the law of the stronger». [que la naturaleza nunca está gobernada por una *isonomia* mecánica [la organización política de la igualdad] sino por la ley del más fuerte.] (Jaeger, 1939, p. 324). Para aristócratas como Calicles «the [democratic] law of [equality in] nature is directly opposed to the justice of men». [la ley [democrática] de [la igualdad en] la naturaleza se opone directamente a la justicia de los hombres.] (Jaeger, 1939, p. 325). Con la visión aristocrática de la naturaleza se siguió la idea de que «law [of equality] is an artificial bond, a convention agreed on by the organized weaklings to repress their natural masters, the strong, and make them do their will». [la ley [de la igualdad] es un vínculo artificial, una convención acordada por los débiles, organizados para reprimir a sus amos naturales, los fuertes, y hacer que hagan su voluntad.] (p. 325). El hecho de ser fuerte, que es el derecho de nacimiento de los aristócratas para encarnar la *areté*, debía ser protegido de los demócratas y estaba motivado por la naturaleza entendida como la supervivencia del más fuerte.

Por lo tanto, la ley de igualdad para los aristócratas era 'artificial', mientras que una verdadera ley de la naturaleza debía reflejar la desigualdad natural y, por lo tanto, el derecho del más fuerte. Dado que el fuerte ya era fuerte, el principio aristocrático es un principio de reproducción de una élite a través de la escolarización. Así, no les preocupaba la educación de nadie, más allá de la reproducción mencionada. Por tanto, el principio aristocrático también es fijo, y puede entenderse como una 'fijación' en el sentido de Lacan, como una «fiction one chooses to fix». [ficción que uno elige fijar.] (Cassin, 2016, p. 38), mientras que el principio democrático en la educación es un principio de *praxis*, un principio de compromiso con el cambio y con el mundo.

5. LA CULTURA COMO ESTÁTICA *VERSUS* LA CULTURA COMO *PRAxis*

La cuarta distinción que se deriva de lo anterior es aquella entre la cultura como «estática» y la cultura como «*praxis*» (Bauman, 1999a). El principio aristocrático en educación alimenta una comprensión de la cultura como «fija», natural, inmutable y que debe repetirse en el tiempo, y así es como se entiende hoy en el corazón de la Nueva Derecha. Esta idea de que la cultura es esencialmente inmutable y eterna está en el centro de las ideas de la Nueva Derecha y está encontrando su inspiración en el pensador nacionalista francés de finales del siglo XIX, Maurice Barrés:

Barrés theorised that the culture and the integrity of a nation were 'eternal' and that any change to it, whether brought about by foreign influence or progressive politics, would bring about its demise. Any cultural change, be it to the arts, to the role of women, or racial assumptions, was seen to erode the spirit of the nation and its way of life. [Barrés teorizó que la cultura y la integridad de una nación eran 'eternas' y que cualquier cambio en ella, ya sea provocado por la influencia extranjera o la política progresista, provocaría su desaparición. Se vio que cualquier cambio cultural, ya sea en las artes,

en el papel de la mujer o en los supuestos raciales, erosiona el espíritu de la nación y su forma de vida.] (Orellana & Michelsen, 2019, p. 5).

Creo que hoy nos encontramos en una situación en la que los principios aristocráticos están generando el significado de la vida pública, en la medida en que dicha vida pública es una expresión del nacionalismo, a través del surgimiento de partidos nacionalistas en toda Europa, así como en otras partes del mundo.⁷ La «fijación» de la cultura como inmutable y eterna, de la cual el nacionalismo es una expresión, da una cierta idea de cómo puede aplicarse a la escuela, al reproducir esa fijación, en la que el orden de la sociedad ya está dado y solo se repite en el tiempo. La cultura, como eterna, parece convertir el cambio, la emancipación y la propia democracia pluralista en una amenaza para la existencia misma de una determinada nación y, por tanto, se ve como algo que debe ser controlado, gestionado y tratado también a través de la escolarización, haciendo del nacionalismo un valor básico para el currículum, con ese ‘ama a tu nación’.⁸

6. LA VIOLENCIA DEL PRINCIPIO ARISTOCRÁTICO

Aunque el nacionalismo no es siempre igual, la idea misma de un principio aristocrático de escolarización parece estar presente en los deseos de una nación de identificarse a sí misma como exclusiva, basándose en un orden concreto que toma forma a través de una historia particular, identificando este orden con un cierto «yo auténtico» (que también motiva un racismo latente o explícito). Además, si hay un yo auténtico, también hay un yo «no auténtico», que significa que uno no es realmente lo que se supone que debería ser, entendiéndose así que carece de las formas esenciales y que, por tanto, necesita un tratamiento especial (Rancière, 2007, p.105). Esos seres realmente no importan (Butler, 2015), carecen de materia, no aparecen en «el escenario», están ausentes de la red de significado dominante; no tienen sentido y, como tales, no ocupan un espacio ni lugar dentro de la nación, y corren el riesgo, por tanto, de ser tratados como desechos (Bauman, 2004).

La escolarización, entonces, como expresión del nacionalismo, supone extraer de los niños un «yo auténtico», que se considera que ya está ahí, dentro del niño, representando el orden estático de la cultura nacional, por lo que simplemente necesita ser educado y perfeccionado por la enseñanza, que supone, a su vez, perfeccionar la nación (Säfström, 2020b). Según Fredrikson (2003), esta mezcla de exclusividad

7. BBC, <https://www.bbc.com/news/world-europe-36130006>

8. La escolarización es el proceso de institucionalización de determinadas hegemonías u órdenes *policiales*, es decir, instituciones como, por ejemplo, la escuela, la iglesia, el ejército, la policía, son también determinadas prácticas que organizan la vida social de formas particulares y de acuerdo con ciertas percepciones cultivadas de en qué consiste la vida social. La cuestión es que lo que se canaliza a través de esos organismos institucionalizadores es una cierta fijación de la cultura. Y una cultura de hoy que se acrecienta como eterna y representada por una nación en particular, o mejor dicho, por ciertas personas dentro de esa nación, a expensas de otras.

cultural y nacionalismo es lo que da sentido a la última etapa del racismo, un racismo cultural, en el que «racism exists when one ethnic group or historic collectivity dominates, excludes, or seek to eliminate another on the basis of differences that it believes are *hereditary an unalterable*». [el racismo existe cuando un grupo étnico o colectividad histórica domina, excluye o busca eliminar a otro sobre la base de las diferencias que cree que son *hereditarias e inalterables*.] (p. 170; cursiva añadida). El único cambio posible es que el individuo se incorpore al orden cultural ya dado, un orden que permanece, al menos en principio, estático (Säfström, 2011a).

Dado que el orden de lo social es un orden que imaginamos (Castoriadis, 1987), y que está materializado en las instituciones y fijado por el orden de la policía, el orden policial (Rancière, 1999, p. 29), es una fijación particular de lo social, respaldado por lo que se considera un poder legítimo otorgado por el papel particular del Estado (Rancière, 1999, 2007). Pero como nos ha recordado Culler (1989), el significado de todos los órdenes reales se encuentra en un estado constante de deconstrucción, es decir, siempre hay un deslizamiento, algo que no se puede quedar fijo del todo, sino que está suspendido y disperso. Todo orden es, por lo tanto, temporal, nunca puede ser total y, por eso, se encuentra en un modo de autodestrucción constante (Culler, 1989, p. 98).

Para obstaculizar esa autodestrucción de la eternidad de un orden (temporal), la *violencia* se convierte en una condición necesaria de dicho orden. Con el fin de mantener la imagen de un cierto orden como natural y eterno, la violencia es una estrategia de vinculación social necesaria en ciertos contextos políticos históricos (Žižek, 2008; Feldman, 1991). La violencia es fundamental para la vinculación social ya que, como explica Judith Butler, «certain social bonds are consolidated through violence, and those tend to be group bonds, including nationalism and racism». [ciertos lazos sociales se consolidan a través de la violencia, y estos tienden a ser lazos grupales, incluidos el nacionalismo y el racismo.] (entrevista a Judith Butler, 2020b, en *The New Yorker*). Esta consolidación violenta de los lazos sociales es también una condición necesaria de la sociedad capitalista. Berardi (2017) dice que «violence is no longer a marginal tool for social repression, but a normal mode of production, a special cycle of capital accumulation». [la violencia ya no es una herramienta marginal de represión social, sino un modo normal de producción, un ciclo especial de acumulación de capital.] (p. 143). La violencia, entonces, toma la forma de una estrategia de vinculación social en el contexto del nacionalismo, el racismo y el capitalismo.

La violencia, como la entiendo en este contexto, es un aspecto del principio aristocrático, infravalorando y reprimiendo la subjetividad del otro y su valor, presentándolo como objeto de deseo de una nación que quiere reproducirse a la luz de su propia imagen de autenticidad cultural. Tal violencia busca purificar la esencia eterna del individuo expresada a través de la nación que es la que otorga significado (que es siempre una cierta interpretación de la cultura).

La violencia, aunque no sea idéntica al principio aristocrático de la escolarización, se convierte entonces en un acto de purificación que une fuertemente a los purificados, al mismo tiempo que convierte a los que no encajan en tal purificación,

en un desperdicio, en desechables, no dignos de que se les conceda el respeto por su vida, siendo tratados como individuos de «media vida». Es decir, la violencia, de acuerdo con el principio aristocrático de la escolarización, se convierte en un mecanismo primordial para regular la inclusión y exclusión de lo social, así como un rasgo esencial de lo que está incluido.⁹ Y la escolarización, en tal contexto, debe entenderse como el principal proceso de purificación del yo auténtico de la nación, un esfuerzo por la perfección final: el culmen de los tiempos, la realización del cumplimiento de la historia.

7. EDUCANDO EL PRINCIPIO DEMOCRÁTICO

A la educación, en cambio, se le da sentido a través del principio democrático, en el que el cambio y la emancipación a través de la *praxis* es una potencialidad del presente, no del pasado o del futuro, sino una actualidad. La educación, así, es una *ejemplificación del cambio* en los órdenes sociales (Säfström, 2020b) y, por tanto, *no necesita* de la violencia para la vinculación social (lo que no excluye el reconocimiento de la violencia metafísica de la existencia). De este modo, el *objetivo de la educación no es purificar las esencias*, que a su vez deben reproducirse en el tiempo como una multiplicación de un único «yo auténtico» en el corazón de una nación particular, sacado y purificado sucesivamente por un principio aristocrático de escolarización. La finalidad del principio democrático en educación es, más bien, *multiplicar las relaciones sociales*¹⁰, con aquellos a quienes quizás no conozcas, y establecer formas de mantener esas relaciones, que requieren, según Berardi (2017), «to perceive the other as a sensible extension of one's own sensibility». [percibir al otro como una extensión sensible de la propia sensibilidad.] (p. 55). Lo cual, según él, es también lo que no podemos hacer en un orden aristocrático del presente ya que «the ethical catastrophe of our time». [la catástrofe ética de nuestro tiempo.] (p. 55) es, precisamente, una incapacidad de extensión de sensibilidades. Es decir, la tragedia de nuestro tiempo, como yo la entiendo en este contexto, es la incapacidad de percibir la educación como la forma misma en que se hace posible una extensión sensible de sensibilidades.

La educación como *praxis* es esencialmente histórica, en el sentido de que se apoya en la diferencia del tiempo, y no en la reproducción de este a lo largo del tiempo. El cambio es una potencialidad del presente aquí y ahora que se hace realidad en las fuerzas de la escolarización y se aleja de los procesos de reproducción. Como tal, la educación, quiero sugerir, tiene lugar, si y solo si, el cambio (radical) es una potencialidad de cada situación en la que la educación tiene lugar. El cambio, derivado de la introducción de la teoría de la educación por parte de los sofistas en la historia intelectual, es radical, ya que no se basa en la repetición de un orden

9. Tal vez un excelente ejemplo de cómo funcionan esos mecanismos en las escuelas es el fenómeno del acoso escolar, que parece ser parte de cualquier escolarización en cualquier sociedad o nación, en cualquier momento de la historia, ver más Säfström (2014).

10. Que es la fuerza del *Eros* (Butler, 2019).

de poder preestablecido, justificado mediante la fijación de la desigualdad como natural y la igualdad como cultural. Al contrario, se basa en el reconocimiento de que el poder de la élite no tiene otra justificación que el poder mismo, y en el supuesto de que la ley de la democracia es la *igualdad*, reflejada también, desde el punto de vista humano, en la naturaleza.

El hecho de que la democracia no tenga otra justificación que el poder mismo es también la razón, dice Rancière (2006), de por qué las élites odian la democracia, y por qué, digo, odian igualmente la educación, ya que la educación tiene lugar a través de la ejemplificación, de hacer realidad un cambio radical en el presente, alterando los privilegios de la reproducción. La cultura como *praxis* es inmanente al pensamiento educativo. El principio aristocrático simplemente no se preocupa por la educación en absoluto, más bien trata de la reproducción de una élite a través de la escolarización y, por lo tanto, bloquea el cambio y la emancipación. La educación que no hace realidad la potencialidad del cambio simplemente no es educación.

8. LA EDUCACIÓN EN LA TRADICIÓN SOFISTA DE PENSAMIENTO

La educación, en la tradición sofista del pensamiento educativo actual, entiende la educación como la personificación del principio democrático y lo que se deriva de tal principio: un interés por el mundo aquí y ahora, a través del cambio y la emancipación. Como tal, la educación es distinta de las concepciones aristocráticas de la escolarización, y lo que se sigue de tal principio: un interés por el mundo de ideas que alimenta la reproducción y la «fijación» de la cultura como estática. Una vez que esto se aclara, también queda claro que la educación, en la tradición de los sofistas, se preocupa principalmente por el mundo, y no por el mundo de las ideas del filósofo, ya que esas ideas se ‘aplican’ al mundo, separadas de la *praxis* o, como mucho, ‘informando’ la *praxis*. Sin embargo, la educación es *praxis* en la que se verifica la igualdad, y es de este modo como se democratiza la democracia.

Una vez que se da este paso, es decir, una vez que aceptamos la diferencia absoluta entre la escolarización como fuerza de reproducción del poder (Hunter 2014) y la escuela, entonces podemos volver a pensar en ‘la escuela’ desde el pensamiento educativo que toma forma a través del principio democrático. Aquí quiero ejemplificar una ruta alternativa a través de Masschelein y Simons (2015) tomando el concepto griego de *Scholé*. La escuela, entonces, así como la universidad, como dicen Masschelein y Simons (2015), son formas particulares en las que el mundo se hace común o público: «With the coming into existence of the school form, we actually see the democratisation of free time which at once is [...] the ‘site’ of the symbolic visibility of equality». [Con la aparición de la forma de la escuela, vemos realmente la democratización del tiempo libre que es a la vez [...] el ‘sitio’ de la visibilidad simbólica de la igualdad.] (Masschelein y Simons, 2015, p. 86). La escuela, de este modo, desde la comprensión de la relación necesaria entre la educación y el principio democrático, puede entenderse como una forma particular de igualdad del ‘tiempo libre’, es decir, un sitio en el que el tiempo no está limitado por la

producción (Säfström, 2020a), sino por el estudio, poniendo las líneas del mundo 'sobre la mesa' (para usar la expresión de Masschelein y Simons) para ser examinadas y pensadas de nuevo, y donde la igualdad tiene lugar a través del acto de enseñar (Masschelein y Simons, 2015; Säfström, 2020b).

En otras palabras, un concepto central para la educación es la igualdad, ya que la igualdad elimina el principio aristocrático de reproducción, y manifiesta la posibilidad de cambio y emancipación, posibilita la democracia. Para Masschelein y Simons (2015), la igualdad se materializa en la forma misma de la escuela en la que puede darse el «tiempo libre». Me gustaría añadir que enseñar, dentro de una tradición de pensamiento educativo inspirado por los sofistas, significa verificar la igualdad en todas las instancias del acontecimiento docente, para verificar que la *areté* se puede enseñar a cualquiera. En la siguiente sección exploraré los conceptos de igualdad (Rancière) y *grievability* (Butler) para incorporarlos a las formas en las que la enseñanza puede darse dentro de una tradición sofista revitalizada del pensamiento educativo actual.

9. ENSEÑANDO LA IGUALDAD Y LA *GRIEVABILITY* DE TODOS

La cuestión clave de la enseñanza es verificar la igualdad de inteligencia (Säfström, 2020b; Rancière, 1991), porque esto cambia fundamentalmente la forma en que tratamos y podemos tratar al otro del que somos responsables como docentes (Todd, 2003; Säfström, 2003). Rancière (1991) dice: «Intelligence is not a power of understanding based on comparing knowledge with its object. It is the power to make oneself understood through another's verification». [La inteligencia no es un poder de comprensión basado en comparar el conocimiento con su objeto. Es el poder de hacerse entender a través de la afirmación del otro.] (p. 72). Al asumir la igualdad, al afirmar la igualdad, se interrumpe una relación jerárquica entre profesor y alumnos, manifestada a través del orden de la escolarización, y el profesor ya no puede explicar el mundo al alumno como si el alumno no viviera en el mundo. Más bien, el acto de enseñar conecta diferentes sensibilidades de vivir en el mundo aquí y ahora, permitiendo que nuevas subjetividades tomen forma y aparezcan de nuevo en el orden actual de las cosas; debe ser una enseñanza de la igualdad, en lugar de reproducir identidades objetivadas que ya se dan por sentadas.

La enseñanza, como verificación o afirmación de la igualdad, no se basa principalmente en cómo dar sentido al mundo desde una postura privilegiada, sino que es una forma particular de moverse dentro del mundo para darse cuenta con precisión de la capacidad que tiene cada uno para darle sentido al mundo, junto con otros, quienes, como dice Bauman (1999b), «have the right to go on-differently». [tienen derecho a seguir adelante, de manera diferente.] (p. 202). No significa que el docente ya no pueda enseñar, más bien al contrario, es decir, enseñar como verificación o afirmación de la igualdad atañe a una experiencia común de todos los docentes: se trata de permanecer en el «ir diciendo» en el que la enseñanza tiene lugar, no en «lo ya dicho» (Säfström, 2003).

Siguiendo a Berardi (2017), entender la enseñanza como verificación o afirmación de la igualdad es reconocer las sensibilidades éticas como capacidades compartidas de sentir; es darse cuenta de la percepción del orden actual de las cosas como una extensión de la propia capacidad. Tal participación de la percepción compartida del orden de las cosas, que al mismo tiempo son exclusivamente de uno y están repartidas entre todos nosotros, es la ordenación sensible del mundo en el que vivimos, lo que Rancière (2007b) llama 'partage du sensible'. La escuela es una forma de igualdad que acontece, o al menos tiene la potencialidad de acontecer, como un 'partage du sensible' particular de la democracia plural.

La igualdad en la enseñanza, en línea con Rancière (1991), no significa igualdad en la que todos tienen que sacar la misma nota en un examen para que se confirme la igualdad. Es decir, la igualdad no es un premio, dado por alguien a otro, permitido o concedido, ni es algo a alcanzar al final de un largo esfuerzo. La igualdad, para Rancière, no se puede medir en términos de cantidad ni de distancia, sino que se trata esencialmente de la habilidad y la capacidad de todos y cada uno de 'vivir una vida' aquí y ahora, hablar y convivir con los demás, compartir el significado con los demás. Y, mediante la activación de esta capacidad, la igualdad aparece en la práctica como una división de Uno (May, 2008). En este sentido, la igualdad indica que hay al menos dos (Cassin, 2016). Al reconocer lo que Arendt llama 'la pluralidad de la condición humana', la igualdad, como la existencia de al menos dos, divide lo que se presenta como Uno, divide a *Ochlos*: «The two of division is the path followed by a One that is no longer that of collective incorporation but rather that of the equality of One to any other One». [El dos de la división es el camino seguido por un Uno que ya no es el de la incorporación colectiva, sino el de la igualdad de Uno con otro Uno.] (Rancière, 1995, p. 32). En otras palabras, y con un énfasis ligeramente diferente, todo el que vive es capaz de una «vida igualmente digna de ser vivida» más allá de la diferencia (Butler 2015, p. 69; Säfström 2018), una vida entendida como valiosa para ser vivida y, por lo tanto, *grievable* si se pierde (Butler, 2020, p. 58). Es decir, para Butler, para que una vida sea *grievable* debe tener valor; la *grievability* significa el valor de la vida. Si hay una diferencia en las vidas socialmente valiosas, eso se mostrará en cómo las vidas son *grievable* en la esfera social cuando se pierden.

La igualdad, para Rancière, no se recibe ni se da por medio del Estado a través de una determinada organización social y política, sino que siempre se reivindica a pesar de dicha organización (Rancière 2007a, pp. 32-33) y, como tal, siempre irrumpe en el orden político y social de la desigualdad. Sin embargo, la 'reivindicación' tiene la forma de igualdad, porque la reivindicación es una consecuencia, una interpretación de una opinión emitida: es por eso por lo que la igualdad se practica (Rancière 1991, p. 137). Rancière no se refiere a la igualdad/desigualdad como algo de las estructuras institucionales particulares, sino como algo que se da en ciertas formas de hablar y de ser, como la forma en que ciertas personas gobiernan a otras. Promueve así la posibilidad de romper ese discurso hablando *como si* uno importara, incluso en los casos en los que uno es privado de ese derecho, o quizás especialmente en esos casos (Rancière, 1999, p. 58, p. 90; Ruitenberg, 2008).

La desigualdad de la que habla Rancière es una desigualdad de la ‘apariciencia’ por la que se niega a uno un lugar en la escena de lo social, así como la posibilidad de ser incluido en y reconocido por una determinada red de significados. La desigualdad niega ser reconocido como alguien plenamente presente y como alguien que importa, alguien que tiene sentido y no solo que hace ruido. Rancière insiste en una igualdad activa (May, 2008) como algo que hacemos, reivindicamos, actuamos y realizamos partiendo del supuesto de que todos somos igualmente capaces de tener sentido. Insiste en que la racionalidad es la idea de que, si yo puedo tener sentido, el otro también puede (Rancière, 1991, pp. 57-58). Es decir, asumir que la igualdad es racional, y contrastarse así con el punto de vista irracional de que solo algunos son capaces de tener sentido mientras que otros no, lo que es más una expresión de un poder infundado que una declaración significativa.

La insistencia en el supuesto de la igualdad está posibilitando la política democrática, pero también hace posible la educación, ya que, como establecieron los sofistas, la educación es la expresión y la activación del principio democrático. Siguiendo a Rancière podemos decir que tal principio se hace realidad a través de la afirmación de la igualdad y, por tanto, a través de la afirmación de la posibilidad de la educación: *«[E]ducation is like liberty: it isn't given; it's taken»*. [La educación es como la libertad: no se da; se toma.] (Rancière 1991, p. 107).

Judith Butler (2020), lleva la igualdad a otro ámbito, que incluye toda la vida, y no solo a la vida humana, sino al menos, en principio, a los animales y a la naturaleza también (Säfström y Östman, 2020). Lo hace insistiendo en la presunción de *grievability* de toda vida (Butler, 2020b, p. 40). Butler sostiene que lo que se volvió cada vez más evidente con la epidemia de sida no fue que toda vida importa en el mismo grado, sino que las muertes de los afectados por el sida y las muertes naturales o por otras causas de seres queridos, hermanos, hermanas, hijos y padres, no fueron *grievable* en el mismo grado. *To grieve* públicamente de ellos se consideraba algo incorrecto, poco ético, como si sus vidas no importaran, como si ellos mismos tuvieran la culpa y estuvieran poniendo a otros en peligro, en lugar de ser víctimas de la enfermedad (Butler, 2020b). La epidemia de sida, así como los sádicos asesinatos de hombres negros a manos de la policía (Butler, 2020a) en los Estados Unidos son ejemplos del hecho brutal de que la sociedad se basa en una desigualdad básica del valor de cada vida (Butler, 2015; Säfström 2018).

Mientras escribo esto, la pandemia del Covid-19 se está propagando por todo el mundo, y diariamente se toman decisiones en las unidades de cuidados intensivos de los hospitales, y se hacen cálculos políticos de qué vidas son más valiosas que otras. Si hay escasez de respiradores, ¿quién los recibirá y quién se quedará sin ellos? ¿La vida de quién se consideraría «ética», «racional» o «esencial» para que el orden social y político lo salve; y la vida de quién se considera desechable? Es cierto que el privilegio no es una protección a gran escala contra el virus y que los privilegiados del mundo no pueden evitar totalmente las amenazas de enfermarse, pero tampoco es menos cierto que sus efectos afectan a las personas de

manera muy diferente y desigual.¹¹ Estamos entrando en una situación en la que el cálculo de diferencias «acceptables» en el valor de la vida son parte de los efectos de la pandemia. O, mejor dicho, donde la diferencia en el valor de las vidas ya se manifiesta por la pandemia y se hace transparente. Lo que se pone de manifiesto en todo el mundo, sin lugar a duda, es que ciertas vidas importan y otras no en el mismo grado, independientemente de cuán racionales, científicas, filosóficas o políticamente justificables sean los cálculos.

Es la diferencia entre el valor incalculable de la vida y aquellos cuya vida está sujeta a cálculo lo que se pone de manifiesto: «To be subject to calculation is already to have entered the grey zone of the ungrievable». [Estar sujeto a cálculo es ya haber entrado en la zona gris de lo indigno.] (Butler, 2020b, p. 107). Y también: «Those whose grievability is not assumed are those who suffer inequality—unequal value». [Aquellos cuya *grievability* no se asume son los que sufren un trato más desigual.] (p. 108).

Pero ¿qué pasa si la vida no se considera realmente una vida que valga la pena vivir, si la vida no se cuenta realmente como vida? ¿qué pasa si estás, como dice Rancière (1995), incluido como excluido, en los márgenes de la organización social de los que hablan, como un sujeto de «media vida» que hace ruido pero que en realidad no «ocupa lugar»? Butler (2020b), al discutir el poder, a través de Foucault y Fanon dice: «power is already operating through schemas of racism that persistently distinguish not only between lives that are more and less valuable, more and less grievable, but also between lives that register more or less empathetically as lives». [el poder ya está dándose a través de esquemas de racismo que distinguen persistentemente, no solo entre vidas que son más y menos valiosas, más y menos *grievable*, sino también entre vidas que cuentan más o menos empáticamente como vidas.] (p. 112).

Es decir, para romper con tal desigualdad fundamental, la distinción entre vidas que merecen *grievability* y vidas que no lo merecen que Butler señala, tiene que ser cuestionada en su esencia al infundir en la vida el supuesto de la igualdad de todas las vidas, es decir, que la igualdad es el primer supuesto en todos los encuentros con el otro, como dice Rancière. Una vez más, mientras Rancière asume la inteligencia igual de todos, Butler extiende el supuesto de igualdad a través de la presunción de *grievability* a todos los seres. Ambos entienden, sin embargo, de maneras ligeramente diferentes, tal acto en términos de una extensión de la democracia. Es decir, para ambos, así como para los sofistas, la igualdad es el punto de vista humano tanto en la naturaleza como en la organización política para la construcción de una cultura democrática (Jaeger, 1939, p. 324). Butler (2020b) asume el mismo supuesto que los sofistas, que lo ético y político es la verdadera naturaleza de la cultura, de la *paideia*, y que la igualdad está señalando la forma en que la democracia opera dentro de dicha cultura: «One reason egalitarian approach to the value of life is important is that it draws from ideals of radical democracy at the same time

11. Ver *Financial Times*, <https://www.ft.com/content/5e6330de-1e95-4343-8424-184d19dc34b9>, *Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/america-inequality-laid-bare-coronavirus>

that it enters into ethical considerations about how best to practice nonviolence». [Una razón por la que el enfoque igualitario del valor de la vida es importante es que se basa en los ideales de la democracia radical al mismo tiempo que entra en consideraciones éticas sobre la mejor manera de practicar la no-violencia.] (p. 61). Y continúa: «The institutional life of violence will not be brought down by prohibition, but only by a counter-institutional ethos and practice». [La vida institucional de la violencia no será derribada por la prohibición, sino solo por una ética y una práctica contra-institucionales.] (p. 61). Tal ética y práctica, he sugerido, es la *praxis* misma de la educación.

La consecuencia para la educación, en la que la ética y la política se unen como la verdadera expresión de la *paideia*, y en la que lo ético emana de la igualdad de la *grievability*, sugiero con Butler (2020b), es que «[t]he presumption of equal grievability would be not only a conviction or attitude with which another person greets you, but a principle that organizes the social organisation of health, food, shelter, employment, sexual life and civil life». [[l]a presunción de igual *grievability* sería no solo una convicción o actitud con la que otra persona te saluda, sino un principio que organiza la organización social de la salud, la alimentación, la vivienda, el empleo, la vida sexual y la vida civil.] (p. 59). Esto alteraría profundamente la forma en que abordamos la vida tal y como la conocemos y, por lo tanto, tendría profundas consecuencias políticas. Establecería la no-violencia como un principio para la vinculación social, en relación con las formas en que se da la democracia radical. Establecería la afirmación de la igualdad como una estrategia operativa «contra-institucional» de cambio y emancipación. Y finalmente, es precisamente aquí donde encontramos la tradición de la educación sofista hoy, como la *praxis misma de una democracia no-violenta*, entre otras cosas en la enseñanza de la igualdad de *grievability* de cada vida.

10. CONCLUSIÓN

Comencé este artículo con una actitud bastante lúdica y he terminado en un asunto bastante serio. Quería imaginar una educación sofista hoy día, ya que la educación dentro de esa tradición es el aspecto clave de la posibilidad de la democracia. La invención de la teoría de la educación es anterior a Platón y, como tal, no depende de la división entre la «eternidad» de las ideas y el mundo espaciotemporal. Identifiqué el principio democrático, introducido por los sofistas, como el que hace que la educación sea educativa, y centrado en la igualdad en el mundo y en la naturaleza aquí y ahora. Tal igualdad, sostuve, toma forma dentro de la enseñanza como la verificación y afirmación de la igualdad en todas las partes o manifestaciones de su existencia. La democracia, como expresión política de la igualdad, entendí a través de Rancière, no se reduce a determinadas formas de funcionamiento de las instituciones, ni tampoco es una forma de vida. La democracia es más bien la posibilidad misma de una vida digna, la posibilidad de poder reclamar la igualdad de uno con la de todos los demás, la posibilidad de la «*grievability*», como dice

Butler. Es decir, la democracia es la capacidad, posibilidad y derecho de cuestionar la desigualdad de los órdenes de poder en el que se basan las instituciones, y de dividir lo que se presenta como Uno. El ejercicio de la democracia es hacer retroceder cualquier intento de reduccionismo, de cierre, cuestionar cualquier fijación de esto o aquello como eterno, y volver a su contingencia, a su ambigüedad, para descifrar nuevamente su significado. Ese retroceso nos exige que sintamos las sensibilidades de los demás como extensiones de la nuestra, que multipliquemos y extendamos las relaciones sociales y lo que hace posible tales extensiones, y exige que la educación sea expresión del principio democrático. En la práctica, la educación de estilo sofista hoy significa oponerse a las formas aristocráticas de marginar la educación a través de la escolarización y, por el contrario, abrazar la fuerza de la vida como una capacidad compartida para dar sentido, reclamar y verificar la igualdad sobre la diferencia. La educación es la potencialidad político-ética de un nuevo comienzo en el orden actual de las cosas y, por tanto, la *praxis* misma del cambio de este orden. La educación es imaginar nuevas formas de vivir, de hablar y de ser, que nos permitan escuchar lo que había antes del ruido, ver lo que antes estaba fuera de la vista, y conocer nuevos sujetos, apareciendo, literalmente, en el escenario en el que todos vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1959). *The human condition*. Anchor Books.
- Arendt, H. (2006). *The promise of politics*. Schocken Books.
- Bauman, Z. (1999a). *Culture as praxis*. Sage Publishers.
- Bauman, Z. (1999b). *In search of politics*. Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives. Modernity and its outcasts*. Polity.
- BBC news: Europe and right-wing nationalism: A country-by-country guide. 13 Nov 2019, <https://www.bbc.com/news/world-europe-36130006>
- Berardi, F. (2017). *Futurability. The age of impotence and the horizon of possibility*. Verso.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta G. J. J. (2010). *Good education in the age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching of teaching*. Routledge.
- Biesta G. J. J. & Säfström C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Biesta, G. J. J. & Säfström, C.-A., (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis Educativa*, 22(2), 20-36. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2674/2558>
- Bloom, A. (1991). *The republic of Plato*. Basic Books.
- Butler, J. (2015). *Notes towards a performative theory of assembly*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2019). «Equality, grievability, and interdependency» and «Destruction in the political: Reflections with Freud», *2019 Agnes Cuming Lectures*, UCD, 29 and 31 January.
- Butler, J. (2020a). *The force of non-violence: The ethical in the political*. Verso.

- Butler, J. (2020b). «Judith Butler wants us to reshape our rage», interview by Masha Gessen, February 9, 2020, *The New Yorker*. https://www.newyorker.com/culture/the-new-yorker-interview/judith-butler-wants-us-to-reshape-our-rage?utm_source=onsite-share&utm_medium=email&utm_campaign=onsite-share&utm_brand=the-new-yorker
- Carusi, T. (2019). *Failure is not an option. A typology of education's impossibility*. Paper presented within the visiting scholars presentations series at the Centre for Public Education and Pedagogy, Maynooth University, November 14th.
- Cassin, B. (2016). *Nostalgia. When are we ever at home?* Fordham University Press.
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary constitution of society*. The IMT Press.
- Culler, J. (1987). *On deconstruction. Theory and criticism after structuralism*. Cornell University Press.
- Dahllöf, U. (1989). Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? *Forskning om Utbildning*, 4, 4-13.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation. International Encyclopaedia of Unified Science*, 2(4). The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. The Free Press.
- Farley, L. (2014). Psychoanalytic notes on the status of depression in curriculum affected by histories of loss. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(1), 117-136, <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.877218>
- Feldman, A. (1991). *Formations of violence. The narrative of the body and political terror in Northern Ireland*. Chicago University Press.
- Financial Times*, Effects of pandemic will widen inequality, report finds. April 10, 2020, <https://www.ft.com/content/5e6330de-1e95-4343-8424-184d19dc34b9>
- Fredrickson, G. M. (2003). *Racism. A short history*. Princeton University Press. https://docs.google.com/file/d/0B0_FjdluRK7uNWM2ODYzMWYtZTU2MS00MzMzLWEzMDMtMzVl-ZDM4YTc5NDU5/edit
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. Allen & Unwin.
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The ideas of Greek culture. Vol 1. Archaic Greece the minds of Athens*. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1943/1986). *Paideia. The ideas of Greek culture. Vol II. In search of the divine order*. Oxford University Press.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. Duquense University Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- May, T. (2008). *The political thought of Jacques Rancière. Creating equality*. Edinburgh University Press.
- McIntyre, A. (1977). Epistemological crises, dramatic narrative and the philosophy of science. *Monist*, 60(4), 453-472. <https://toutcequimonte.files.wordpress.com/2015/02/macintyre-epistemological-crises-1.pdf>
- Orellana P. D. & Michelsen, N. (2019). The new right: how a Frenchman born 150 years ago inspired contemporary nationalism. *New Statesman*, 3 July. <https://www.newstatesman>.

- com/world/2019/07/new-right-how-frenchman-born-150-years-ago-inspired-contemporary-nationalism
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006). *Hatred of democracy*. Verso.
- Rancière, J. (2007a). *On the shore of politics*. Verso.
- Rancière, J. (2007b). *The politics of aesthetics*. Continuum.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Blackwell.
- Ruitenbergh, C. (2008). What if democracy really matters? *Journal of Educational Controversy*, 3(1) article 11, <https://cedar.www.wwu.edu/jec/vol3/iss1/11>
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021181326457>
- Säfström, C. A. (2011a). 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). Wiley-Blackwell.
- Säfström, C. A. (2011b). Rethinking emancipation, rethinking education, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-211. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x>
- Säfström, C. A. (2014). When the wrong people speak: On bullying as a political problem for democratisation in schools. In G.J. J. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch, (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 139-149). Springer.
- Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, 17(5), 621-630. <https://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Säfström, C. A. (2019). *Paideia* and the search for freedom in the educational formation of the public today. *Studies in Philosophy and Education*, 53(4), 607-618. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12385>
- Säfström, C. A. (2020a). Are we living the end of democracy? A defence of the 'free' time of the university and school in an era of authoritarian capitalism. *Conjectura: Filosofia E Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.1>
- Säfström, C. A. (2020b). *A pedagogy of equality in a time of unrest. Strategies for an ambiguous future*. Routledge.
- Säfström, C. A. & Östman, L. (2020). Transactive teaching in a time of climate crises. *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12477>
- Säfström, C. A. & Saeverot, H. (2017). Doing harm to educational knowledge: The struggle over teacher education in Sweden and Norway. In M. A. Peters, C. Bronwen & I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (179-191). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-4075-7_12
- The Guardian*, The inequality virus: how the pandemic hit America's poorest. April 9, 2020, <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/09/america-inequality-laid-bare-coronavirus>
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other. Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY press
- Žižek, S. (2008). *Violence. Six sideways reflections*. Profile Books.